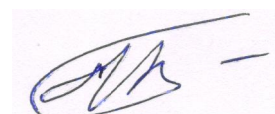


Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Новосибирский государственный технический университет»

На правах рукописи



Барабашёва Ирина Владимировна

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ  
ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Специальность 13.00.08 – теория и методика профессионального образования

Диссертация на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:  
кандидат педагогических наук,  
доцент Е. А. Мелёхина

Новосибирск 2020

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ .....</b>	<b>4</b>
<b>ГЛАВА 1. Формирование готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности как педагогическая проблема .....</b>	<b>20</b>
1.1 Формирование готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности в психолого-педагогической литературе и практике .....	20
1.2 Факторы и особенности формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности .....	51
Выводы по главе 1 .....	79
<b>ГЛАВА 2. Педагогические условия формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности .....</b>	<b>82</b>
2.1 Разработка и реализация педагогической модели формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности .....	82
2.2 Организация деятельности технических вузов по формированию готовности преподавателей к образовательной деятельности в системе дополнительного профессионального образования .....	123
2.3 Анализ результатов экспериментальной работы по реализации педагогических условий формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности в системе дополнительного профессионального образования .....	143
Выводы по главе 2 .....	177
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....</b>	<b>181</b>
<b>СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ .....</b>	<b>186</b>
<b>ПЕРЕЧЕНЬ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА .....</b>	<b>220</b>

<b>ПРИЛОЖЕНИЯ</b> .....	223
<b>Приложение А.</b> Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Профессионально-педагогическое содействие в деятельности преподавателя вуза» .....	224
<b>Приложение Б.</b> Методика определения уровня развития педагогических умений преподавателя вуза .....	233
<b>Приложение В.</b> Технология «Профессионально-педагогическое содействие» .....	235
<b>Приложение Г.</b> Экспертное заключение на анализ и описание педагогической технологии «Профессионально-педагогическое содействие» .....	247
<b>Приложение Д.</b> Анкета «Профессиональное развитие преподавателей в вузе» .....	249
<b>Приложение Е.</b> Методика изучения профессионально-ориентированной направленности личности преподавателя .....	251
<b>Приложение Ж.</b> Тест «Готовность педагогов к работе в режиме современных технологий, методов и форм организации образовательного процесса при внедрении ФГОС» .....	254
<b>Приложение З.</b> Технология «Профессионально-педагогическое содействие» в образовательной среде вуза (опросник) .....	255
<b>Приложение И.</b> Анкета «Изучение барьеров для саморазвития» .....	256
<b>Приложение К.</b> Выдержки из рефлексивных эссе участников ЭГ .....	257
<b>Приложение Л.</b> Лист наблюдения и самонаблюдения .....	258
<b>Приложение М.</b> Результаты пилотного эксперимента .....	259

## ВВЕДЕНИЕ

### **Актуальность исследования.**

Меняющаяся концепция образования, обусловленная потребностями государства в высококвалифицированных специалистах с целью реализации Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [198], а также согласно стратегическому планированию научно-технологического развития Российской Федерации [249], предполагает регулярное проведение новых реформ в системах, как общего, так и высшего образования. Как правило, несмотря на разнообразие, радикальность, краткосрочность или длительность проводимых реформ, их конкретным исполнителем является преподаватель. Ввиду того, что профессорско-преподавательский состав технических вузов призван обеспечить качественную подготовку будущих инженеров, способных строить и развивать конкурентно-способную экономику страны, обеспечивать успешность и эффективность любого производства, особенно включенного в инновационные процессы, можно отметить радикальное изменение статуса преподавателя, его образовательных функций, требований к уровню его психолого-педагогической подготовки [179].

В аналитическом докладе «Модернизация российского образования: достижения и уроки» [150], согласно исследованиям Ассоциации инженерного образования России (АИОР) [10], а также в многочисленных публикациях ученых и экспертов в области качества образования [45; 53; 56; 105; 146; 167; 209; 244 и других], были отмечены затруднения, которые испытывают преподаватели технических вузов при решении инновационно-педагогических задач, ввиду отсутствия у них базового педагогического образования, что и обуславливает недостаточную подготовленность педагогов технических вузов к реализации требований государственных образовательных стандартов нового поколения в контексте реализации компетентностноориентированного образовательного про-

цесса. Таким образом, возросший уровень требований к педагогической составляющей деятельности преподавателей технических вузов актуализирует проблему оптимизации процесса их профессионально-педагогической подготовки. Как правило, профессиональное развитие педагога проходит благодаря его участию в научно-практических семинарах, конференциях, подготовке научно-методических публикаций, изданию учебников и учебно-методических пособий, участию в проектной и грантовой деятельности организации, коучингу, наставничеству и так далее.

Подготовка к проведению занятий, изучение научно-педагогической литературы, спонтанное обсуждение профессиональных проблем в педагогическом сообществе и многое другое также способствуют профессионально-педагогическому развитию преподавателей вузов.

Однако, несмотря на довольно высокий образовательный потенциал перечисленных видов деятельности, педагоги часто сталкиваются с проблемами организационно-психологического характера: с низкой мотивацией, личной неорганизованностью, слабо развитыми навыками эффективного тайм-менеджмента, отсутствием внешнего контроля, непростыми взаимоотношениями с коллегами [173], недостатком имеющихся психолого-педагогических и предметных знаний, умений, навыков, опыта в работе с современными образовательными технологиями, сложностями с возможностями учета полученных результатов профессионального развития ввиду их ситуационного характера, отсутствия цели и задач обучения, прогнозируемого результата [79].

Традиционно формирование и развитие готовности к образовательной деятельности преподавателей, не имеющих базового педагогического образования, проходит в рамках системы дополнительного профессионального образования [79]. Необходимость такого обучения подтверждается федеральными законами, приказами и государственными стандартами [185; 192; 250].

В свою очередь, система дополнительного профессионального образования часто критикуется за несоответствие содержания предлагаемых программ повышения квалификации актуальным целям и потребностям слушателей [45;

83; 87; 140; 161; 167]. В контексте решения обозначенной проблемы система дополнительного профессионального образования педагогов должна гибко реагировать на изменяющиеся запросы социума, обеспечивать не только актуальную сегодняшним вызовам времени, но и опережающую педагогическую подготовку преподавателей непедагогических вузов, с учетом ближайшей и отдаленной перспектив их образовательной деятельности, создавать условия для своевременной диагностики уровня сформированности готовности к образовательной деятельности, сопровождающих реализацию непрерывной поэтапной профессионально-педагогической подготовки.

### **Степень научной разработанности проблемы.**

Анализ нормативной и научно-методической психолого-педагогической литературы и практики, результатов диссертационных исследований по проблеме формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности позволили выявить следующую степень изученности проблемы.

Изучению особенностей *психолого-педагогической подготовки преподавателей технических вузов* посвящены работы С. М. Марковой, М. Г. Минина, Г. М. Романцева, З. С. Сазоновой, Т. М. Ткачевой и других. *Аспекты формирования готовности преподавателей к педагогической/образовательной деятельности* освещены в работах М. И. Дьяченко, Г. Н. Жукова, В. А. Слостенина, Ю. В. Сорокопуд, В. Д. Шадрикова и других.

Структура и компонентное содержание *профессиональной деятельности преподавателей вузов* представлены в исследованиях З. Ф. Есаревой, И. А. Зимней, А. К. Марковой, А. М. Новикова, В. А. Слостенина, Ю. В. Сорокопуд и других.; *преподавателей технических вузов* – Л. С. Зникиной, Л. Ф. Красинской, С. М. Марковой, С. В. Мищенко, Л. С. Федорчук и других.

Результаты исследований в области *профессионализма, профессионального развития* специалиста представлены в работах В. А. Адольфа, Э. Ф. Зеера, О. Г. Красношлыковой, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Н. В. Пановой и других. К изучению проблем *совершенствования профессиональной компетент-*

ности педагога в разное время обращались В. Н. Бобриков, Д. Гоулман (D. Goleman), И. А. Зимняя, Л. С. Зникина, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, К. Роджерс (C. Rodgers) и другие.

Вопросы *дополнительного профессионального образования*, включающие *непрерывное образование взрослых, повышение квалификации, подготовку и переподготовку педагогических кадров* освещаются в работах Т. Г. Браже, М. И. Губановой, Л. И. Гурье, Т. С. Паниной, В. И. Сахаровой и других.

Вопросам диагностики аспектов *педагогической/образовательной деятельности* преподавателей вуза посвящены работы Т. Е. Исаевой, Е. А. Лебедевой, Е. А. Мелёхиной, Н. В. Пановой, Г. Б. Скок, Т. М. Чурековой и других.

Не вызывает сомнений важность мотивационных процессов, оказывающих влияние на формирование готовности преподавателя к образовательной деятельности. В процессе исследования мы обращались к работам А. Н. Леонтьева, В. Г. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, А. В. Серого и других, освещающих общие личностные и деятельностные аспекты *мотивации*, к работам С. Г. Вершловского, Е. П. Ильина, Н. В. Кузьминой и других, изучающих формирование мотивов выбора профессии, к работам А. Б. Бакурадзе, Э. Ф. Зеера, О. Г. Красношлыковой, А. К. Марковой, А. А. Реана, Ф. Герцберга (F. Herzberg) и других по вопросам мотивации профессионального развития педагога.

Принимая во внимание, что одной из задач настоящего исследования являлась разработка и описание педагогической модели, в основу исследования легли труды, посвященные характеристикам *педагогического моделирования* (В. П. Беспалько, А. Н. Дахин, И. А. Колесникова, Г. К. Селевко и других).

Проблемы разработки и использования *педагогических/образовательных технологий* в рамках общей педагогики освещают Е. В. Бондаревская, Н. Э. Касаткина, С. А. Клеев, М. М. Левина, Е. С. Полат и другие, с позиций андрагогики – С. И. Змеёв, Т. С. Панина и другие. *Технологии профессионального развития педагога в целом, и преподавателя вуза в частности*, представлены в исследованиях М. В. Булановой-Топорковой, Л. И. Гурье, Н. В. Пановой, Е. С. Полат, Дж. Ричардса (J. Richards), Н. Ю. Сипайловой и других.

Вопросами *рефлексии*, в контексте профессионального развития специалиста, в разное время занимались и продолжают заниматься как зарубежные исследователи Дж. Йорк-Барр (J. York-Barr), Ф. Кортхаген (F. Korthagen), В. Соммерс (W. Sommers) и другие, так и их российские коллеги (Ю. Н. Кулюткин, В. Д. Шадрикова и других). Изучению проблем *педагогической рефлексии* посвящены работы Т. Г. Браже, М. И. Губановой, Н. В. Кузьминой, Т. М. Чурковой, М. Уолласа (M. Wallace) и других.

Несмотря на накопленный потенциал научных идей в данной области, в педагогической теории и практике не до конца изучены возможности формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности: остаются нераскрытыми вопросы, связанные с выделением факторов и педагогических условий, способствующих этому процессу.

Таким образом, актуальность нашего исследования обусловлена необходимостью преодоления **противоречия** между *требованиями* к образовательной деятельности преподавателей вузов в связи с переходом на профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» и *неготовностью* преподавателей технических вузов к реализации образовательной деятельности.

На основе выделенного противоречия была сформулирована **проблема исследования**: каковы педагогические условия формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности?

Поиск путей преодоления выявленного противоречия и сформулированная проблема исследования обусловили выбор **темы** исследования: «**Формирование готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности**».

**Цель исследования** – выявление, научное обоснование и экспериментальная проверка педагогических условий формирования готовности преподавателей вузов к образовательной деятельности.

**Объект исследования** – готовность преподавателей вузов к образовательной деятельности.



**Предмет исследования** – формирование готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности.

**Гипотеза исследования** заключается в том, что формирование готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности будет результативным, если:

- определены общепедагогические и специфические составляющие готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности;
- выделены факторы и особенности, влияющие на формирование готовности к образовательной деятельности преподавателей технических вузов в контексте их профессиональной деятельности;
- определены и реализованы педагогические условия формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности.

В соответствии с целью, объектом, предметом и выдвинутой гипотезой были определены следующие **задачи исследования**:

1) проанализировать проблему готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности;

2) выделить и обосновать факторы и особенности, влияющие на формирование готовности к образовательной деятельности преподавателей технических вузов в контексте их профессиональной деятельности;

3) определить и экспериментально проверить педагогические условия формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности;

4) разработать методические рекомендации по формированию готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности в системе дополнительного профессионального образования.

**Методологическую основу исследования** составили труды, в которых анализировался компетентностный подход в образовании, позволяющий рассмотреть готовность к образовательной деятельности преподавателя вуза, в том числе технического, в соответствии с особенностями его профессиональной деятельности (В. А. Адольфа, В. Н. Бобрикова, М. В. Булановой-Топорковой,

И. А. Зимней, Л. С. Зникиной, М. Г. Минина, Ю. П. Похолкова, С. Д. Резника, Г. М. Романцева, З. С. Сазоновой и других); психологические особенности образовательной деятельности взрослых, личностный подход к образованию (Е. В. Бондаревской, И. А. Зимней, Н. В. Кузьминой, А. Маслоу, Ю. Н. Кулюткина, А. В. Серого и других), теории профессионального развития личности с позиции акмеологии (Н. В. Козловой, Н. В. Пановой и других), андрагогические теории и концепции, раскрывающие особенности обучения взрослых (С. И. Змеева, И. А. Колесниковой, Т. С. Паниной и других), технологии определения уровня сформированности профессиональной компетентности педагога (Т. Е. Исаевой, Е. А. Мелёхиной, Н. В. Пановой, Г. Б. Скок, Д. В. Сударикова, В. Д. Шадрикова и других), проблемы использования технологий профессионального развития в сфере образования (Л. И. Гурье, Б. Джойса, Э. Ф. Зеера, Н. Э. Касаткиной, Н. В. Пановой, Е. С. Полата, Дж. Ричардса (J. Richards) и других).

В процессе решения поставленных задач и проверки гипотезы были использованы следующие **методы исследования**: теоретический анализ философской, социологической, психолого-педагогической литературы, анализ статистических данных, обобщение отечественного и зарубежного опыта по проблеме исследования; педагогическое наблюдение, опросные методы (беседа, анкетирование, тестирование), педагогический эксперимент, анализ результатов деятельности преподавателей, педагогическое моделирование; статистические методы обработки результатов экспериментальной работы.

**Экспериментальная база исследования**: эмпирической базой исследования стали Новосибирский государственный технический университет (НГТУ), Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова (РЭУ), Санкт-Петербургский политехнический университет имени Петра Великого (СПбПУ), Томский политехнический университет (ТПУ). Всего в эксперименте приняли участие 185 преподавателей.

**Основные этапы исследования.** Исследование проводилось в три этапа с 2011 по 2020 гг.

**На первом этапе (2011-2013)** – поисково-аналитическом – изучалась философская, социологическая, психологическая, педагогическая литература по проблеме исследования, анализировались нормативные документы, разрабатывался понятийный аппарат. На данном этапе формулировались проблема, цель, объект, предмет и задачи исследования, выдвигалась гипотеза, отбирались методы исследования, определялись сроки проведения эксперимента и количество участников.

**На втором этапе (2013-2018)** – экспериментальном – разрабатывалась педагогическая модель формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности, проводилась проверка гипотезы исследования, выявлялись и экспериментально проверялись педагогические условия формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности, разрабатывались методические рекомендации по ее формированию в системе дополнительного профессионального образования.

**На третьем этапе (2018-2020)** – обобщающем – анализировались, интерпретировались и систематизировались полученные результаты экспериментальной работы, обобщались и формулировались выводы, оформлялся текст диссертации.

**Научная новизна исследования** заключается в следующем:

– конкретизировано понятие «формирование готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности», под которым понимается педагогический процесс, обеспечивающий готовность преподавателя вуза к педагогической деятельности как интегративное, целостное качество личности, системообразующее профессиональную деятельность. Содержательное наполнение *когнитивного, деятельностного и профессионально-личностного компонентов готовности преподавателя технического вуза к образовательной деятельности (их общепедагогических и специфических составляющих)* коррелирует с направленностью личности преподавателя, его профессиональными интересами и мотивационными установками, опирается на результаты предва-

рительной диагностики и строится на основе выявленных актуальных потребностей педагога, необходимых для успешной реализации учебно-воспитательного процесса вуза;

– определено содержание *педагогических составляющих* готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности: *знания* основ педагогики и психологии высшей школы, общей и возрастной психологии, дидактики высшей школы, основ риторики; *сформированные педагогические умения и навыки* (аналитические, прогностические, проективные, организаторские, рефлексивные и коммуникативные), *комплекс профессиональных и личностных качеств*, позволяющих организовывать учебно-воспитательную деятельность в вузе, реализовывать образовательные программы высшей школы, разрабатывать методические и дидактические материалы, осуществлять психолого-педагогический анализ педагогических ситуаций, ставить цели и задачи учебно-воспитательного процесса, принимать оптимальные решения, устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения между участниками педагогического процесса и так далее;

– определено содержание *специфических составляющих* готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности: *знания* педагогики и психологии высшей технической школы, дидактики высшей технической школы, инженерной педагогики и психологии, психологии инженерного творчества; педагогические, технологические, производственно-операционные *умения и навыки*, позволяющие проектировать учебно-воспитательный процесс с целью развития у студентов технического мышления, способностей к инженерно-техническому творчеству, преобразовывать научно-технические знания в учебный материал, интегрировать психолого-педагогические и технические знания в рамках образовательной деятельности;

– *профессиональные и личностные качества преподавателей* как субъектов инженерно-педагогической деятельности (рефлексивные, мотивационные, коммуникативные), направлены на осуществление продуктивного обучения для решения целей инженерно-технического образования, с учетом особен-

ностей студентов инженерных специальностей, а также специфики учебно-воспитательного процесса технического вуза;

– выявлены, обоснованы и экспериментально исследованы факторы (внешние и внутренние), влияющие на формирование готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности; *внешние факторы* (макрофакторы, мезофакторы и микрофакторы) отражают общую тенденцию профессионального развития преподавателей технических вузов с позиции внешнего воздействия на процесс профессионально-педагогической подготовки преподавателей на разных институциональных уровнях (международном, государственном, внутривузовском); *внутренние факторы* (мотивы, обусловленные личностным компонентом: возраст педагогов, пол, состояние здоровья и другое; удовлетворенностью профессией; рефлексивным компонентом: мотивами выбора профессии, деятельностными мотивами, мотивами, определяющими профессиональную направленность личности педагога, а также педагогическую рефлексию) отражают организацию и содержание профессиональной образовательной деятельности преподавателя, трудовую и социальную среду вуза, содержание образовательных потребностей педагогов, их интересы, направленности, волевые качества, предоставляемую систему льгот и поощрений и другое, обусловлены устойчивой положительной мотивацией к профессиональному развитию и регулярными рефлексивными процессами;

– выявлены и обоснованы *особенности*, характерные для преподавателей технических вузов, среди которых выделены: недостаточная психолого-педагогическая подготовка, непонимание преподавателями технических вузов важности психолого-педагогической подготовки для успешной реализации образовательной деятельности, несоответствие педагогической среды вуза первичному профессиональному самоопределению преподавателя как инженера, психо-физиологические особенности преподавателей технических дисциплин (особенности левополушарного типа мышления), доминирование производственно-технологической и технической составляющих образовательной дея-

тельности преподавателя технического вуза, обусловленных спецификой его учебно-производственного процесса;

– определены и экспериментально проверены педагогические условия формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности: *разработка и реализация педагогической модели формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности (структурные блоки: целевой, содержательный, практико-технологический, критериально-диагностический); организация деятельности технических вузов по формированию готовности преподавателей к образовательной деятельности, включающая в себя реализацию разработанной модели в системе дополнительного профессионального образования с целью коррекции педагогами содержательного наполнения общепедагогических и специфических компонентов их готовности к образовательной деятельности; использование аудиторных и внеаудиторных видов деятельности в процессе обучения слушателей по профессиональным программам ДПО; использование педагогических технологий группы профессионального развития в процессе обучения, в частности – технологии «Профессионально-педагогическое содействие», включающей в себя оказание педагогами взаимной помощи в решении профессиональных целей, задач, возникающих в процессе обучения, в поиске средств и путей их достижения, организацию обмена опытом, расширение, обновление и приобретение новых знаний, осуществление педагогической рефлексии и профессионального консультирования; диагностика уровня сформированности готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности.*

**Теоретическая значимость** исследования заключается в уточнении понятия «формирование готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности»; определении содержания общепедагогических и специфических составляющих компонентов готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности; выделении внешних и внутренних факторов и особенностей, влияющих на формирование готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности; в определении педа-

гогических условий формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности; разработке модели формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности, ориентированной на модульную систему обучения.

**Практическая значимость** исследования состоит в экспериментальной проверке педагогических условий формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности, создании и апробации программно-методического обеспечения программ повышения квалификации преподавателей технических вузов в системе ДПО, разработке методических рекомендаций по формированию готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности.

**Личное участие соискателя** состоит в выявлении теоретических предпосылок формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности; в выявлении и обосновании факторов, влияющих на формирование готовности преподавателей технических вузов; в определении и реализации педагогических условий формирования готовности к образовательной деятельности; в разработке и реализации педагогической модели формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности; в организации деятельности по формированию готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности; в разработке методических рекомендаций по формированию готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности в системе дополнительного профессионального образования; в организации и проведении экспериментальной работы; в подготовке основных публикаций, представленных в научных журналах, сборниках, материалах научно-практических конференций, в том числе, в изданиях, рекомендованных ВАК РФ.

#### **Положения, выносимые на защиту:**

1. Формирование готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности – это педагогический процесс, обеспечивающий готовность преподавателя вуза к педагогической деятельности как интегративное,

целостное качество личности, системообразующее профессиональную деятельность. Содержательное наполнение когнитивного, деятельностного и профессионально-личностного компонентов готовности преподавателя технического вуза к образовательной деятельности (их общепедагогических и специфических составляющих) коррелирует с направленностью личности преподавателя, его профессиональными интересами и мотивационными установками, опирается на результаты предварительной диагностики и строится на основе выявленных актуальных потребностей педагога, необходимых для успешной реализации учебно-воспитательного процесса вуза.

2. Общепедагогические составляющие готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности содержат: знания основ педагогики и психологии высшей школы, общей и возрастной психологии, дидактики высшей школы, основ риторики; сформированные педагогические умения и навыки, комплекс профессиональных и личностных качеств личности, позволяющих организовывать учебно-воспитательную деятельность вуза, реализовывать образовательные программы высшей школы, разрабатывать методические и дидактические материалы, осуществлять психолого-педагогический анализ педагогических ситуаций и принимать оптимальные решения, решать цели и задачи учебно-воспитательного процесса, устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения между участниками педагогического процесса.

3. Специфические составляющие готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности включают: знания педагогики и психологии высшей технической школы, дидактики высшей технической школы, инженерной педагогики и психологии, психологии инженерного творчества; педагогические, технологические, производственно-операционные умения и навыки, позволяющие проектировать учебно-воспитательный процесс с целью развития у студентов технического мышления, способностей к инженерно-техническому творчеству, преобразовывать научно-технические знания в учебный материал, интегрировать психолого-педагогические и технические знания в рамках образовательной деятельности.



4. Профессиональные и личностные качества преподавателей как субъектов инженерно-педагогической деятельности (рефлексивные, мотивационные, коммуникативные), направлены на осуществление продуктивного обучения для решения целей инженерно-технического образования, с учетом особенностей студентов инженерных специальностей, а также специфики учебно-воспитательного процесса технического вуза.

5. Формирование готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности происходит под влиянием внешних и внутренних факторов. Внешние факторы (макрофакторы, мезофакторы и микрофакторы) отражают общую тенденцию профессионального развития преподавателей технических вузов с позиции внешнего воздействия на процесс профессионально-педагогической подготовки преподавателей на разных институциональных уровнях (международном, государственном, внутривузовском). Внутренние факторы (мотивы, обусловленные личностным компонентом: возраст педагогов, пол, состояние здоровья и другое; удовлетворенностью профессией; рефлексивные компоненты: мотивы выбора профессии, деятельностные мотивы, мотивы, определяющие профессиональную направленность личности педагога, педагогическую рефлексию) отражают организацию и содержание профессиональной образовательной деятельности преподавателя, трудовую и социальную среду вуза, содержание образовательных потребностей педагогов, их интересы, направленности, волевые качества, предоставляемую систему льгот и поощрений и другое, обусловлены устойчивой положительной мотивацией к профессиональному развитию и регулярными рефлексивными процессами;.

6. Формирование готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности обусловлено характерными для них особенностями: недостаточной психолого-педагогической подготовкой, непониманием преподавателями технических вузов важности психолого-педагогической подготовки для успешной реализации образовательной деятельности, несоответствием педагогической среды вуза первичному профессиональному самоопределению преподавателя как инженера, психо-физиологическими особенностями преподавателя.

давателя технических дисциплин (особенностями левополушарного типа мышления), доминированием производственно-технологической и технической составляющих образовательной деятельности преподавателя технического вуза, обусловленных спецификой учебно-производственного процесса вуза.

7. Формированию готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности способствуют следующие педагогические условия: разработка и реализация педагогической модели формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности (результативность формирования готовности преподавателей к образовательной деятельности обусловлена функционированием ее взаимосвязанных компонентов: целевого, содержательного, практико-технологического, критериально-диагностического); организацию деятельности технических вузов по формированию готовности преподавателей к образовательной деятельности, включающую в себя использование предложенной модели в системе дополнительного профессионального образования с целью коррекции педагогами содержательного наполнения общепедагогических и специфических компонентов их готовности к образовательной деятельности; использование аудиторных (фронтальных, групповых, индивидуальных) и внеаудиторных (групповых, индивидуальных) видов деятельности в процессе обучения слушателей по профессиональным программам ДПО; использование педагогических технологий группы профессионального развития в процессе обучения, в частности – технологии «Профессионально-педагогическое содействие», включающей в себя оказание педагогами и студентами взаимной помощи в решении задач, проблем, возникающих в процессе обучения, в решении профессиональных целей и задач, средств и путей их достижения, обмен опытом, расширение, обновление и приобретение новых знаний, педагогическую рефлекссию и профессиональное консультирование; диагностику уровня сформированности готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности.

**Достоверность исследования и обоснованность выводов** обеспечена обоснованностью методологии исследования и ее соответствием поставленным

задачам; длительностью и широтой экспериментальной работы; разнообразием источников информации; воспроизводимостью результатов экспериментальной работы; репрезентативностью выборки; качественным и количественным анализом полученных данных; их обработкой статистическими и математическими методами.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Ход и результаты исследования были представлены на международной научно-практической конференции «Преподаватель высшей школы в XXI веке» (г. Ростов-на-Дону), международных научно-методических конференциях «Межкультурная коммуникация: лингвистические и лингводидактические аспекты» (г. Новосибирск), Всероссийской научной конференции молодых ученых «Наука. Технологии. Инновации.» (г. Новосибирск), в рамках выступлений на научных сессиях «Дни науки НГТУ», на научно-методических семинарах кафедры ИЯ ГФ НГТУ, через участие в программе повышения квалификации «Актуальные вопросы модернизации высшего образования в России» в Южно-Уральском государственном университете. Материалы диссертации нашли отражение в публикациях автора в научно-педагогических изданиях, сборниках материалов международных конференций. Всего по теме диссертации опубликовано 15 работ (6 публикаций в журналах из списка ВАК РФ, 1 публикация в периодическом издании, индексируемом в наукометрической базе данных Scopus).

## **ГЛАВА 1. Формирование готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности как педагогическая проблема**

### **1.1 Формирование готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности в психолого-педагогической литературе и практике**

В рамках настоящего исследования предпринята попытка выявить особенности подготовки преподавателей технических вузов к *образовательной деятельности*, рассмотреть понятие *готовность к образовательной деятельности*, представленное в справочно-энциклопедической и научно-педагогической литературе, определить компонентное содержание *образовательной деятельности* преподавателя технического вуза, выяснить, какие факторы влияют на процесс ее *формирования*, а также выделить уровни сформированности *готовности* к ней со стороны педагогов.

Интерес к теме настоящего исследования обусловлен результатами практических и теоретических исследований, связанных с развитием национальной экономики Российской Федерации, оценками качества в области высшего образования, в том числе технического, направленных на реализацию Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [198], а также представленными Прогнозами научно-технологического развития Российской Федерации [249] и так далее.

Согласно исследованиям Ассоциации инженерного образования России (АИОР) состояние инженерного образования в нашей стране оценивается как системно-кризисное [10], серьезные проблемы, сопровождающие процесс обучения, наравне с низкими результатами подготовки современных молодых инженеров отмечаются как учеными, так и экспертами в области качества образо-

вания (В. Н. Бобриковым [19], М. Г. Мининым [146], Ю. П. Похолковым [181], Е. Л. Рудневой [207], З. С. Сазоновой, Т. М. Ткачевой [209] и другими).

Непрерывная подготовка профессорско-преподавательского состава (ППС) вузов призвана обеспечить качественную подготовку будущих инженеров, способных работать в рамках национальной инновационной системы, строить и развивать конкурентоспособную на международном уровне экономику страны, защищать интеллектуальную собственность (новые технологии, изделия, системы оборудования и материалов и так далее) (Т. А. Волкова [41], С. С. Донецкая [58], В. Г. Иванов [78], М. Г. Минин [146] и другие). В процессах формирования и обновления кадрового потенциала высшей школы, наряду с инженерной подготовкой, крайне важна ее педагогическая составляющая, поскольку уровень подготовки и качество образовательной деятельности профессионально-педагогических кадров, направленных на обучение будущих сотрудников предприятий и фирм, согласно исследованиям И. В. Осиповой [203], Г. М. Романцева [202], Н. В. Силкиной [220] и других, определяют успешность и эффективность любого производства, особенно включенного в инновационные процессы. Педагогическая готовность преподавателей технических вузов способствуют не только формированию таких важных для развития экономики страны национальных и региональных структур, как технопарки, инновационно-технологические центры, инкубаторы технологического бизнеса и другое (Р. З. Богоудинова [22], В. Г. Иванов [78] и другие), но и, начиная с малого, – организации центров научно-технического творчества детей и молодежи (С. М. Маркова [137]).

В нормативных документах, содержащих квалификационные требования к специалистам высшего и дополнительного профессионального образования, отмечается обязательное наличие у преподавателей психолого-педагогических и организационно-педагогических знаний построения и реализации компетентностно-ориентированного образовательного процесса [62; 192]. Особенно важно учитывать эти требования по отношению к преподавателям технических ву-

зов, не имеющим в своем большинстве базового педагогического образования. В силу утраченной отечественной практики психолого-педагогической подготовки ППС технических вузов в период реформ в системе высшего профессионального образования конца XX – начала XXI вв. [146; 186; 209] их *образовательная деятельность* в настоящее время ориентируется не столько на знание закономерностей и особенностей процесса обучения и воспитания, сколько на собственный стихийно сформировавшийся опыт и интуицию ( А. А. Андреев [7], Г. Н. Губайдуллина [50], М. Г. Минин [146], Л. А. Найниш [153], С. И. Самыгин [211], З. С. Сазонова, Т. М. Ткачева [246] и другие).

Ввиду отсутствия базового педагогического образования, исследователи отмечают неготовность преподавателей технических вузов к реализации требований государственных образовательных стандартов нового поколения в контексте реализации компетентностного подхода: Т. Е. Исаева [86], М. Г. Минин [146; 170], Г. М. Романцев [203], С. Б. Серякова [218], М. И. Ситникова [223] и другие. На слабую профессионально-педагогическую подготовку и несоответствие квалификации инженерно-педагогических кадров технических вузов современным требованиям производства указывают В. Г. Иванов [78], Е. Н. Малыгин [132], С. М. Маркова [136], Л. А. Найниш [153] и другие.

Стоит обратить внимание и на результаты некоторых исследований, в которых подчеркивается недооценивание психолого-педагогических знаний, а в некоторых случаях «скептическое» (С. И. Самыгин [211, с. 15]) и «пренебрежительное отношение» к нему (Р. З. Богоудинова [23, с. 162]), со стороны преподавателей технических вузов, считающих педагогику «второстепенным, желательным, но не обязательным ... набором методических рекомендаций, а не наукой» (Л. И. Гурье [53, с. 85]), убежденных в том, что «образованию никакие перемены не нужны», а в педагогических неудачах виновны студенты, администрация, экономические условия и так далее (Г. Б. Скок [224, с. 5]).

Выявленные негативные установки преподавателей технических дисциплин в отношении как процесса обучения: «что тут сложного, если я разбираюсь в своем предмете, то и смогу объяснить, не обязательно быть педагогом» (Л. Ф.

Чернявская [257, с. 133]), «главное, знать свою дисциплину, а преподавать ее можно всегда», так и процесса воспитания в вузе: «студенты – взрослые люди, их поздно воспитывать, в этом нет необходимости» (Г. Е. Филатова [252, с. 46]), обуславливают нежелание педагогов технических вузов изучать психолого-педагогические дисциплины на курсах повышения квалификации.

Существование проблемы психолого-педагогической подготовки и переподготовки ППС технических вузов отмечается не только в нашей стране, но и признается на международном уровне. С целью улучшения обучения техническим дисциплинам, а также совершенствованию всех видов профессиональной деятельности преподавателей, касающихся целей, содержания и форм обучения, профессором Адольфом Мелецинеком (университет г. Клагенфурт, Австрия) в 1972 году была основана организация IGIP – Internationale Gesellschaft für Ingenieurpädagogik (Международное общество по инженерной педагогике). В рамках деятельности организации, в состав которой входят представительства многих стран (в том числе и России, присоединившейся к сообществу в 1990 г.) проводятся научно-методические международные и региональные конференции, симпозиумы, семинары, летние школы, ведется масштабная инженерно-педагогическая издательская деятельность. Однако, несмотря на прилагаемые усилия, проблема психолого-педагогической подготовки и переподготовки преподавателей технических вузов остается чрезвычайно актуальной [276].

В Российской Федерации на государственном уровне педагогическая составляющая профессионального образования начинающих преподавателей технических вузов реализуется во время обучения по программам магистратуры, а позже и аспирантуры, в процессе прохождения педагогической практики, где обучающиеся приобретают базовые педагогические умения и навыки организации учебно-воспитательного процесса высшей школы [139; 251]. Традиционно формирование и развитие готовности к образовательной деятельности преподавателей, не имеющих базового педагогического образования и не проходивших обучение по выше указанным программам, проходит в рамках системы дополнительного образования по программам повышения профессиональной квали-

фикации с целью интеграции инженерных и психолого-педагогических знаний. Необходимость такого обучения отмечается многими исследователями (А. И. Владимировым [39], Н. В. Гафуровой [46], Г. Н. Губайдуллиной [50], Е. В. Игнатович [79], Т. Е. Исаевой [86], М. Г. Мининым [146], О. Хацриновой [253] и другими), а также подтверждается на государственном уровне в профессиональном стандарте «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», где в разделе «Требования к образованию и обучению» преподавателям рекомендуется проходить обучение «по дополнительным профессиональным программам по профилю педагогической деятельности не реже чем один раз в три года» [192].

Таким образом, в системе *подготовки к образовательной деятельности преподавателей технических вузов* можно выделить следующие этапы:

– *адаптационный* (во время обучения по программам магистратуры и аспирантуры в процессе прохождения педагогической практики) – включает в себя подготовку к научно-педагогической деятельности (приобретение знаний, умений, навыков, профессионально-важных качеств) [59; 106; 139; 146; 251];

– *методологический* (во время обучения по программам дополнительного образования для получения квалификации «Преподаватель высшей школы», «Международный инженер-педагог IGIP», «Преподаватель» и так далее) – включает комплексную психолого-педагогическую, социально-экономическую, информационно-технологическую подготовку направленную на формирование и развитие профессиональной компетентности преподавателя [59; 234; 251];

– *творческо-рефлексивный* (во время обучения по программам докторантуры, дополнительным профессиональным программам повышения квалификации и профессиональной переподготовки на базе ведущих вузов страны, в рамках участия по программам академических обменов, во время научно-педагогических стажировок на предприятиях, конструкторских бюро, отечественных и зарубежных научно-исследовательских институтах и так далее) – включает повышение педагогической эрудиции, развитие индивидуального



стиля профессионально-педагогической деятельности, способствует формированию и развитию метапрофессиональных компетенций, не имеет определенных временных рамок [18; 59; 234; 251].

В рамках темы настоящего исследования, посвященного изучению вопросов **формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности**, мы обратились к понятию *готовность*, представленному в справочно-энциклопедической и научно-педагогической литературе.

Понятие *готовность* представляется в справочно-энциклопедической литературе как «согласие сделать что-либо, желание содействовать чему-нибудь» [25; 164; 247]. *Внутренняя готовность*, рассматриваемая в качестве одного из компонентов *готовности* в акмеологии, с одной стороны определяется высоким уровнем развития мотивационных, познавательных, эмоциональных и волевых процессов личности/коллектива, обеспечивающих успех предстоящей деятельности, а с другой – адекватной установкой, мотивацией и мобилизацией психологических ресурсов для предстоящей деятельности [3].

В определении *готовности к деятельности*, представляемой в педагогическом словаре «сложной динамической системой», наряду с «мотивационными, эмоциональными, волевыми», выделяются «интеллектуальные стороны психики», а также подчеркивается наличие «осознанных и неосознанных установок, моделей вероятного поведения, способов деятельности, оптимальных для достижения определенного результата» и так далее [99].

*Готовность к действию*, представленная в психологических словарях, отражает «состояние мобилизации всех психофизиологических систем организма, обеспечивающих эффективное выполнение определенных действий», где конкретное состояние готовности обуславливается совокупностью факторов, характеризующих ее уровни, а ведущие аспекты готовности определяются условиями выполнения действия [24; 193].

Обращение к психолого-педагогическим источникам также подтверждает факт не только отсутствия единого толкования понятий *готовность* и *готов-*

*ность к деятельности* авторами, но и некоторой неоднозначности понимания этих терминов, встречающейся в работах даже одного исследователя.

Так, О. Л. Никольская, с одной стороны, соотносит *готовность* с пониманием «возможности, необходимости, жизненной значимости...», а с другой – с владением «средствами, приемами, технологиями...» [157, с. 100-101].

Т. Е. Исаева отмечает, что *готовность к выполнению* какой-либо *деятельности* характеризуется «разным периодом функционирования – от «одномоментной» готовности, необходимой для совершения простейшего действия, до готовности, которая ... становится неким свойством личности, позволяющим ей выполнять сложные многошаговые функции», при этом автор выделяет следующие компоненты в структуре *готовности преподавателя вуза*: интеллектуальный, когнитивный, мотивационный, рефлексивный, поведенческо-организационный, социально-коммуникативный и другие [86, с. 46-47].

Изучая особенности профессиональной деятельности преподавателя высшей школы, Ю. В. Сорокопуд представляет *готовность к преподавательской деятельности* как сложное интегральное качество личности, выступающее одновременно и как качество, и как ее психическое состояние, которое формируется на протяжении всего времени обучения в вузе и позже, в процессе профессиональной деятельности. Автор выделяет две подсистемы в структуре *педагогической готовности*: *долговременную* (основанную на имеющихся знаниях, умениях, навыках, опыте, мотивах деятельности и являющуюся устойчивым комплексом профессионально важных качеств) и *ситуативную* (представляющую собой актуализацию всех сил, создание психологических возможностей для успешных действий в какой-то конкретный момент) [234].

В контексте подготовки к образовательной деятельности преподавателя высшей школы внимание привлекает исследование М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбовича и других, в котором авторы выделяют особый вид *готовности* специалиста – «*длительную устойчивую готовность*», характеризующуюся устойчивой системой важных качеств личности (положительное отношение к

профессии, внимательность, организованность, самообладание и так далее), приобретенным опытом, необходимыми знаниями, умениями, навыками [60].

Профессиональная *готовность к педагогической деятельности* определяется В. А. Сластениным как совокупность профессионально обусловленных требований к педагогу, в состав которой входят научно-теоретическая и практическая подготовка, а также физическая, психофизиологическая и психологическая готовность. Содержание профессиональной готовности, по мнению автора, должно быть представлено в профессиограмме педагога [225].

Г. Н. Жуков характеризует *готовность* как качество личности, которое выступает одновременно и целью, и результатом профессиональной подготовки специалиста [65; 66]. Затрагивая аспект *готовности к педагогической деятельности*, автор подчеркивает необходимость формирования у преподавателя общепедагогических и специальных педагогических знаний, умений, навыков, личностных качеств, связанных с педагогической деятельностью в учебно-воспитательном процессе учебного заведения [67].

Стоит отметить, что в работах многих исследователей прослеживается тенденция сопоставлять *готовность к образовательной деятельности преподавателя* с его *профессиональной компетентностью*.

Так, определяя *компетентность* специалиста, М. В. Александрова подчеркивает важность его *готовности к деятельности* в профессиональной сфере [5]. Ю. Г. Татур, описывая результат подготовки специалиста с высшим профессиональным образованием, считает *компетентность* интегральным свойством личности, характеризующим его «стремление ... и *готовность* реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и другое) для успешной деятельности в определенной области» [240, с. 23].

*Готовность к профессиональной деятельности*, а также личностная *готовность* к продуктивному решению педагогических задач, являются компонентами *профессиональной компетентности педагога*, по мнению В. А. Сластенина [225; 226]. *Готовность* и способность специалиста принимать эффек-

тивные решения при осуществлении *профессиональной деятельности* подчеркивает в своем определении *профессиональной компетентности* и К. В. Шапошников [262]. В. А. Адольф и М. Г. Янова, кроме определенной системы профессиональных знаний, умений, навыков, отмечают в структуре *профессионально-педагогической компетентности* преподавателя его психологическую *готовность к будущей профессиональной деятельности* [266]. Единство теоретической и практической *готовности* преподавателя к осуществлению профессиональной педагогической деятельности, которое приводит к формированию *профессиональной компетентности*, содержащей субъектный, объектный и предметный компоненты, подчеркивают в своих исследованиях Ю. В. Варданын, И. А. Тепленёва [34; 241]. А. К. Маркова, определяя *индивидуальную компетентность* как компонент *профессиональной компетентности* педагога, выделяет его *готовность* к профессиональному росту [134]. *Готовность* начинающего педагога к *профессиональной деятельности* на должном уровне, его дальнейший профессиональный рост также обеспечиваются его *профессиональной компетентностью*, согласно Е. Н. Солововой [232].

Изучение вопросов *формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности* в контексте современных подходов и требований ко всем структурным компонентам системы высшего образования, в том числе и к уровню профессионально-педагогической подготовки преподавателей, требует освещения понимания термина *образовательная деятельность* исследователями в разных областях науки.

Довольно часто в научной литературе *образовательная деятельность* отождествляется с *педагогической* и сопоставляется с *профессиональной деятельностью* педагога, причем в некоторых источниках *образовательная/ педагогическая деятельность* представляется как компонент *профессиональной деятельности* преподавателя [62; 139; 148; 192; 265], в других – *образовательная деятельность* – это совокупность последовательных действий, направленных на реализацию *педагогической деятельности* [38; 228; 236; 250].

Поддерживая мнение авторов, согласно которому *образовательная и педагогическая деятельность* уравниваются в значениях [99; 158; 180; 195; 225; 247], в настоящем исследовании мы будем придерживаться этой точки зрения и будем использовать понятия *образовательная и педагогическая деятельность преподавателей технических вузов* как взаимозаменяемые синонимы.

В научных источниках *педагогическая деятельность* рассматривается по-разному: как вид социальной деятельности, направленной на создание условий, при которых обучающиеся приобретают знания, умения, навыки, компетенции, обеспечивается передача опыта, духовных, материальных и культурных ценностей, приобщение человека к участию в жизни общества [104; 176; 225; 234]; как деятельность педагога, способствующая развитию и саморазвитию личности обучающегося [28; 176; 234]; как деятельность педагога, создающего условия для образовательной деятельности обучающихся [2; 73; 158], как основа исключительно воспитательного процесса [128]; либо представляется собирательной характеристикой всех вышеперечисленных компонентов [99].

Принимая во внимание, что изучаемые нами процессы проходят в области высшего образования, кажется логичным обратиться к энциклопедии профессионального образования, где *педагогическая деятельность* представлена как область профессиональной деятельности преподавателя по обучению, воспитанию и развитию обучающихся, в основе которой лежат конструктивный, организаторский, коммуникативный и гностический компоненты, ее характерными чертами являются педагогический стиль, техника, творческий подход, а успешность определяется развитыми педагогическими способностями [265].

Обращение к нормативно-правовым документам, а именно к профессиональному стандарту «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» выявило, что *педагогическая деятельность* ППС университетов и других организаций высшего образования является *видом профессиональной деятельности* и выражается в следующих трудовых функциях и действиях: чтении лекций, проведении учебных занятий, разработке и обновлении материалов, обеспечивающих

реализацию учебно-воспитательного процесса, организации самостоятельной, научно-исследовательской, проектной и иной работы студентов, консультировании коллег, обучающихся и их родителей по возникающим вопросам, в контроле и оценке деятельности студентов, коллег и так далее [192].

Должностные обязанности ППС, представленные в «Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих», включают такие *виды профессионально-педагогической работы*, как учебную, учебно-методическую, научно-исследовательскую, воспитательную, проективную, организационную, профориентационную и другое [62].

Изучение научно-педагогической литературы выявило в толковании исследователями понятия *педагогическая деятельность*, как некоторые сходства, так и целый ряд расхождений. Например, И. А. Зимняя определяет *педагогическую деятельность* ее предметным содержанием: мотивацией, целями, предметом, средствами, способами, продуктом и результатом. Автор поддерживает мнение Н. В. Кузьминой о том, что отличительной чертой *педагогической деятельности* является ее продуктивность [116], и выделяет пять уровней продуктивности *педагогической деятельности* от непродуктивного до высокопродуктивного [73].

В. А. Сластенин также выделяет в структуре *педагогической деятельности* единство целей, мотивов, действий, результата, однако, подразделяет ее на *общепедагогическую деятельность*, осуществляемую любым человеком по отношению к себе в процессе саморазвития, самовоспитания и самообразования, и *профессиональную педагогическую деятельность*, осуществляемую в рамках специально организованных обществом образовательных учреждений [225].

Согласно М. В. Булановой-Топорковой, *педагогическая деятельность* – это сложно организованная система целого ряда деятельностей: обучающей, рефлексивной (обобщение, сопоставление, выделение), методической (направленной на построение учебных средств, предметов), программирования (составление учебных программ).

Опираясь на мнение исследователя, становится очевидным, что основное содержание *педагогической деятельности вузовского преподавателя* включает выполнение нескольких функций: обучающей, воспитательской, организаторской, исследовательской (часто одна из функций может доминировать над другими). Автор считает сочетание педагогической и научной работы наиболее специфичным для преподавателя вуза, поскольку «исследовательская работа обогащает внутренний мир преподавателя, развивает его творческий потенциал, повышает научный уровень знаний», а «педагогические цели ... побуждают к глубокому обобщению и систематизации материала, к более тщательному формулированию основных идей и выводов» [33, с. 72-80].

Четыре основных вида (научно-исследовательскую, организационно-методическую, воспитательную, учебно-методическую) включает в *деятельность преподавателя высшей школы* и Ю. В. Сорокопуд [234].

Г. Б. Скок подразделяет *педагогическую деятельность преподавателя* на видимую (работа в аудитории) и скрытую (проектирование учебного процесса, разработка рабочих программ, сценариев отдельных занятий и другое) [224].

С. Д. Резник, изучая *профессиональную деятельность преподавателя вуза*, выделяет такие ее сферы как: ведение учебного процесса, повышение личной и профессиональной квалификации, совершенствование методики преподавания предмета, а также воспитательную, научно-исследовательскую, организационную. Примечательно, что автор к профессиональной деятельности преподавателя причисляет и его личную жизнедеятельность [201].

Т. М. Ткачева среди видов *педагогической деятельности преподавателя вуза* отмечает организаторскую, преподавательскую, методическую, научно-исследовательскую, воспитательную, управленческую, внеаудиторную, а также самообразование и самовоспитание [245].

В. И. Андреев подчеркивает первостепенную важность коммуникативного компонента *педагогической деятельности преподавателя высшей школы*, суть которой, по мнению автора, заключается в общении со студентами, в преподавании и организации их учебной деятельности [8].

Особый интерес вызывают работы ученых, в которых исследуется *профессиональная деятельность преподавателей технических вузов*. По мнению С. В. Мищенко, С. И. Дворецкого и других, *их* (преподавателей) *профессиональная деятельность* включает образовательную, научно-техническую, инновационную деятельности [148].

Л. С. Федорчук отмечает необходимость равной степени владения преподавателями как инженерной, так и *педагогической деятельностью*, подчеркивая «бипрофессиональный характер» последней [251, с. 249].

Мы согласны с точкой зрения Е. А. Лебедевой и Г. Б. Скок, которые выделяют в *деятельности преподавателей технических вузов* два основных блока, определяющих ее качество: предметно-научный и *психолого-педагогический*, отмечая при этом, что важность и значимость второго блока часто не осознается ни самим преподавателем, ни руководством вуза [120].

Л. Ф. Красинская представляет деятельность преподавателя технических дисциплин как *профессионально-педагогическую*, ввиду интегративного характера его труда, и выделяет в ней следующие виды: *педагогическую* (общение со студентами), предметно-информационную (пополнение специальных знаний по дисциплине), научно-исследовательскую, технико-технологическую, профессионально-личностное саморазвитие. Автор подчеркивает, что рассматривает *педагогическую деятельность* исключительно в узком значении, «как воспитывающее и обучающее воздействие преподавателя на студента», заключающуюся в решении задач обучения и воспитания [106, с. 28-30].

В *профессионально-педагогической деятельности* инженерно-педагогических кадров С. М. Маркова и Н. М. Полетаева выделяют следующие виды: учебно-профессиональную, научно-исследовательскую, образовательно-проектировочную, организационно-технологическую [135].

Интерес вызывают и работы Т. А. Дмитренко, Л. С. Зникиной и П. А. Стрельникова, в которых авторы в *профессиональной деятельности преподавателей технических вузов* выделяют экспериментально-исследовательский компонент, включающий проектирование, реферирование, аннотирование и об-



суждение научной информации по профилю специализации, презентации тем и научных докладов, моделирование научных семинаров, конференций, выставок и так далее, с акцентом на способности педагогов использовать в качестве рабочего один из иностранных языков [57; 76].

Опираясь на результаты проведенного терминологического анализа, становится очевидным, что *образовательная деятельность преподавателей технических вузов* является составляющей их профессиональной деятельности и включает в себя психолого-педагогический, предметно-научный, инженерно-технический и инновационный компоненты.

Принимая во внимание тот факт, что в основе современной системы высшего образования в России лежит компетентностный подход, и учитывая склонность многих ученых рассматривать *образовательную деятельность преподавателей вуза* в призме их *профессиональных и педагогических компетенций*, предпримем попытку определить **компонентное содержание образовательной деятельности преподавателя вуза** на основе определенных категорий *профессиональной компетентности* – комплекса знаний, умений, навыков, профессиональных и личностных качеств педагогов, выделяемых исследователями.

И. А. Мосичева, В. П. Шестак и другие в составе *профессиональной компетентности* современного преподавателя высшей школы выделяют следующие приоритетные компоненты: глубокие знания в области философии и теории образования, понимание социальных аспектов образования, осознание роли инноваций в образовании; владение педагогом новыми образовательными и информационными технологиями, основами психологии обучения, основами риторики и искусства спора, наличие коммуникативных и организационных умений и навыков и другое [152].

Согласно критериям IGIP, для аккредитации программ по инженерной педагогике у преподавателей технических дисциплин должны быть сформированы следующие *инженерно-педагогические компетенции* (комплекс знаний,

умений, компетенций), позволяющие на должном уровне обеспечивать качественное образование будущих инженеров:

- техническая (технические знания и умения);
- педагогическая, социальная, психологическая и этическая (содержит коммуникативную составляющую: общение со студентами, их поддержку и ценностную ориентацию в профессиональном, личностном развитии и другое);
- знание преподаваемой дисциплины, дидактические умения и навыки;
- компетенции оценки и контроля;
- организационные (менеджмент) компетенции;
- умения работы в команде (междисциплинарное сотрудничество);
- компетенции рефлексии и саморазвития [188].

Стоит обратить внимание на тот факт, что целый ряд ученых считает непосредственно саму *педагогическую деятельность*, а не только ее компоненты, безусловной составляющей *профессиональной компетентности* педагога.

Так, Г. М. Коджаспирова представляет *педагогическую деятельность* в качестве составляющей *профессиональной компетентности* педагога, характеризующегося владением необходимыми знаниями, умениями и навыками [99].

Л. М. Митина в структуре *педагогической компетентности* (составной части *профессиональной компетентности*) выделяет три подструктуры:

- деятельностьную (знания, умения, навыки и индивидуальные способы самостоятельного осуществления *педагогической деятельности*);
- коммуникативную (знания, умения, навыки и способы творческого осуществления педагогического общения);
- личностную (потребность в саморазвитии, а также знания, умения, навыки самосовершенствования) [147].

Эта же тенденция прослеживается и в нормативно-правовых документах. В «Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих» под *компетентностью* понимается «качество *действий работника*, обеспечивающих эффективное решение профессионально-

педагогических проблем и типичных профессиональных задач, возникающих в реальных ситуациях *педагогической деятельности*, с использованием жизненного опыта, имеющейся квалификации, общепризнанных ценностей; ... а так же *готовность нести ответственность за свои действия*» [61].

Успешность *педагогической деятельности*, с точки зрения В. Д. Шадрикова, напрямую зависит от уровня сформированности у преподавателя *профессиональной компетентности*, которая, в свою очередь, включает следующие составляющие: предметные знания, умения ставить задачи и цели занятия, эффективно использовать методы преподавания, умения создавать условия и ситуации, обеспечивающие позитивную мотивацию и самомотивацию студентов, устанавливать субъект-субъектные отношения, организовывать учебную деятельность, реализовывать педагогическое оценивание и другое [259; 261].

Исходя из проведенного анализа, становится очевидным, что *основными компонентами готовности преподавателя вуза к образовательной деятельности* является наличие комплекса знаний, умений и навыков. В рамках настоящего исследования для ответа на вопрос – какие именно *знания, умения и навыки* лежат в основе понятия *готовность к образовательной деятельности преподавателей технических вузов* – необходимо, прежде всего, выявить сущность этих понятий, как отдельных концептов научного знания, определить их роль в качестве **общепедагогических составляющих**, характерных для педагогической профессии в целом, а также **специфических составляющих** понятия *готовность к образовательной деятельности* применительно к сфере профессиональной деятельности непосредственно преподавателей технических вузов, в связи с чем обратимся как к справочно-энциклопедической литературе, так и к мнению известных педагогов-исследователей.

В справочно-энциклопедической литературе *педагогические умения* представлены как умения *профессиональной деятельности* педагога, приобретаемые в процессе обучения и совершенствуемые в процессе дальнейшей педагогической практики [2], авторами подчеркивается тесная связь между *педагогическими умениями*

*ческими умениями и навыками* [191], где под *навыком* понимается практическое умение [247], доведенное до автоматизма [99].

В педагогическом словаре В. И. Загвязинского *педагогические умения* трактуются как освоенные педагогом способы выполнения *педагогических действий*, формирующиеся на основе усвоенных профессиональных знаний, упражнений, накопления опыта осмысления целей, принципов, условий, средств, форм и методов организации педагогической деятельности, кроме того, отмечается тесная связь между *педагогическими умениями* и постановкой педагогических задач, педагогическим самоанализом и рефлексией. Авторы подразделяют педагогические умения на

- конструктивные (связанные с отбором и проектированием учебно-воспитательного материала в соответствии с воспитательными целями, отбором педагогических средств и так далее);
- коммуникативные (направленные на установление взаимоотношений с обучающимися и обеспечивающие эффективное педагогическое общение);
- гностические (направленные на использование литературы, изучение передового педагогического опыта, анализ собственного опыта);
- организаторские (связанные с организацией различных видов деятельности в соответствии с целями обучения и воспитания, анализом и оценкой своей работы на основе рефлексии);
- прикладные (связанные с реализацией спортивных, художественных и других способностей педагога в соответствии с требованиями его профессиональной деятельности) [176].

В словаре по педагогике Г. М. Коджаспирова определяет *педагогические умения* как способы и приемы работы, как совокупность практических действий на основе осмысления цели, задач, принципов, средств, форм и методов организации работы с детьми, а также как умения, необходимые для овладения *педагогической деятельностью*. Автор выделяет три группы *педагогических умений*:

- связанные с постановкой задач и организацией ситуации;
- связанные с применением приемов воздействия и взаимодействия;

– связанные с использованием педагогического анализа [99].

А. К. Маркова более подробно раскрывает содержание выше упомянутых групп *педагогических умений*.

Первая группа включает умение видеть в педагогической ситуации проблему и оформлять ее в виде педагогических задач с учетом мотивов и целей обучающегося; умение изучать, перестраивать и преобразовывать педагогические цели и задачи в соответствии с изменяющейся педагогической ситуацией, принимать оптимальные педагогические решения; умение предвидеть близкие и отдаленные результаты решения педагогических задач и другое.

Вторая группа педагогических умений, по мнению автора, состоит из трех подгрупп:

– «чему учить»: умения работы с учебной информацией (осведомленность в новых концепциях и технологиях обучения, умение выделять ключевые идеи учебного предмета, обновлять учебный предмет и другое);

– «кого учить»: умения работать с обучающимися с учетом их личностных качеств и особенностей, умение использовать индивидуальный подход к обучающимся в соответствии с их реальными возможностями и учебными способностями, умения предвидеть возможные и учитывать типичные затруднения при планировании и организации учебно-воспитательного процесса и другое;

– «как учить»: умения организовывать аудиторную и самостоятельную учебную деятельность на основе дифференцированного и индивидуального подходов к обучающимся, сочетать разные приемы и формы обучения, воспитания, владение вариативным педагогическим решением и другое.

Третья группа включает умения применять *психолого-педагогические знания* и проявлять осведомленность в современном состоянии психологии и педагогики, передового педагогического опыта; умения соотносить затруднения обучающихся с недочетами в своей работе; умения видеть сильные и слабые стороны своего труда, оценивать свой индивидуальный стиль, анализировать и обобщать свой опыт, соотносить его с опытом других педагогов; умения планировать свое профессиональное развитие и другое.

Автор считает психолого-педагогические составляющие перечисленных групп *педагогических умений* приоритетными для профессионального развития педагога, хотя при этом признает необходимость владения и предметно-методическими умениями, которые, по мнению исследователя, являются производными компонентами [133].

А. В. Петровский считает владение *педагогическими умениями и навыками* непременным условием продуктивности в конструктивной, организаторской, коммуникативной и исследовательской деятельности педагога, отмечая тот факт, что их формирование должно произойти еще в процессе профессиональной подготовки в вузе. Важнейшими, по мнению автора, являются:

– *информационные*, включающие дидактическую переработку учебного материала, выделение основных дидактических единиц, применение и развитие методов преподавания, технических средств, а также элементов программированного обучения, соответствующих возрастной категории обучающихся;

– *мыслительные* (привлечение внимания обучающихся и формирование у них интереса к учебе, планирование, организация, контроль, оценивание);

– *развивающие* (управление умственной деятельностью обучающихся, направленной на развитие мышления, активной познавательной деятельности, использование в процессе преподавания различные методы наблюдения, соотнесение с имеющимся педагогическим опытом и другое);

– *ориентационные* (формирование научного мировоззрения, устойчивого интереса к учебе и науке, социальной и профессиональной ориентации в соответствии с личными склонностями и возможностями обучающихся) [40].

Компоненты *готовности преподавателя к образовательной деятельности* могут также дополняться сформированными контролируемыми [182], аксиологическими, проектировочными и другими [9] *умениями и навыками*, а ее *формирование* – умениями быстро и адекватно реагировать на изменения рынка научно-образовательных услуг, тем самым сокращая затраты (временные, эмоциональные, ресурсные и так далее) на эффективное достижение целей профессионально-педагогической деятельности [177].

В научном сообществе понимание *педагогических умений* представлено разнообразным набором методических и дидактических умений и сопровождающими их мыслительными и поведенческими операциями. Однако стоит отметить, что, рассмотренные выше интерпретации данного понятия, в той или иной степени перекликаются с системой *педагогических умений*, предложенной В. А. Сластениным, которую автор соотносит с *готовностью педагога к профессиональной деятельности*, выделяя ее теоретическую (умения: *аналитические, прогностические, проективные, рефлексивные*) и практическую составляющие (*организаторские умения*: мобилизационные, информационные, развивающие, ориентационные; *коммуникативные умения*: перцептивные, умения педагогического общения, педагогическая техника) [225].

Таким образом, обобщая представленное многообразие толкований структуры и содержания **общепедагогических составляющих готовности к образовательной деятельности** преподавателя вуза в работах исследователей с позиции *педагогических умений и навыков* в рамках компетентностного подхода, акцентируем приоритеты, расставленные авторами:

- *аналитические*, включающие приобретение и преобразование знаний участниками педагогического процесса на основе анализа, синтеза, сравнения и абстрагирования, умения видеть и формировать педагогические задачи на основе анализа педагогических ситуаций, находить оптимальные способы их решения, рассматриваются М. В. Булановой-Топорковой, С. Д. Смирновым;

- *прогностические*, основанные на умениях ставить задачи и цели учебно-воспитательного процесса, с учетом психо-физиологических особенностей студентов, выделяются П. Ф. Кубрушко, В. Д. Шадриковым;

- *проективные*, согласно Н. В. Кузьминой, Ю. В. Сорокопуд, В. Д. Шадрикову и другим, включают умения преподавателей трансформировать методы обучения в методы воспитания, умения выбирать и реализовывать типовые образовательные программы, разрабатывать собственные программы, методические и дидактические материалы, принимать оптимальные решения в педагогических ситуациях и так далее;

– *рефлексивные*, по мнению Н. В. Кузьминой, С. Д. Резника, Е. Н. Солововой, направлены на профессиональное самосовершенствование педагога и способствуют осознанию им необходимости профессиональной и личностной рефлексии, стремлению к повышению уровня рефлексивной саморегуляции;

– *организаторские*, рассматриваются целым рядом исследователей (Н. В. Кузьминой, А. В. Морозовым, С. Д. Резником, Ю. В. Сорокопуд, В. Д. Шадриковым и другими) как умения организовывать учебную деятельность, реализовывать педагогическое оценивание, создавать условия, обеспечивающие позитивную мотивацию и самомотивацию студентов, умения создавать ситуации, способствующие достижению успехов в их учебной деятельности и другое;

– *коммуникативные*, включающие в себя умения преподавателя устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения участников педагогического процесса, его умения использовать индивидуальный подход к каждому обучающемуся, подчеркивают в своих толкованиях понятия *профессиональная компетентность* Л. А. Барановская, Д. Гоулман, Н. В. Кузьмина, А. В. Морозов, В. С. Нургалеев, К. Роджерс, Е. Н. Соловова, Ю. В. Сорокопуд и другие.

Кроме выше обозначенных **общепедагогических составляющих готовности преподавателей вузов к образовательной деятельности**, выделяются ее **специфические составляющие**, характерные непосредственно для преподавателей технических вузов [22; 81; 106; 132; 162].

Так В. Д. Симоненко отмечает важность владения преподавателем высшей технической школы технологическими, производственно-операционными и специальными умениями и навыками для успешной реализации своих профессиональных функций [162].

В исследовании, проведенном целой группой авторов (Е. Н. Малыгиным, Т. А. Фроловой, М. С. Чвановой), *профессионально-педагогическая деятельность преподавателей технических вузов* рассматривается с позиций сформированности *педагогических умений и навыков педагогов* (технологический компонент) в призме трудовых функций будущего специалиста (на основе анализа требований рынка труда к его профессиональной компетентности), а именно



какими педагогическими умениями и навыками должны обладать преподаватели, чтобы выпускник технического вуза в своей профессиональной деятельности смог успешно осуществлять перспективное планирование, разрабатывать технические проекты и предвидеть их возможные результаты, был способен мысленно проектировать технические объекты, выполнять эскизы, чертежи, составлять операционные и технологические карты, уметь конструировать и использовать на практике новые технологии (в том числе и образовательные) и другое. В работе подчеркивается чрезвычайная важность свободного владения преподавателями современными педагогическими и ИКТ технологиями [132].

В контексте современного этапа информатизации образования в условиях повышения конкурентоспособности вузов Р. З. Богоудинова, В. Г. Иванов и другие освещают вопросы *формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности*, акцентируя значимость не только ИКТ-технологий и технических средств, но и подчеркивая необходимость владения педагогом методами информатизации образовательной деятельности как основы формирования информационных образовательных сред и информационного образовательного пространства [22].

Л. Ф. Красинская уточняя *специфические компоненты готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности*, выделила следующие ее практические составляющие: организацию и проведение лекций-презентаций, вебинаров, видео-конференций, имитационных лабораторных практикумов, использование в обучении компьютерных игр, виртуальных экскурсий, разработку многоуровневых электронных тестов, электронных учебных и методических пособий, авторских массовых открытых онлайн курсов и так далее. Автор подчеркивает значимость использования мобильных приложений, ресурсов социальных сетей, скайпа и другого для повышения учебной мотивации обучающихся [106; 109].

Ю. В. Гатен обобщила *специфические составляющие* психолого-педагогической компетентности преподавателей технических вузов с позиции выделенных нами *компонентов готовности преподавателей к образова-*

*тельной деятельности*, выделяя *знания* (педагогика и психология высшей технической школы, дидактика высшей технической школы, инженерная педагогика и психология, психология инженерного творчества); *умения и навыки* (проектировать учебно-воспитательный процесс с целью развития у студентов технического мышления, способностей к инженерно-техническому творчеству, преобразовывать научно-технические знания в учебный материал, интегрировать психолого-педагогические и технические знания в рамках учебного курса); *профессионально-личностные качества преподавателей* как субъектов инженерно-педагогической деятельности (рефлексивные, мотивационные, коммуникативные), направленные на осуществление продуктивного обучения с учетом целей инженерно-технического образования, особенностей студентов технического вуза, а также специфики учебно-воспитательного процесса в техническом вузе [44].

В свете изучения *специфических составляющих готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности* особый интерес вызывают работы исследователей, в которых представлена профессиональная деятельность преподавателей технических вузов с научной, технической и педагогической направленностью личности с позиции затруднений, которые испытывают преподаватели в процессе реализации своих педагогических функций [115; 120; 153; 224; 252].

В справочно-энциклопедической литературе под *направленностью личности* понимается система мотивов (побуждений), устойчиво присущих человеку и обеспечивающих некоторую предсказуемую типичность его целей, поступков в разных ситуациях [196; 265], обладающая целым рядом качеств (уровнем, широтой, интенсивностью, действенностью) и форм (интересами, склонностями, идеалами, мировоззрением, убеждениями) [2].

По мнению многих исследователей успех профессиональной деятельности преподавателя вуза, прежде всего, обусловлен *педагогической направленностью личности педагога* [22; 39; 68; 88; 120; 153; 211; 253 и других] которая характеризуется стремлением человека стать, быть и оставаться преподавателем.

лем, включает в себя интерес к педагогической профессии, педагогическое призвание, профессионально-педагогические намерения и склонности, выражается в положительном эмоциональном отношении к обучающимся, педагогической деятельности в целом и к конкретным ее видам, в стремлении к овладению педагогическими знаниями и умениями, способствующими, в свою очередь, формированию основных профессионально значимых качеств личности педагога [176]. Развитие *педагогической направленности преподавателя вуза* обусловлено сдвигом его мотивации с предметной стороны на психологическую сферу профессиональной деятельности, интересом к личности обучающегося [99].

Согласно исследованиям Г. Б. Скок, преподаватели технических вузов с преобладающей *научной направленностью* к профессиональной деятельности, имея успехи в научной сфере, не используют исследовательские методы, которыми владеют, при решении педагогических задач. В данном контексте наиболее «проблематичными», по мнению автора, являются преподаватели с научной направленностью, хорошо знающие свой предмет, но «неосознающие» затруднения в собственной педагогической деятельности (например, формулировка педагогических целей, отбор содержания, средств обучения, проверка достижения поставленных целей, сопровождаются их непониманием целесообразности этой деятельности). Такие преподаватели часто ориентированы на собственный опыт обучения (не всегда успешный), бывают необъективны в оценках (как завышают, так и занижают их), убеждены, что в учебном процессе «нет проблем» и системе образования «никакие перемены не нужны» [224, с. 6-7].

Преподаватели с ярко выраженной *научной направленностью*, по мнению А. А. Журавлевой, как правило, отдают приоритет научному знанию в ущерб педагогической практики, не уделяют внимания овладению методиками диагностики собственной педагогической деятельности, анализу полученных результатов, необходимости ее коррекции и определению траектории своего дальнейшего профессионально-педагогического развития [68].

Л. А. Найниш среди сложностей, сопровождающих процесс *формирования готовности к образовательной деятельности у преподавателей с техни-*

*ческой направленностью* выделяет следующие: различия гуманитарной и технической областей знания (отсутствие четкости и однозначности в понимании преподавателями педагогического понятийного аппарата, наукообразный язык изложения учебного материала, сложность в его восприятии, бездоказательность методических явлений и так далее); психологические законы (закон отторжения нового, закон игнорирования фактов, закон искусственного усложнения проблемы) [153].

Г. Е. Филатова [252] и Е. И. Черкашина [255] отмечают, что именно предварительное определение направленности личности преподавателя (гуманитарная или техническая) позволяет добиться высоких результатов в обучении по программам повышения квалификации благодаря коррекции содержания курса, использованию психолого-педагогической терминологии, изменениям структуры и логики подачи материала с учетом особенностей лево- и правополушарного мышления и так далее.

Авторы не исключают наличие затруднений в профессиональной деятельности преподавателей с *педагогической направленностью*, однако, подчеркивают, что такие случаи встречаются реже и носят эпизодический характер.

Для решения выявленных проблем в образовательной деятельности преподавателей технических вузов некоторые исследователи [68; 91; 108; 155; 243; 252 и другие] рекомендуют в рамках системы повышения квалификации проводить предварительные диагностические мероприятия с целью выявления *направленности личности педагога*, определения уровня его *психолого-педагогической готовности к профессиональной деятельности* и последующей коррекции организации учебного процесса, его содержания, выбора соответствующих форм и методов обучения, образовательных технологий в соответствии с выявленными актуальными потребностями обучающихся.

Согласно мнению многих ученых, еще **одним компонентом**, определяющим успех *формирования готовности преподавателя вуза к образователь-*

*ной деятельности*, являются **качества педагога – личностные и профессиональные** [20; 48; 64; 77; 151; 201; 232; 234 и другие].

А. В. Морозов среди профессионально значимых качеств педагога отмечает морально-этические, коммуникативные, волевые, организационно-административные [151].

Е. Н. Соловова утверждает, что преподаватель должен обладать и систематически развивать следующие профессионально значимые качества личности: самостоятельность и инициативность в решении профессиональных задач, непредвзятость в суждениях, мнениях, широта взглядов, контактность и коммуникабельность, толерантность, эмпатию, доброжелательность и психологическую стабильность, социальную активность и креативность, чувство профессионального долга, личную ответственность, готовность слушать и слышать собеседника, способность к профессиональной рефлексии и самоанализу [232].

Важность профессиональной рефлексии специалиста подчеркивает и Л. С. Зникина, отмечая ее влияние на профессиональную идентификацию, формирование профессионального менталитета, понимание необходимости умения выработки своего ролевого и коммуникативного поведения в профессионально значимых ситуациях [77].

Ю. В. Сорокопуд в системе профессионально важных качеств выделяет коммуникативные: авторитетность, тактичность, толерантность и другие; морально-этические: интеллигентность, порядочность, обязательность, гуманность и другие; волевые: целенаправленность, упорство, выдержка; организационно-административные: требовательность, склонность брать на себя ответственность и так далее [233; 234].

Среди профессионально-значимых качеств педагога, обуславливающих его мастерство, Н. В. Силкина выделяет социально-коммуникативные качества, способствующие успешному межличностному взаимодействию [221].

С. Д. Резник, исследуя профессионализм преподавателя вуза, опирается на профессиональные и личностные качества, как на его неотъемлемую характеристику: профессиональную компетентность (высокий уровень знаний по

специальности, глубокие познания в педагогике и психологии, качественную методическую подготовку, культуру научной деятельности и другое), определенные нравственные и деловые качества (честность, справедливость, тактичность, благожелательность, внимательность, высокий интеллект, жизненную мудрость, широкий кругозор, инициативность, целеустремленность, напористость), организаторские способности, а также умение управлять собой [201].

В. Н. Бобриков и Н. Н. Равочкин считают личные моральные качества педагога главным фактором в его профессиональном становлении, наполняющим смыслом его педагогическую деятельность [20].

В. С. Нургалеев и Л. Барановская, разрабатывая модель специалиста вуза, выделяют его личностные свойства, акцентируя внимание на коммуникативной компетентности, творческой активности, толерантности, ответственности [160].

Некоторые ученые выделяют не целый комплекс качеств преподавателя вуза, а какое-то одно личностное качество или педагогическое умение, определяющее успешность профессиональной деятельности.

Так З. Ф. Есарева отмечает преобладание научной составляющей над профессионально-педагогической в системе качеств преподавателя университета, причем особо выделяет именно специальную научную подготовку педагогических кадров, а научное творчество представляет как основу наиболее плодотворного взаимодействия научных и педагогических компонентов в деятельности преподавателя вуза [64].

С. Б. Елканов, в свою очередь, на первое место выносит нравственно-педагогические характеристики специалиста, соблюдающего профессионально-педагогическую этику, в то время как профессиональная подготовка и общее развитие преподавателя занимают второе место. Автором отмечается, что качественная характеристика профессиональной подготовки педагогического сотрудника зависит не столько от количества усвоенных им знаний и умений, сколько от развитости его эмоционально-мотивационной сферы и уровня общего психического развития. [63].

Б. С. Гершунский высшим проявлением человеческой образованности и профессионализма считает профессиональную культуру педагога, как наиболее полное отражение человеческой индивидуальности [48].

Анализируя составляющие профессионализма преподавателя, некоторые зарубежные исследователи (Д. Гоулман (Daniel Goleman) [272], К. Роджерс (Carl Rogers) [287]) обращают особое внимание на индивидуально-психологические особенности личности педагога, его коммуникативные качества, способность к пониманию, уважению, эмпатии.

Подводя итог проведенному анализу, приходим к выводу, что *готовность преподавателей технических вузов к образовательной деятельности* представляет собой интегративное, целостное качество личности, выступающее системообразующим фактором предстоящей образовательной деятельности, включающей в себя предметно-научную, инженерно-техническую, психолого-педагогическую и инновационную составляющие, успех которой обусловлен функционированием ее подсистем: *долговременной готовностью* (основанной на имеющихся знаниях, умениях, навыках, опыте, мотивах деятельности и являющейся устойчивым комплексом профессионально важных качеств) и *ситуативной готовностью* (представляющей собой актуализацию всех сил, создание психологических возможностей для успешных действий в какой-то конкретный момент). Готовность преподавателей технических вузов к образовательной деятельности рассматривалась с позиции ее основных компонентов: *когнитивного* (знания), *деятельностного* (умения и навыка) и *профессионально-личностного* (профессиональные и личностные качества), каждый из которых обладает *общепедагогическими*, характерными для преподавателей высшей школы в целом, и *специфическими составляющими*, свойственными образовательной деятельности преподавателей технических вузов.

*Общепедагогические составляющие* компонентов готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности включают в себя *знания* основ педагогики и психологии высшей школы, общей и возрастной психо-

логии, дидактики высшей школы, основ риторики; сформированные *педагогические умения и навыки* (аналитические, прогностические, проективные, организаторские, рефлексивные и коммуникативные), *профессиональные и личностные качества* (морально-этические, организационно-административные, коммуникативные, рефлексивные, волевые), позволяющие организовывать учебно-воспитательную деятельность в вузе, реализовывать образовательные программы высшей школы, разрабатывать методические и дидактические материалы, осуществлять психолого-педагогический анализ педагогических ситуаций и принимать оптимальные решения, ставить задачи и цели учебно-воспитательного процесса, устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения между участниками педагогического процесса и другое.

*Специфические составляющие* компонентов готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности включают в себя *знания* педагогики и психологии высшей технической школы, дидактики высшей технической школы, инженерной педагогики и психологии, психологии инженерного творчества; педагогические, технологические, производственно-операционные *умения и навыки*, позволяющие проектировать учебно-воспитательный процесс с целью развития у студентов технического мышления, способностей к инженерно-техническому творчеству, преобразовывать научно-технические знания в учебный материал, интегрировать психолого-педагогические и технические знания в рамках учебного курса; *профессиональные и личностные качества преподавателей* как субъектов инженерно-педагогической деятельности (рефлексивные, мотивационные, коммуникативные), направленные на осуществление продуктивного обучения с учетом целей инженерно-технического образования, особенностей студентов инженерных специальностей, а также специфики учебно-воспитательного процесса в техническом вузе.

Необходимость *формирования и развития готовности преподавателей технических вузов к педагогической деятельности* определяется на законодательном уровне. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федера-



ции» №273-ФЗ от 29.12.2012 отмечается важность развития «профессионально-значимых умений и навыков» специалистов [249], в Приказе «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» от 01.07.2013 подчеркивается важность приобретения и развития «практических навыков и умений» в целях их эффективной реализации при исполнении должностных обязанностей [185].

В справочно-энциклопедической литературе понятие *формирование* с одной стороны понимается как «придание определенной формы» [230], с другой – сопоставляется с глаголом *формировать* и представляется в значении «придавать форму, устойчивость, законченность» чему-либо [247].

В психологии понятие *формирование* соотносится с процессами, обусловленными видами деятельности, для осуществления которых они (процессы) необходимы [24].

В педагогике *формирование* выражает роль целенаправленного внешнего воздействия на *обучающегося* с целью *придания форм* полученным им педагогических результатов и *стимулирования развития* у него определенных качеств личности (мировоззрения, знаний, навыков, внимания, ценностных ориентаций и другого) [158; 176].

Г. Н. Жуков представляет *формирование готовности к профессионально-педагогической деятельности* как педагогический процесс, осуществляемый посредством целенаправленных воздействий, обеспечивающий готовность как интегративное, целостное качество личности, выступающее системообразующим фактором предстоящей деятельности [67].

По мнению Е. В. Бондаревой, *формирование готовности к профессионально-педагогической деятельности* представляет собой целенаправленную профессиональную подготовку, характеризующуюся профессионально-педагогической направленностью, приобретением знаний, умений, навыков и педагогической рефлексией личности, которые способствуют выполнению профессионально-педагогических функций и обеспечиваются взаимосвязью и

взаимообусловленностью мотивационного, содержательно-операционного и рефлексивного компонентов [26].

В настоящем исследовании, вслед за Ю. В. Гатен [44], *формирование готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности* рассматривается нами как педагогический процесс, обеспечивающий готовность преподавателя технического вуза к педагогической деятельности как интегративное, целостное качество личности, системообразующее профессиональную деятельность, содержательное наполнение *когнитивного, деятельностного и профессионально-личностного компонентов готовности преподавателя технического вуза к образовательной деятельности (их общепедагогических и специфических составляющих)* коррелирует с направленностью личности преподавателя, его профессиональными интересами и мотивационными установками, опирается на результаты предварительной диагностики и строится на основе выделенных актуальных потребностей педагога, необходимых для успешной реализации учебно-воспитательного процесса вуза.

*Формирование готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности* реализуется в соответствии со следующими выделенными этапами [72]:

– *диагностический этап* (определяется уровень сформированности компонентов готовности к образовательной деятельности, проводится диагностика профессиональной направленности преподавателя, оценка затруднений в педагогической деятельности, выявляются мотивационные установки с целью формирования индивидуального подхода к повышению квалификации педагога);

– *содержательный этап* (коррекция содержательного наполнения курса повышения квалификации в соответствии с результатами диагностики и актуальными потребностями педагогов; на основе рефлексивного анализа результатов диагностики изменения образовательной деятельности, формирование положительного эмоционального настроения на профессиональную деятельность, мотивации профессионального развития, готовности к педагогическому взаимодействию с коллегами, студентами при решении поставленных задач);

– *деятельностный этап* (обучение в системе дополнительного образования по программам повышения квалификации и профессиональной переподготовки с использованием современных образовательных технологий, направленных на формирование готовности к образовательной деятельности преподавателей, не имеющих базового педагогического образования, а также на профессиональное развитие педагогов, обладающих определенным опытом работы);

– *рефлексивно-оценочный этап* (проведение мероприятий, включающих рефлексивный анализ, итоговую диагностику уровня сформированности готовности по результатам обучения, направленных на объективный анализ и оценку преподавателем результатов собственной педагогической деятельности, деятельности коллег и студентов, позволяющих лучше осознавать потребности в собственном профессиональном развитии и предоставляющих возможность строить/корректировать план саморазвития с учетом полученной информации).

*Формирование готовности к образовательной деятельности преподавателей технических вузов* и развитие уровней ее сформированности в контексте профессиональной деятельности происходит под влиянием целого ряда факторов, исследованию которых посвящен следующий параграф.

## **1.2 Факторы и особенности формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности**

Любая профессиональная деятельность человека, направленная на получение качественного результата, обусловлена влиянием различных факторов, определяющих успех или неудачу. Профессионально-педагогическая деятельность преподавателя вуза не является исключением. Настоящий параграф посвящен изучению *факторов*, оказывающих влияние на формирование готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности в контексте современных требований к качеству ее конечного результата – под-

готовке конкурентоспособных специалистов для различных сфер инженерного производства, способных работать в рамках национальной инновационной системы, строить и развивать конкурентоспособную на международной арене экономику страны.

Понятие *фактор* в толковом словаре современного русского языка Д. Н. Ушакова представляется как «движущая сила, причина какого-либо процесса, определяющая его характер» [247].

В социологическом словаре это понятие дополняется наличием «существенных обстоятельств в каком-либо процессе, явлении» [235].

В психологических словарях, в общем смысле, *фактор* трактуется, с одной стороны, как «любой факт, событие либо явление, которое выступает в качестве предполагаемой причины другого события или явления и способно оказывать на него влияние», с другой стороны, как «подлинная, но скрытая от непосредственного наблюдения, общая причина некоторых явлений» [194]. Особое внимание исследователями уделяется *факторам развития личности*, включающим в себя «социальную среду, наследственность и воспитание» [176].

В педагогической справочно-энциклопедической литературе понятие *фактор* рассматривается как «причина, движущая сила какого-либо изменения, явления» [99], определяющая «его характер, признаки, направление» [227]. Под *педагогическим фактором* понимается любое педагогическое явление, ставшее движущей силой другого явления [42], а под *факторами образования* – внутренние движущие силы, а также внешние и внутренние импульсы развития образовательных процессов [176].

Принимая в внимание тот факт, что *преподаватель* – взрослый человек, *формирование готовности к образовательной деятельности* которого проходит в процессе работы в образовательной среде вуза, стоит обратить внимание на *факторы эффективности образования*, которые представляют собой обстоятельства, определяющие меру совпадения достигаемых результатов с педагогическими и социальными целями: адекватность предлагаемых образователь-

ных услуг структуре и содержанию образовательных потребностей обучающегося; содержание, организация и технология образовательной деятельности; уровень квалификации педагогических кадров; образовательный потенциал социальной среды; стимулы, исходящие от сферы труда; востребованность результатов образования стейкхолдерами; уровень и устойчивость мотивации к обучению; готовность к систематической учебной деятельности, волевые качества; система льгот и поощрений и другое [191; 265].

В научной литературе исследователи выделяют различные группы факторов, оказывающих влияние на *формирование готовности преподавателя к образовательной деятельности*, на формирование и развитие его профессиональных компетенций, на эффективность педагогического труда и так далее.

Эффективность профессиональной деятельности преподавателя вуза, по мнению Н. А. Кулибекова и Л. Н. Харченко, обусловлена целым комплексом факторов, которые подразделяются на:

- факторы образовательного процесса (содержат цели, задачи, содержание обучения);
- организационно-управленческие факторы (материально-техническая оснащенность вуза);
- факторы внешней среды (нормативно-правовые, технические, санитарно-гигиенические, эстетические);
- факторы социальной среды (профессионализм педагога, его отношение к профессии, степень мотивации, ответственности, способность коммуникации);
- личностные факторы (возраст, состояние здоровья, способность к обучению, профессиональному развитию, особенности характера, поведения) [117].

Ю. А. Лях соотносит *готовность педагога к профессиональной деятельности* с качеством и результативностью образовательной деятельности, эффективность которой достигается благодаря влиянию государства (нормативно-правовая база), общества (потребности рынка труда), личности (персональные ожидания) [130].

Эффективность образовательной деятельности преподавателя любой технической дисциплины в вузе, по мнению З. С. Сазоновой, обуславливается *следующими факторами*: высокой мотивацией к совместному творчеству со студентами; глубокими разносторонними знаниями преподаваемой науки и пониманием ее позиции в междисциплинарной системе изучаемых в вузе наук; собственным опытом инженерной деятельности; знаний в области психологии познавательных процессов и психологии обучающихся; уровнем профессионально-педагогической компетентности кадрового состава [209].

Л. Ф. Красинская делит факторы, влияющие на успешность *формирования психолого-педагогической компетентности преподавателей технических вузов*, на *внешние*, к которым относит образовательную ситуацию в обществе в целом, процессы реформирования высшей школы, новые требования к профессорско-преподавательскому составу, характер профессиональной среды (академического сообщества и вуза), содержание профессиональной деятельности преподавателя (инновационный аспект) и *внутренние*, включающие мотивацию к труду, стремление к самоактуализации и профессионально-личностному развитию, педагогическую направленность личности преподавателя, регулярное психолого-педагогическое самообразование и повышение квалификации, а также характер базового профессионального образования (наличие или отсутствие психолого-педагогической подготовки) [108].

Этой же идеи распределения факторов, влияющих на профессионально-педагогическое развитие преподавателя, придерживается и М. В. Шманцарь, подразделяя, однако, *внешние факторы* на макрофакторы (мировые тенденции в высшем образовании, производстве и бизнесе), мезофакторы (изменения в отечественной системе высшего образования с целью повышения ее конкурентоспособности на международной арене) и микрофакторы (образовательная среда конкретного вуза), а среди *внутренних факторов*, выделяя фактор внутренней готовности преподавателя к обновленной профессиональной деятельности, готовности реализовывать новые требования к профессиональной деятельности и преодолевать возникающие с этим трудности [264].

В настоящем исследовании на основе анализа результатов теоретических и практических исследований [22; 47; 67; 108; 264 и других], мы выделили **внешние и внутренние факторы**, которые влияют на *формирование готовности преподавателей вузов к образовательной деятельности*, дополнив их особенностями, характерными для образовательной среды технических вузов.

Разделение **внешних факторов** на *макрофакторы, мезофакторы и микрофакторы* [16; 47; 92; 264], на наш взгляд, вполне обоснованно, поскольку оно отражает общую тенденцию развития как системы высшего образования в целом, так и процессов профессионально-педагогического развития преподавателя вуза в частности с позиции внешнего воздействия на процесс профессионально-педагогической подготовки преподавателя вуза.

**Макрофакторы** влияют на формирование готовности преподавателя к образовательной деятельности в свете мировых тенденций в высшем образовании, производстве и бизнесе благодаря научно-техническому прогрессу [47], усилению конкуренции между отечественными и зарубежными вузами в результате процессов глобализации, созданию единого мирового рынка образовательных услуг [190], подписанию Болонской декларации в 1999 г., созданию Европейской сети организаций контроля качества в сфере высшего образования (ENQA) [12; 190], усилению международной академической мобильности, расширению возможностей дистанционных форм обучения и другого [54; 86; 126; 186]. Важным *макрофактором* в контексте профессионально-педагогической подготовки преподавателей технических вузов мы считаем создание организации Международного общества по инженерной педагогике (IGIP) и разработку комплекса требований к инженерно-педагогической компетентности преподавателей технических дисциплин на международном уровне [188; 276].

К *мезофакторам*, влияющим на формирование готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности на государственном уровне, мы отнесли:

– *нормативно-правовые факторы* (Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, Про-

гнозы научно-технологического развития Российской Федерации, Закон об образовании, Государственные образовательные и профессиональные стандарты (обусловлены Болонским соглашением с 2003 г., переходом на двухуровневую систему образования), Квалификационные требования к должностям служащих, Положения о порядке проведения аттестации педагогических работников и так далее) [22; 62; 154; 179; 192; 198; 234; 249];

– *организационно-управленческие факторы* (государственное управление системой образования, ее организационно-правовое обеспечение, государственная система финансирования, управление системой аттестации педагогических кадров, контроль качества предоставляемых образовательных услуг и так далее) [22; 29; 234];

– *социально-экономические факторы* (политическая и экономическая ситуация в стране, рост конкуренции в области производства и технологических разработок, сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, появление новых образовательных потребностей в связи с «устареванием» одних профессий и возникновением новых, глубокие структурные изменения в сфере занятости, определяющие постоянную потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников, росте их профессиональной мобильности, общественное представление о качестве отечественного высшего образования) [22; 29; 47; 234; 248].

В нормативных документах, содержащих квалификационные требования к специалистам высшего образования, отмечается обязательное наличие у преподавателей психолого-педагогических и организационно-методических знаний построения и реализации образовательного процесса [62; 192], в профессиональном стандарте «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», в разделе «Требования к образованию и обучению» преподавателям рекомендуется проходить обучение «по дополнительным профессиональным программам по профилю педагогической деятельности не реже чем один раз в три года» [192].



Довольно часто *мезофакторы* связывают с инновационными процессами, происходящими в отечественной системе высшего образования, и, как следствие, с регулярным обновлением и повышением требований к качеству преподавания, содержанию дисциплин, к профессионально-личностным характеристикам и должностным обязанностям самого профессорско-преподавательского состава [114; 203; 244]. Согласно исследователям (С. А. Батышеву, Е. А. Мелёхиной, А. М. Новикову и другим), изменения в современных образовательных технологиях, увеличивающийся удельный вес научной составляющей в предметной области знаний, расширение сотрудничества со студентами в исследовательской и «грантовой» деятельности способствуют систематической глубокой психолого-педагогической и методической подготовке и переподготовке профессорско-преподавательского состава, а также непрерывному пополнению научного знания [39; 143; 190].

Одним из факторов, оказывающих непосредственное влияние на формирование и развитие готовности преподавателя к образовательной деятельности, по мнению исследователей, является переход вузов РФ с сентября 2014 года на систему заключения эффективного контракта, в рамках которого педагог должен разрабатывать определенное количество курсов, создавать электронные УМК, готовить научно-методические публикации к печати в рецензируемых журналах, написать и защитить диссертацию и так далее, поскольку именно на основании полученных количественных и качественных результатов планируется оценка его профессиональной деятельности [39; 142].

*Мезофакторами*, влияющими на образовательную среду технических вузов в контексте педагогической подготовки преподавательского состава, кроме перечисленных выше, можно считать создание отечественной межвузовской научной школы инженерной педагогики, всероссийской сети центров инженерной педагогики (ЦИП), а также Ассоциации инженерного образования России (АИОР), призванных обеспечивать актуальное и опережающее развитие профессионально-педагогического потенциала преподавателей высшей технической школы РФ [10; 187].

**Микрофакторы**, согласно принятой нами классификации **внешних факторов**, влияющих на формирование готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности, отражают образовательную среду конкретного вуза, а также возможности для профессионально-педагогического развития преподавателя, которые она предоставляет.

Обращение к теоретическим и практическим исследованиям [39; 59; 88; 89; 111; 133; 142; 147; 191; 234; 264; 265 и другим] позволило выделить следующие *микрофакторы*, влияющие на формирование готовности преподавателя вуза к профессиональной деятельности в целом:

– *организационно-управленческие* (организация профессиональной среды вуза, профессионализм администрации, качество управления структурными подразделениями и кадровым потенциалом вуза, внутривузовские положения, указания и руководства, рекомендации кафедр и так далее);

– *материально-технические* (современная материально-техническая и информационно-методическая база, современное техническое оснащение и мультимедийное оборудование, информационно-коммуникационные технологии, ресурсы, оборудование и так далее);

– *методические и научные* (возможность профессиональной самореализации, творческий характер научной и педагогической деятельности, возможность получения грантов для создания и обновления научных школ, интеллектуальная среда, возможность совершенствовать предметные и междисциплинарные знания, методические умения и навыки и так далее);

– *информационно-инновационные* (креативность и инновационность труда преподавателя вуза, академические свободы, современные образовательные технологии, возможность обучения в системе дополнительного образования и повышения квалификации, возможность сдачи международных языковых экзаменов и возможность повышения квалификации за рубежом и так далее);

– *санитарно-гигиенические* (трудовая и социальная среда вуза, стимулы и система льгот и поощрений, удобный график работы, позволяющий совмещать работу в других вузах, длительный оплачиваемый отпуск и так далее);

– *социально-психологические* (репутация вуза, высокий социальный статус преподавателя, общение с креативной молодежью и так далее).

Среди *микрофакторов*, влияющих на *формирование готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности*, исследователи выделяют: усиление связей высшей технической школы с производством с целью интеграции образовательных, научных и производственных процессов (создание внедренческих фирм, технопарков, фондов поддержки технологического предпринимательства и другое); совершенствование предметного содержания и использование образовательных технологий в профессиональной подготовке студентов, привлечение работодателей в качестве организаторов и экспертов по вопросам качества подготовки инженеров [107; 110]; модернизацию и адаптацию базовых, академических, фундаментальных знаний к актуальным практическим потребностям социума и производственного сектора, применению знаний в инженерно-педагогической деятельности, творческому, интеллектуальному, научно-практическому и психолого-педагогическому сопровождению разработок новых технологий, изделий, системы оборудования и материалов [6]; предоставление возможности обучения по профессионально-ориентированным программам повышения квалификации и переподготовки, аккредитованных международным инженерным сообществом с целью интеграции психолого-педагогических и инженерных знаний, умений и навыков, а также возможности прохождения сертификационных мероприятий для получения квалификации международного инженера-педагога IGIP [146; 186; 209].

Кроме уже представленных **внешних факторов**, влияющих на формирование готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности, мы обратили особое внимание на **внутренние факторы** влияния на изучаемые процессы профессиональной подготовки преподавателей, к которым мы отнесли *лично-обусловленные факторы* (возраст педагогов, пол, состояние здоровья, готовность к обучению и так далее), *фактор удовлетворен-*

*ности профессией, мотивационно-рефлексивные факторы, а также профессиональную направленность личности педагога.*

### Личностно-обусловленные факторы

Согласно проведенным исследованиям, возрастные особенности кадрового состава отечественных технических вузов заключаются в преобладании (около 60%) «возрастных» преподавателей 50–75 лет, преподаватели средней возрастной категории 30–50 лет составляют до 30%, начинающие педагоги с опытом работы до 5 лет – 10% [245]. Авторами отмечается, что тенденция «старения» кадрового состава сохраняется благодаря продолжительности трудоспособного возраста преподавателей вуза, значительно превышающей фактический рубеж выхода на заслуженный отдых в сравнении со специалистами из других сфер занятости [39], а также из-за того, что молодые педагоги (магистранты, аспиранты) уходят из вуза в поиске более благоприятных условий труда в силу невысокой заработной платы в начале профессиональной деятельности, сложностей, связанных с защитой кандидатских диссертаций, отсутствия психолого-педагогической подготовки и много другого [88].

Немаловажное значение в процессе формирования готовности преподавателей к образовательной деятельности имеет и гендерный состав ППС вуза. Несмотря на общую тенденцию «феминизации» системы высшего образования в России (превалирующее число женщин-преподавателей в гуманитарных и педагогических вузах – до 80%), гендерные особенности профессорско-преподавательского состава технических вузов заключаются в преобладании преподавателей-мужчин, что объясняется особенностями инженерных специальностей, а также технической профессиональной направленностью личности педагогов [189].

Стоит отметить, что труд преподавателя вуза сопровождается и «профессиональными» проблемами со здоровьем (ухудшением зрения, дисфункцией голосовых связок, нарушениями в опорно-двигательной системе, неврозами и так далее), что, в свою очередь, не способствует росту потребностей в собст-

венном профессионально-педагогическом развитии со стороны преподавателей [127]. Некоторые исследователи указывают на отрицательное влияние малоподвижного образа жизни, а также рост негативных привычек, обусловленных постоянным стрессом на рабочем месте (употребление алкогольных напитков, курение) на профессиональное развитие ППС технических вузов [118]. Социальная политика многих вузов направлена на поддержку здоровья кадрового состава и включает в себя ежегодные медицинские осмотры, полную либо частичную оплату лечения педагогов в профилакториях, санаториях, наблюдение в ведомственных медицинских учреждениях и другое.

Все перечисленные *лично-обусловленные факторы*, безусловно, влияют (в положительную либо отрицательную сторону) на выбор вуза в качестве места работы, на формирование готовности преподавателя к образовательной деятельности, дальнейшему профессиональному развитию.

Справедливость изложенных теоретических положений подтверждается результатами практического исследования, целью которого являлось определение лично-обусловленных факторов влияния на формирование готовности к образовательной деятельности среди профессорско-преподавательского состава технических факультетов Новосибирского государственного технического университета (НГТУ).

Согласно полученным результатам исследования (таблица 1), становится очевидным, что средний возраст преподавателей технических дисциплин по вузу составляет 53.6 года, что указывает на очевидное преобладание «возрастных» преподавателей среди ППС технических вузов. Гендерные показатели (соотношение мужчин и женщин среди преподавателей технических дисциплин) в подтверждение теоретических положений также демонстрируют преобладание преподавателей-мужчин (74%), что, несомненно, оказывает существенное влияние на процесс формирования готовности преподавателей к образовательной деятельности, их дальнейшему профессиональному развитию.

Таблица 1 – Личностно-обусловленные факторы влияния на формирование готовности преподавателей технических факультетов НГТУ к образовательной деятельности

Факультет (техническое направление)	Профессорско-преподавательский состав		Гендерный показатель (соотношение м/ж)	Наличие педагогического образования	Средний возраст по факультету
	Общее количество (чел)	Наличие научной степени			
АВТФ	139	90	107/32	0	56.5
МТФ	105	78	63/42	6	49.1
РЭФ	135	97	110/25	6	56
ФЛА	154	110	122/32	0	55.3
ФМА	76	53	61/15	0	52.2
ФПМИ	130	100	78/52	5	51
ФТФ	108	85	92/16	2	57.5
ФЭН	131	96	89/42	0	51.4
<b>Обобщенные показатели по НГТУ</b>	<b>978</b>	<b>709 (72.5%)</b>	<b>722/256 (74% / 26%)</b>	<b>19 (1.9%)</b>	<b>53.6</b>

Наличие довольно высокого процента преподавателей, обладающих научной степенью по техническим специальностям (72.5%), а также практически полное отсутствие психолого-педагогической подготовки (1.9% сотрудников с базовым педагогическим образованием) позволяет объяснить существование значительных затруднений методического, дидактического, психологического характера в процессе реализации их образовательной деятельности (в вопросах постановки педагогических целей, отбора содержания учебного материала, подбора средств обучения, организации учебного занятия, соблюдения последовательности этапов обучения и так далее).

#### Фактор удовлетворенности профессией

В контексте изучаемой нами проблемы формирования готовности преподавателя вуза к образовательной деятельности особое внимание привлекают мнения ученых, связывающих потребности человека в профессиональном развитии и саморазвитии с уровнем его продуктивности и степенью удовлетво-

*ренности своей работой* (А. Б. Бакурадзе, Ф. Герцберг, Н. В. Кузьмина, Д. Макгрегор, А. Маслоу, А. А. Реан, А. В. Серый, М. С. Яницкий и другие).

Интерес представляет исследование Ф. Герцберга, в котором автор анализирует причины неудовлетворенности работниками своим трудом и выделяет факторы, способствующие повышению эффективности трудовой деятельности. Эти факторы исследователь делит на две группы:

1) факторы, отрицательно влияющие на уровень мотивации сотрудников, – уровень заработной платы, отношения внутри коллектива, политика руководителей, комфортность рабочих мест и так далее;

2) факторы, повышающие эффективность работы специалиста – творческий и профессиональный рост, продвижение по карьерной лестнице, достижение успехов в профессиональной деятельности, одобрение достигнутых результатов труда коллегами и администрацией и другое.

Примечательно, что, по мнению автора, даже увеличение заработной платы и выплата премий не улучшает качество и эффективность профессиональной деятельности априори, а лишь способствует временному повышению удовлетворенности своей работой сотрудником [274].

Основываясь на результатах исследований Ф. Герцберга, А. Б. Бакурадзе приходит к выводу, что в области преподавания первая группа факторов оказывает влияние лишь на степень удовлетворенности педагогов своим трудом, в то время как вторая группа способствует достижению целей как образовательного учреждения, так и личных целей самого сотрудника. Однако, исходя из собственных практических наблюдений, автор утверждает, что воздействие второй группы факторов на преподавателей различается, так как оно имеет прямую зависимость от определенных потребностей специалиста. В исследовании подчеркивается, что, аспекты, мотивирующие какого-то человека в конкретной ситуации, могут не оказать на него влияния в другое время или на другого человека в подобной ситуации [11].

Теории «Х» и «Y» Д. Макгрегора также отражают взаимосвязь степени удовлетворенности профессией и уровня продуктивности с мотивационными

процессами трудовой активности, связывая внешний контроль профессиональной деятельности работников руководителями организации с низкой мотивацией (теория «Х»), а делегирование определенных полномочий, в том числе и контролирующих функций, самим сотрудникам, повышение их самостоятельности и самоконтроля – с высокой (теория «У») [131].

Непостоянство ценностно-смысловых ориентаций личности в профессиональной деятельности, согласно Е. Л. Рудневой, А. В. Серому М. С. Яницкому и другим, обусловлено и влиянием жизненного опыта, накапливаемого в социально-исторических условиях. Авторы отмечают, что меняться может не только центрация ориентаций специалиста, но и их полярность (например, под воздействием каких-либо факторов положительное отношение к профессии может стать резко отрицательным и так далее) [206; 217].

#### Мотивационно-рефлексивные факторы

Следующая группа факторов, согласно проведенному нами исследованию, посвященному вопросам профессионального развития преподавателей вузов [13], отражает тесную взаимосвязь *мотивации* профессиональной деятельности, профессионального развития и обучения, интересами педагогов, предпосылками успешности с *рефлексивными процессами*, обуславливающими формирование *готовности преподавателя вуза к образовательной деятельности*.

В различных сферах научного знания *мотивация* трактуется как

– внутреннее побуждение к действию, обуславливающее субъективно-личностную заинтересованность индивида в его свершении, характеризуется наличием намерения, цели, стремления, отличается от внешнего стимулирования (философия) [159];

– динамическая активность физиологического и психологического поведения человека, определяющая направленность его действий на удовлетворение своих потребностей (психология) [193];

– совокупность стойких мотивов, побуждений, определяющих содержание, направленность и характер деятельности личности, ее поведения (педагогика) [99];



– осмысление человеком ситуации, выбор и оценка различных моделей поведения, их предполагаемых результатов и формирования на этой основе мотивов (социология) [235];

– выработанный в психике механизм, направленный на удовлетворение потребности личности всеми доступными средствами избежать неудачи и достичь желаемого результата (акмеология) [3].

Вопросы *мотивации* человека представлены в работах многих ученых (Е. П. Ильина [80], Ю. Н. Кулюткина [119], А. Н. Леонтьева [123; 124], В. Г. Леонтьева [125], А. А. Реана [199], С. Л. Рубинштейна [205] и других), причем особый интерес вызывают исследования, в которых представлена взаимосвязь *мотивации* с внешними и внутренними условиями поведения человека, внешними и внутренними потребностями, влечениями, установками, интересами, стремлениями и притязаниями личности [119; 205].

Обращение к исследованиям многих ученых позволяет прийти к выводу о том, что *формирование готовности к образовательной деятельности преподавателя вуза* с позиции **внутренних факторов**, прежде всего, обуславливается мотивами выбора профессии, которые в дальнейшем и определяют его профессиональные успехи и неудачи.

Так, например, среди мотивов выбора профессии преподавателя вуза выделяются следующие: положительное отношение к педагогической профессии, предметные мотивы, интерес к научному творчеству [80], интерес к работе с молодежью, подражание любимому преподавателю, различные обстоятельства, случайность [116]; подчеркивается важность таких мотивов выбора профессии педагогом, как уважение и признание окружающих, возможность самовыражения, наличие практического опыта педагогической деятельности и другое [37].

Стоит отметить и аспект преемственности в процессе выбора профессии, который связан с профессиональным самоопределением специалиста как с социальным и профессиональным статусом семьи, из которой он вышел, так и с сохранением семейных традиций [217].

Принимая во внимание научную составляющую в профессиональной деятельности преподавателя вуза, нельзя обойти вниманием теорию А. Маслоу о мотивации научной деятельности, направленной на удовлетворение потребностей когнитивного ряда (познание, любопытство, понимание), эстетического характера (завершенность, простота, порядок, эмоциональное и моторное самовыражение), человеколюбия и так далее [138].

Следующая группа мотивов связана с побуждением к действию, в рамках которой мотивы стимулируют профессиональную деятельность преподавателя, направленную на достижение определенной образовательной цели. Соответственно, преподаватель, активно движущийся к поставленной цели, считается мотивированным, а пассивного, равнодушного или бездействующего педагога можно назвать немотивированным или обладающим низкой мотивацией [13]. Исследователи различают следующие типы мотивации профессиональной деятельности педагога:

– *внутренняя мотивация* – мотивы, непосредственно связанные с процессом осуществления профессионально-педагогической деятельности и ориентированные на развитие личности студента; интерес к преподаваемой науке; возможность влиять на развитие студентов, формировать их мышление и мировоззрение; желание помочь студентам развить способности и найти свое место в обществе. Внутренняя мотивация тесно переплетается с внутренним миром самой личности преподавателя, ее устремлениями, жизненными смыслами, потребностями самореализации в жизни, профессиональной деятельности, ведущими мотивами тут выступают: возможность заниматься научной деятельностью; возможность творческого поиска; получения интеллектуального удовлетворения от общения с коллегами; желание углубить свои знания в профессиональной области; возможность профессионального развития, повышения квалификации; желание реализовать свои знания, опыт и способности;

– *внешняя мотивация* отражает социальные мотивы: высокий заработок; возможность установить полезные связи; хорошие условия труда; желание заслужить признание и доверие студентов; престижность работы в вузе; хоро-

шие отношения с коллегами; длительный отпуск; возможность совмещать работу с другими видами деятельности и так далее [80].

Подразделяя мотивы на *положительно* и *отрицательно* влияющие на образовательную деятельность преподавателей технических вузов, А. А. Реан связывает их с эмоциональным состоянием преподавателя. Так, мотивы отрицательно влияющие на педагога, ученый соотносит с высокой эмоциональной нестабильностью, вызванной внутриличностным конфликтом, мотивами избегания, порицания, профессиональными неудачами и другими факторами, что неизбежно ведет к снижению удовлетворенности профессией. Говоря об активности преподавателя, мотивированной самим содержанием профессиональной деятельности, стремлением достичь в ней определенных позитивных результатов, автор прибегает к термину «оптимальный мотивационный комплекс» (высокий вес внутренней и внешней положительной мотивации и низкий – отрицательной), подчеркивает снижение эмоциональной нестабильности, и, как результат, рост положительной мотивации [200].

Согласно полученным результатам исследования, проведенного в 2017 г. среди преподавателей инженерных специальностей 12 кафедр технических факультетов НГТУ (АиМЛ, АЭЭС, БТ, ИПЭ, ЛС, ППиМЭ, ПТМ, СЭСП, ТТФ, ТЭВН, ЭАПУ, ЭТК – в общей сложности в исследовании приняли участие 125 человек), на *формирование их готовности к образовательной деятельности* оказали влияние как внешние, так и внутренние факторы.

На выбор вуза в качестве места работы респондентов повлияли мотивы, отражающие желание сотрудников находиться в интеллектуальной среде (84%), работать в вузе, занимающем стабильное положение на рынке образовательных услуг (87%), готовность заниматься научными исследованиями (64%), потребность находиться среди молодежи и общаться со студентами (78%).

Однако, стоит отметить, что формирование готовности преподавателей технических дисциплин к образовательной деятельности сопровождается низкими показателями их потребностей в профессионально-педагогическом развитии и самосовершенствовании (таблица 2), которые демонстрируют неготов-

ность респондентов к изменениям в своей профессиональной деятельности (48.6%). Несмотря на полное (7.7%) и частичное (65.4%) признание их необходимости, процент реально заинтересованных в изменениях педагогов (28%) существенно ниже скептически настроенных (62%).

Таблица 2 – Наличие потребностей в изменении своей профессиональной деятельности и отношение к инновациям профессорско-преподавательского состава НГТУ

	<i>Да</i>	<i>Нет</i>	<i>Частично</i>	<i>Затрудняюсь ответить</i>
Потребность в изменениях	7.7%	15.4%	65.4%	11.5%
Готовность к изменениям	19.2%	48.6%	20.7%	11.5%

<i>Отношение к изменениям</i>			
Скептическое	Фрагментарное («кусочное») внедрение	Метод «вечного эксперимента»	Реальная заинтересованность
62%	4%	6%	28%

Среди серьезных барьеров для саморазвития респондентами выделены следующие *внутренние* и *внешние факторы*: отсутствие условий для самообразования, продолжения образования, повышения квалификации (71%); признание педагогами невозможности наиболее полной самореализации в профессиональной сфере (58%); низкий уровень заработной платы и адекватной оценки труда (74%); недостаточный уровень психолого-педагогических знаний и знаний по преподаваемому предмету (68%); неудовлетворительный нравственно-психологический климат в коллективе, стремление сотрудников избежать критики со стороны коллег и руководителя (67.2%); наличие ученой степени, по мнению определенного процента педагогов (41.6%), исключает необходимость

в формировании и развитии готовности к образовательной деятельности априори, поскольку все «вершины» профессионального развития уже достигнуты.

**Внутренние факторы**, влияющие на успех образовательной деятельности преподавателя вуза, также обусловлены и профессиональной направленностью личности педагога [22; 39; 68; 88; 120; 153; 211; 253 и другие]. Кадровый состав технических вузов, согласно проведенным исследованиям, в большинстве своем характеризуется наличием преподавателей с преобладающей *научной и технической направленностью* в профессиональной деятельности [68; 153; 224; 252]. Образовательная деятельность таких специалистов часто сопровождается проблемами психологического и методологического характера (неумением доступно и качественно преподнести новый материал по дисциплине, сложностями коммуникативного характера, непониманием возрастных и индивидуально-психологических особенностей студентов, тонкостей организации воспитательной работы с ними, наличием трудностей в программно-методическом, технологическом сопровождении образовательного процесса).

Исследователи не исключают наличие психолого-педагогических проблем в профессиональной деятельности преподавателей с *педагогической направленностью*, выделяя при этом их несколько иной характер. Так, например, Н. В. Кузьмина определяет следующие виды профессионально-педагогической направленности преподавателя:

– *истинно педагогическую* (включает устойчивую мотивацию на формирование личности обучающегося, удовлетворение его потребностей в знаниях, которыми обладает преподаватель, средствами преподаваемого предмета, характеризуется «продуктивной напряженностью»);

– *формально педагогическую* (базируется на доминирующем следовании нормам и правилам педагогической деятельности, зафиксированным в нормативных документах, игнорировании возможностей и потребностей обучающихся, крайне редко характеризуется «высокой продуктивностью»);

– *ложно педагогическую* (представляет собой направленность преподавателя на свое состояние, самочувствие, возможность самовыражения, карьерный рост и так далее, характеризуется «низкой продуктивностью») [116].

С другой стороны рассматривает мотивы педагогической деятельности И. А. Зимняя, соотнося их с различными *центрациями* педагога (вслед за А. Б. Орловым) и мотивами доминирования/власти (вслед за Н. А. Аминовым) [73]. Под *центрацией* в данном случае понимается взаимодействие педагога и обучающихся, основанное на эмпатии, безоценочном принятии другого человека, конгруэнтности переживаний и поведения, а также результат личностного роста педагога и обучающихся, развитие их общения, творчества и так далее. Выделяются семь видов центрации – эгоистическая, бюрократическая, конфликтная, авторитетная, познавательная, альтруистическая, гуманистическая [166]. Что касается мотивов власти, сопровождающих педагогическую деятельность, соотносящихся с профессиональными действиями преподавателя и, соответственно, влияющих на выбор педагогической профессии, выделяются следующие их виды – власть вознаграждения, власть наказания, нормативная власть, власть эталона, власть знатока, информационная власть [73].

Изучение типов профессионально-ориентированной направленности личности преподавателей инженерных специальностей НГТУ позволили определить преобладающие типы профессионально-ориентированной направленности личности респондентов (приложение Е). Результаты исследования, представленные в таблице 3, продемонстрировали преобладание *научной* (48%) и *технической* (36.8%) направленности, в то время как процент опрошенных преподавателей технических факультетов, обладающих *педагогической* направленностью личности, оказался несущественным – 1.6% (2 человека). Принимая во внимание, что участники проведенного исследования являются сотрудниками разных структурных подразделений, выявленные затруднения в реализации образовательной деятельности можно считать характерными для преподавателей всех технических факультетов вуза.

Таблица 3 – Типы профессионально-ориентированной направленности личности преподавателей технических факультетов НГТУ

Тип профессионально-ориентированной направленности личности преподавателей технических факультетов НГТУ	Количество респондентов в % соотношении к общему числу участников (125 человек)	
Техническая направленность	36.8%	46 человек
Научная направленность	48%	60 человек
<b>Педагогическая направленность</b>	<b>1.6%</b>	<b>2 человека</b>
Административная направленность	13.6%	17 человек

Вопросы *мотивации* профессиональной деятельности преподавателя вуза тесно связаны с *рефлексивными процессами*: без обращения к собственному опыту, без его анализа, основанному на знании закономерностей построения образовательного процесса, невозможно выявление затруднений в собственной педагогической деятельности и, как следствие, невозможным становится и осознание потребностей в ее изменении, дальнейшее профессиональное развитие и так далее [224].

Обращаясь к *рефлексивной стороне* сложного процесса *формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности*, стоит отметить, что, согласно целому ряду исследователей (Л. М. Бубновой, М. И. Губановой, Н. И. Лыгиной, О. С. Сазоновой, Г. Б. Скок, И. А. Тепленёвой, Е. Ю. Черновой и другим), именно *рефлексивные процессы* обуславливают эффективность формирования такого вида готовности у преподавателей технических вузов, не имеющих в базового педагогического образования. По мнению авторов, для получения планируемых результатов в процессе их подготовки/переподготовки, первоочередной акцент необходимо делать именно на *рефлексию* [32; 51; 210; 224; 241; 242; 255; 281; 291].

Понятие *рефлексия* (от *reflexio* – обращение назад, отражение) в энциклопедической литературе представлено как: форма теоретической деятельности человека, направленная на осмысление собственных действий индивидуума и

их законов (философия [230]); самоанализ, осмысление, оценка субъектом предпосылок, условий и течения собственной деятельности, внутренней жизни через самопознание, переосмысление и перепроверку мнения субъекта о себе, о других людях, о внешней оценке его деятельности и отношении к нему со стороны (акмеология [3]); принцип человеческого мышления, способствующий осмыслению и осознанию собственных знаний и поступков (педагогика [99]).

Ученые выделяют несколько видов рефлексии, в рамках нашего исследования мы обратились к понятию «педагогическая рефлексия».

В справочно-энциклопедической литературе *педагогическая рефлексия* характеризует более или менее четкое осознание специалистом собственных психических процессов, действий, состояний, личностных качеств и их изменений в процессе развития в разных условиях, способность педагога дать оценку себе, своим поступкам, понять, как его воспринимают другие участники педагогического общения [99]. Рефлексивные процессы способствуют формированию принципа педагогической сознательности, являясь необходимым условием саморегуляции деятельности педагога, взаимоотношений между субъектами общения, а также достижения наивысших профессиональных результатов [265].

Особенностью рефлексии педагога Ю. Н. Кулюткин и В. П. Бездухов считают критичность преподавателя как по отношению к себе как к личности, к собственной деятельности и поведению, так и по отношению к другим участникам педагогического процесса, их действий и поведению. В данном контексте авторами выделены два типа *педагогической рефлексии*:

– *теоретическая педагогическая рефлексия* подразумевает осмысление педагогом ценностей в профессиональной деятельности, в соотношении с воспитанием и развитием у обучающихся потребности созидать и реализовывать нравственные ценности, оценивать конкретную ситуацию и свои отношения с людьми с позиции этики и моральных критериев;

– *практическая педагогическая рефлексия* ведет преподавателей к осмыслению собственных действий в педагогических проблемных ситуациях, обуславливающих ее возникновение [119].



В. Д. Шадриков определяет *педагогическую рефлексивность* как качество личности, лежащее в основе успешности профессиональной деятельности преподавателя. *Педагогическая рефлексия* представлена автором как неотъемлемый компонент всех базовых педагогических компетенций, который одновременно является и условием и результатом их формирования, а также как основа творческого подхода к любому виду деятельности и творческого роста субъекта деятельности [261].

Т. Г. Браже и М. Уоллас (Michael Wallace) считают процесс рефлексии ключом к профессиональному развитию, самосовершенствованию и мастерству преподавателя [31; 290]. А Т. Фаррелл (Thomas Farrell) рассматривает ее в контексте эмоциональной стороны личности и приходит к выводу, что *педагогическая рефлексия* служит способом уберечь педагога от необдуманных, импульсивных поступков, а также средством для предотвращения синдрома профессионального выгорания [269].

Л. П. Качалова связывает *педагогическую рефлексивность* с личностной зрелостью педагога, его профессиональным развитием, уверенностью в правомерности принятых решений, выборе и смене целевых установок [95].

Важность *рефлексивных процессов* для профессионально-педагогического развития преподавателя высшей школы в системе послевузовского образования отмечает И. Ф. Исаев [83].

Особое внимание привлекает работа Н. В. Кузьминой, в которой автор подчеркивает несомненную важность *рефлексивных процессов* в деятельности преподавателя для формирования профессиональной педагогической компетентности, соотнося их со специфичностью мыслительной деятельности, накоплением социального опыта, способностью понимать самого себя, других людей, их взаимоотношения, умениями прогнозировать межличностные события, а также пониманием того, что необходимо предпринять в отношении самого себя для повышения качества трудовой деятельности. Данные процессы призваны способствовать адекватному восприятию и пониманию преподавателем

личностных аспектов, различных видов профессиональной активности и подразделяются автором на три группы:

- перцептивно-рефлексивные (отслеживание проявлений личностных качеств, их изменений, анализ результатов своего педагогического труда);
- диагностические (выявление причин собственных успехов и неудач в профессиональной деятельности);
- прогностические (предвидение успехов и неудач в работе, сдвигов в педагогическом опыте, прогнозирование положительных и отрицательных изменений в системе взаимоотношений).

Для формирования высокого уровня рефлексивной саморегуляции Н. В. Кузьмина предлагает еще на этапе обучения в вузе (в нашем случае это магистратура и аспирантура) формировать у будущих преподавателей адекватную самооценку личности, основываясь на научно-психологической литературе, а также способствовать развитию у студентов умений анализировать свои действия, способности, подготовленность к профессиональной деятельности и другие аспекты в период прохождения педагогической практики. Кроме того, автор призывает руководителей учебных заведений максимально способствовать формированию у каждого педагога требовательного и критического отношения к себе, умений диагностировать причины положительных и отрицательных результатов собственной профессиональной деятельности [116].

Формирование рефлексивных умений начинается на *адаптационном этапе* профессионально-педагогической подготовки преподавателя вуза (этапы подготовки к педагогической деятельности представлены в параграфе 1.1 настоящего исследования), и, согласно К. С. Махмурян, проходит в четыре этапа:

*I этап* – этап первоначального овладения рефлексивными умениями (решение профессиональных задач на основе житейского здравого смысла);

*II этап* – этап ограниченного овладения рефлексивными умениями (владение субъектом ограниченными профессиональными знаниями и некоторыми формами и видами рефлексии);

*III этап* – этап достаточного владения рефлексивными умениями (решение субъектом задач оптимальным способом);

*IV этап* – этап высокого владения рефлексивными умениями (решение субъектом задач творчески - оптимальным нестандартным способом) [140].

Для развития рефлексивных умений на *методологическом* и *творческо-рефлексивном этапах* педагогической подготовки преподавателей вуза, не имеющих базового педагогического образования, предлагается использование некоторых приемов рефлексивной деятельности, способствующих как созданию условий для формирования педагогических умений как компонента готовности к образовательной деятельности, так и поддержанию высокого уровня мотивации профессиональной деятельности:

- заполнение кластеров;
- заполнение таблиц;
- установление причинно-следственных связей;
- организация устных и письменных круглых столов;
- рефлексивные практикумы;
- творческие формы (синквейн, диаманта, эссе) [129].

Стоит, однако, отметить, что кроме перечисленных выше внешних и внутренних факторов, согласно некоторым исследователям, на формирование готовности к образовательной деятельности преподавателей технических вузов оказывает влияние ряд *особенностей*, характерных для преподавателей непосредственно инженерных специальностей и выделяющих их среди других представителей ППС высшей школы [22; 105; 208; 252; 255 и другие].

В справочно-энциклопедической литературе понятие *особенность* представлено как характерное свойство, отличающее от остальных [247], как совокупность существенных признаков, отличающих предмет от ему подобных [265], как соотношение единичного и общего [235], в отношении личности под *особенностями* понимают устойчивое сочетание различных структурных ком-

понентов психики, которые предопределяют ее индивидуальность, стиль деятельности и воплощаются в качествах [3].

В нашем исследовании *особенности преподавателя технического вуза* представлены совокупностью характерных свойств и существенных признаков педагога, которые отличают его от преподавателей других вузов и влияют на формирование его готовности к образовательной деятельности.

Среди отличительных особенностей преподавателей технических вузов, по мнению исследователей, является недостаточная психолого-педагогическая подготовка сотрудников ввиду отсутствия у них базового педагогического образования, что, обуславливает их неготовность к образовательной деятельности в вузе и неспособность реализации требований государственных образовательных стандартов нового поколения [78; 86; 146; 153; 170; 203; 218 и другие].

Следующей особенностью преподавателей технических вузов многие ученые выделяют непонимание преподавателями инженерных специальностей важности и необходимости психолого-педагогической подготовки в процессе реализации ими образовательной деятельности в вузе. Многие преподаватели убеждены в первостепенной и преобладающей важности инженерного и научного знания в процессе обучения студентов технических специальностей, игнорируя психолого-педагогическую составляющую его профессиональной деятельности [23; 53; 208; 211; 224; 252; 257 и другие].

Стоит отметить, что перечисленные особенности (отсутствие психолого-педагогической подготовки и непонимание ее важности для образовательной деятельности) могут быть отнесены и к преподавателям других непедагогических вузов (аграрных, медицинских, строительных и так далее). Однако, на наш взгляд, особенности, представленные в тексте далее, характерны в большинстве своем именно для преподавателей технических дисциплин.

Мы поддерживаем мнение Н. С. Сагитовой, которая считает, что одна из особенностей преподавателя технического вуза заключается в несоответствии педагогической среды вуза первичному профессиональному самоопределению преподавателя как инженера. Согласно автору, предметная составляющая обра-

звательной деятельности преподавателя по классификации Е. А. Климова относится к системе «человек-машина», а по факту ему приходится работать в системе «человек-человек», что неизбежно дестабилизирует его внутреннее психологическое состояние. Некоторые педагоги предпринимают попытки переориентироваться с техноцентрированной на антропоцентрированную деятельность с целью повышения качества своей профессиональной деятельности и более полной реализации своих способностей в образовательной среде технического вуза, однако далеко не всем это удается, а многие преподаватели и не считают это необходимым [208].

Важными считаются и психо-физиологические особенности преподавателя технических дисциплин: особенности восприятия, мышления, механизмы запоминания, речевые навыки и так далее. Например, большинство преподавателей-инженеров являются представителями левополушарного типа мышления, а это означает, что они лучше воспринимают новый материал в таблицах, схемах, графиках, кратко и лаконично излагают свои мысли. Для них сложно воспринимать и использовать на практике общепринятую психолого-педагогическую терминологию, которая, по их мнению, приводит к наукообразию и скрывает достаточно простую суть исследуемых явлений. Эти факты часто не только способствуют нежеланию преподавателей технических вузов вникать в гуманитарную область образовательной деятельности, но и вызывает у них внутреннее отторжение психолого-педагогического знания в целом. В процессе обучения преподавателей-инженеров необходимо учитывать эти особенности и менять структуру и логику подачи учебного материала, адаптировать язык педагогики и психологии к техническому образованию, упрощать работу с психолого-педагогической терминологией [113; 132; 153; 252].

Мы согласны с точкой зрения Л. Ф. Красинской, которая выделяет доминирование производственно-технологической и технической составляющих образовательной деятельности преподавателя технического вуза как еще одну его особенность. По мнению исследователя, этот факт тесно связан с материально-техническим оснащением учебного процесса в техническом вузе (внедрение

современных технических устройств, компьютеров, тренажеров и так далее), именно специфика учебно-производственного процесса обуславливает более активное развитие общетехнических и производственно-технологических умений и навыков преподавателя инженерных дисциплин, в ущерб формированию его педагогических умений и навыков [105].

Подводя итог вышесказанному, отметим, что *формирование готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности* происходит под влиянием **внешних и внутренних факторов**. **Внешние факторы** (*макрофакторы, мезофакторы и микрофакторы*) отражают общую тенденцию профессионально-педагогического развития кадрового состава вуза с позиции внешнего воздействия на процесс профессионально-педагогической подготовки преподавателей на разных институциональных уровнях (международном, государственном, внутривузовском). **Внутренние факторы** (*личностно-обусловленные факторы* (возраст педагогов, пол, состояние здоровья и так далее), *фактор удовлетворенности профессией, мотивационно-рефлексивный компонент* (мотивы выбора профессии, деятельностные мотивы, мотивы, определяющие профессиональную направленность личности педагога, а также педагогическую рефлексию)) отражают организацию и содержание образовательной деятельности преподавателя, трудовую и социальную среду вуза, предоставляемую систему льгот и поощрений, содержание образовательных потребностей педагогов, их интересы, направленности, волевые качества, обусловлены устойчивой положительной мотивацией к профессиональному развитию и регулярными рефлексивными процессами.

Среди *особенностей*, характерных для преподавателей технических вузов, выделяются слабая психолого-педагогическая подготовка, непонимание важности психолого-педагогической подготовки преподавателями технических вузов для успешной реализации образовательной деятельности, несоответствие педагогической среды вуза первичному профессиональному самоопределению преподавателя как инженера, психо-физиологические особенности преподава-

теля технических дисциплин (особенности левополушарного типа мышления), доминирование производственно-технологической и технической составляющих образовательной деятельности преподавателя технического вуза, обусловленных спецификой его учебно-производственного процесса.

### Выводы по главе 1

В соответствии с целями и задачами исследования в главе 1 был проведен аналитический обзор психолого-педагогической литературы и практики, на основе которого получены следующие результаты:

1) **определена** степень изученности проблемы формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности; уточнено содержание понятия *формирование готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности*, под которым понимается педагогический процесс, обеспечивающий готовность преподавателя вуза к педагогической деятельности как интегративное, целостное качество личности, системообразующее профессиональную деятельность. Содержательное наполнение *когнитивного, деятельностного и профессионально-личностного компонентов готовности преподавателя технического вуза к образовательной деятельности (их общепедагогических и специфических составляющих)* коррелирует с направленностью личности преподавателя, его профессиональными интересами и мотивационными установками, опирается на результаты предварительной диагностики и строится на основе выявленных актуальных потребностей педагога, необходимых для успешной реализации учебно-воспитательного процесса вуза; формирование готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности реализуется в соответствии с выделенными этапами: диагностическим, содержательным, деятельностным, рефлексивно-оценочным;

- *общепедагогические составляющие* компонентов готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности включают в себя *знания* основ педагогики и психологии высшей школы, общей и возрастной психологии, дидактики высшей школы, основ риторики; сформированные *педагогические умения и навыки* (аналитические, прогностические, проективные, организаторские, рефлексивные и коммуникативные), а также *профессиональные и личностные качества* (морально-этические, организационно-административные, коммуникативные, рефлексивные, волевые), позволяющие организовывать учебно-воспитательную деятельность в вузе, реализовывать образовательные программы высшей школы, разрабатывать методические и дидактические материалы, осуществлять психолого-педагогический анализ педагогических ситуаций и принимать оптимальные решения, ставить задачи и цели учебно-воспитательного процесса, устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения между участниками педагогического процесса;
- *специфические составляющие* компонентов готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности включают в себя *знания* педагогики и психологии высшей технической школы, дидактики высшей технической школы, инженерной педагогики и психологии, психологии инженерного творчества; педагогические, технологические, производственно-операционные *умения и навыки*, позволяющие проектировать учебно-воспитательный процесс с целью развития у студентов технического мышления, способностей к инженерно-техническому творчеству, преобразовывать научно-технические знания в учебный материал, интегрировать психолого-педагогические и технические знания в рамках учебного курса; *профессиональные и личностные качества преподавателей* как субъектов инженерно-педагогической деятельности (рефлексивные, мотивационные, коммуникативные), направленные на осуществление продуктивного обучения с учетом целей инженерно-технического образования, особенностей студентов инженерных специальностей, а также специфики учебно-воспитательного процесса в техническом вузе;



2) **установлено**, что *формирование готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности* происходит под влиянием **внешних факторов** (*макрофакторы, мезофакторы и микрофакторы*), отражающих общую тенденцию профессионально-педагогического развития кадрового состава вуза с позиции внешнего воздействия на процесс профессионально-педагогической подготовки преподавателей на разных институциональных уровнях (международном, государственном, внутривузовском), и **внутренних факторов** (*лично-обусловленных* (возраст педагогов, пол, состояние здоровья и так далее), *фактором удовлетворенности профессией, мотивационно-рефлексивным компонентом* (мотивы выбора профессии, деятельностные мотивы, мотивы, определяющие профессиональную направленность личности педагога, а также педагогическую рефлексию)), отражающих организацию и содержание профессиональной педагогической деятельности преподавателя, трудовую и социальную среду вуза, предоставляемую систему льгот и поощрений, содержание образовательных потребностей педагогов, их интересы, направленности, волевые качества, обусловленных устойчивой положительной мотивацией к профессиональному развитию и регулярными рефлексивными процессами;

3) **установлено**, что *формирование готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности* обусловлено особенностями, характерными для преподавателей технических вузов, среди которых выделяются: слабая психолого-педагогическая подготовка, непонимание преподавателями технических вузов важности психолого-педагогической подготовки для успешной реализации образовательной деятельности, несоответствие педагогической среды вуза первичному профессиональному самоопределению преподавателя как инженера, психо-физиологические особенности преподавателя технических дисциплин (особенности левополушарного типа мышления), доминирование производственно-технологической и технической составляющих образовательной деятельности преподавателя технического вуза, обусловленных спецификой его учебно-производственного процесса.

## **ГЛАВА 2. Педагогические условия формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности**

### **2.1 Разработка и реализация педагогической модели формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности**

Во второй главе настоящего исследования представлены результаты организации и проведения экспериментальной работы по реализации педагогических условий формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности, принятых нами в первой главе: разработке и реализации педагогической модели формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности, организации деятельности вузов по формированию данного вида готовности в образовательной среде вуза (обучение в системе дополнительного профессионального образования с использованием аудиторных и внеаудиторных видов деятельности, а также применением педагогических технологий группы профессионального развития).

Определив в предыдущей главе компонентное содержание готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности, выявив внешние и внутренние факторы и особенности, влияющие на процесс ее формирования, обратимся к условиям, в рамках которых формирование готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности будет успешно происходить.

В научной литературе *условие* – это обстоятельство, от которого что-нибудь зависит, обстановка, в которой происходит или осуществляется что-нибудь [164]. Под *педагогическим условием* понимается обстоятельство педагогического процесса, включающее в себя целенаправленный отбор, конструиро-

вание и применение содержания образования, форм и методов обучения, педагогических технологий и так далее, от которых зависит достижение определенных педагогических целей [8].

В контексте настоящего исследования **условием** успешного формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности является разработка и реализация педагогической модели формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности.

В справочно-энциклопедической и научной литературе регулярно подчеркивается неоспоримая значимость моделирования для проведения исследований в разных сферах знания. В процессе изучения проблем *педагогического моделирования* мы обращались к работам В. А. Адольфа, С. Я. Батышева, А. Н. Дахина, И. А. Колесниковой, А. М. Новикова, Г. К. Селевко, М. Г. Яновой и других [1; 55; 101; 158; 214; 265; 266 и другие].

*Моделирование* представляется учеными, с одной стороны, как метод исследования и построения моделей процессов для определения или улучшения их характеристик, прогнозирования их развития, управления ими и так далее [204; 265], а с другой стороны, как процесс разработки *моделей* [99; 265].

В общем смысле *модель* понимается как искусственно созданный объект (схема, таблица, чертеж), призванный облегчить процесс получения информации об интересующем предмете, через отображение и воспроизведение в более простом виде структуры, свойств, взаимосвязей между его элементами [99].

*Модель* в педагогике – эталон или образец «какой-либо системы, используемой в педагогическом процессе» [266], систематизированная форма инновационного эксперимента, образец опыта переосмысления педагогической деятельности, включающая процессы учения и обучения, тип альтернативного общего образования, исследователи подчеркивают отличительный характер его конструкций и новых форм и так далее [215]. Под *моделью профессиональной деятельности* подразумевается содержание производственных задач, стоящих перед специалистом [265].

*Педагогическое моделирование* рассматривается как предполагаемый процесс исследования педагогических явлений или фактов на аналогичных фрагментах педагогической реальности, а также как процесс конструирования и изучения моделей реальных педагогических феноменов и искусственно созданных педагогических ситуаций [55]. В рамках процесса моделирования определяются устойчивые свойства, выделяются отдельные сущностные аспекты, создаются образы педагогических объектов или явлений, имитируются реальные процессы будущей деятельности, сравниваются и оцениваются возможные результаты, обосновывается выбор одного из альтернативных вариантов решения проблем [101].

Под *моделью формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности* мы понимаем формализованное описание взаимосвязанных компонентов процесса *формирования готовности к образовательной деятельности*, построенное на основе анализа научно-педагогической и справочно-энциклопедической литературы, а также обобщенного педагогического опыта, и представленное в виде *наглядной схемы* и *концептуального описания* организации и функционирования важнейших звеньев изучаемого процесса:

– *целевого блока* модели, в котором уточняется цель, определяются задачи, выделяются методологические подходы, уточняются общие и специальные принципы, сопровождающие процесс формирования готовности к образовательной деятельности;

– *содержательного блока* модели, в котором представляется *содержание ведущих аспектов готовности к образовательной деятельности* (когнитивного, деятельностного и профессионально-личностного компонентов и их общепедагогических и специфических составляющих), выделяются *внутренние и внешние факторы*, влияющие на ее формирование;

– *практико-технологического блока*, в котором создается образовательная среда, позволяющая формировать готовность педагогов к образовательной деятельности, определяются этапы ее формирования, и выделяются способст-

вующие формированию данного типа готовности аудиторные и внеаудиторные виды деятельности;

– *критериально-диагностического блока* модели, в котором выделяются критерии и показатели уровня сформированности готовности преподавателей к образовательной деятельности, отбираются методики психолого-педагогической диагностики, позволяющие определить уровень сформированности готовности к образовательной деятельности согласно ее ведущим аспектам (допрофессиональный, начальный, нормированный, обобщающий).

Мы разработали *педагогическую модель формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности* с учетом психолого-педагогических особенностей подготовки преподавателей технических вузов к образовательной деятельности и результатов исследования, участниками которого стали преподаватели технического вуза. На основании проведенного исследования мы выявили:

– специфику кадрового состава технического вуза (отсутствие базовой психолого-педагогической подготовки сотрудников, преобладание «возрастных» преподавателей-мужчин, отсутствие у них профессионально-педагогической направленности к образовательной деятельности);

– мотивы выбора профессии и места работы сотрудников технического вуза не связаны напрямую с педагогической деятельностью, а обусловлены хорошей репутацией вуза в регионе, интересами к научно-техническому творчеству, возможностью находиться в интеллектуальной среде;

– большинство преподавателей обладает низкой мотивацией к развитию психолого-педагогической составляющей их образовательной деятельности в целом, обусловленной целой группой внешних и внутренних факторов, признавая необходимость совершенствования только предметных знаний.

В процессе разработки *педагогической модели формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности* мы изучали проблемы формирования готовности преподавателей технических

вузов к образовательной деятельности в процессе их профессиональной деятельности в вузе [7; 50; 73; 133; 136; 146; 153; 162; 176; 182; 225 и другие], анализировали отечественные и зарубежные педагогические технологии, направленные на профессиональное развитие педагога [17; 21; 30; 52; 70; 122; 178 и другие], изучали опыт внедрения современных технологий в педагогическую практику [53; 98; 156; 163; 201; 215; 229; 273; 278 и другие].

*Педагогическая модель формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности* представляет собой совокупность следующих взаимосвязанных структурных блоков (рисунок 1).

**Целевой блок** (цель, задачи, методологические подходы, принципы).

*Цель* моделирования – *формирование готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности*, обусловлена потребностью педагогов соответствовать квалификационным требованиям, представленным в нормативных документах (Профессиональных стандартах, Едином квалификационном справочнике должностей служащих, Образовательном стандарте IGIP), а также потребностью реализации целей профессионального развития.

Поставленная цель позволила определить следующие *задачи*:

- уточнить компоненты готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности (общепедагогический, специфический);
- выделить факторы, влияющие на формирование готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности;
- создать образовательную среду на основе модульной технологии обучения;
- конкретизировать виды учебной деятельности, способствующие формированию готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности;
- определить комплекс современных образовательных технологий, направленных на формирование готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности;

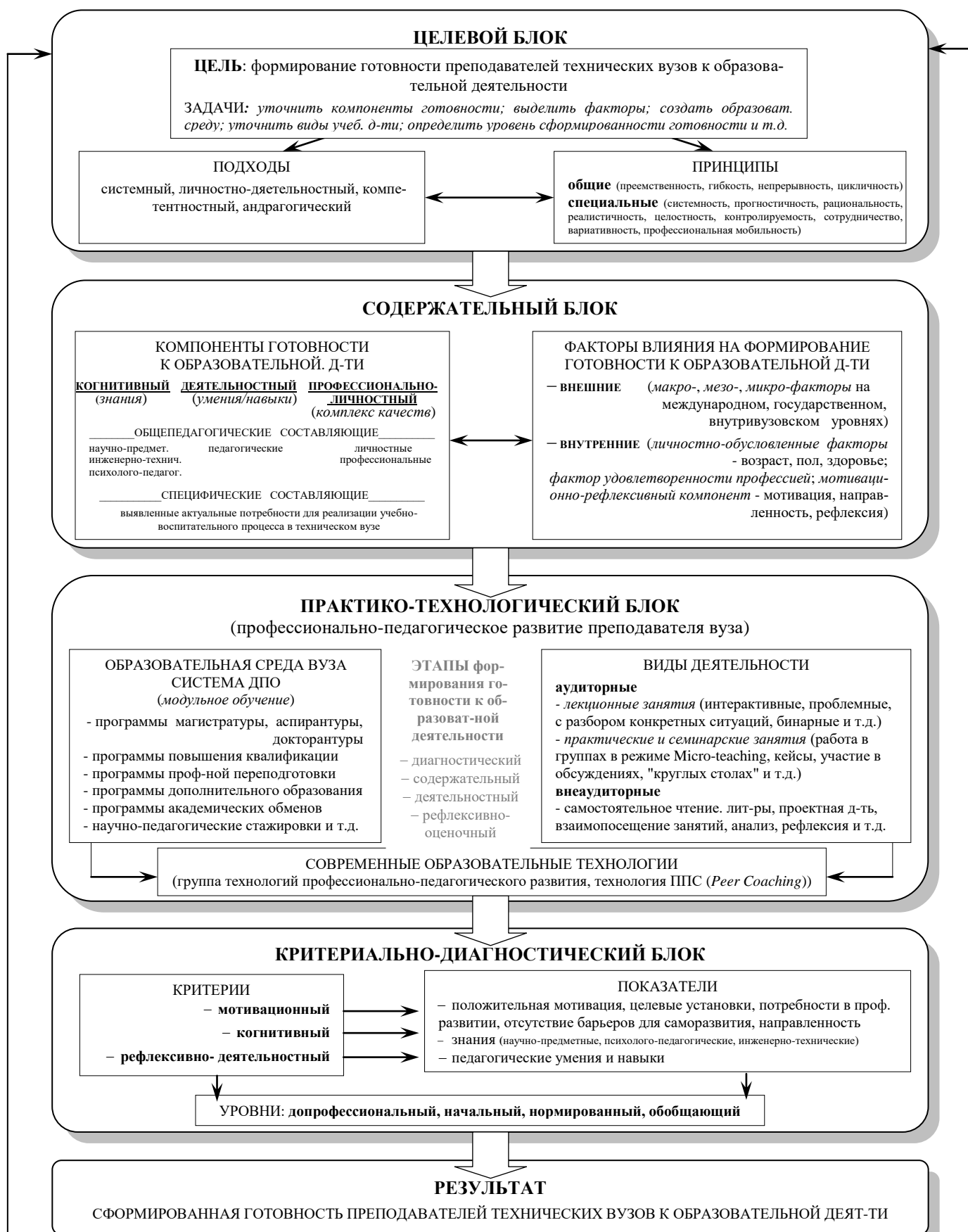


Рисунок 1 – Педагогическая модель формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности

- определить уровень сформированности готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности.

В основу разработанной модели положены *методологические подходы и принципы*, которые выступили в качестве системы ведущих идей и требований к формированию готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности.

*Подходы* (системный, личностно-деятельностный, андрагогический, компетентностный):

- *системный подход* позволил построить модель как целостное образование взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов формирования готовности преподавателя к образовательной деятельности на основе комплексного изучения всех ее структурных элементов;
- *личностно-деятельностный подход* позволил построить педагогическую модель с учетом развития обучающихся как личностей в контексте их будущей профессиональной деятельности;
- *андрагогический подход* позволил построить модель с учетом особенностей обучения взрослых, которые уже обладают некоторым опытом преподавания и организации образовательной деятельности в вузе, способны самостоятельно выбирать содержание своего обучения в соответствии с возникающими потребностями и осуществлять контроль за процессом его реализации;
- *компетентностный подход* позволил моделировать результаты формирования готовности преподавателей к образовательной деятельности в соответствии с поставленными целями и задачами (базовые и ключевые компетенции, профессиональные качества и так далее) [176].

*Принципы педагогического процесса* отражали основные требования к организации образовательной деятельности, указывали ее направление, способствовали достижению педагогических целей и задач с учетом закономерностей учебного процесса [33], а также помогали творчески подойти к процессу его формирования [225].



Среди *принципов*, сопровождающих процесс *формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности*, мы выделили общие, присущие системе непрерывного образования в целом (преемственность, непрерывность, гибкость, цикличность), а также специальные, способные обеспечить качество педагогической подготовки/переподготовки преподавателей вузов (системность, прогностичность, рациональность, реалистичность, целостность, контролируемость, сотрудничество, вариативность, профессиональная мобильность) [234; 265]:

– *принцип системности* – позволил обеспечить функционирование процесса формирования готовности преподавателя вуза к образовательной деятельности, как составного элемента системы непрерывного образования, обладающего внутренними преемственными связями с базовым профессиональным образованием;

– *принцип прогностичности* – позволил обеспечить реализацию педагогической подготовки/переподготовки преподавателей технических вузов в соответствии с изменяющимися требованиями и условиями, в которых она должна была реализовываться;

– *принцип рациональности* – позволил обеспечить соответствие между планируемыми целями и необходимыми для их достижения средствами;

– *принцип реалистичности* – постановка образовательных целей и способов их достижения, которые при наличии имеющихся ресурсов позволили получить максимально полезный результат;

– *принцип целостности* – позволил обеспечить полноту взаимосвязи содержания теории и практики в процессе педагогической подготовки/переподготовки, согласованности целей по конечному результату;

– *принцип контролируемости* – способствовал операциональному определению промежуточных и конечных целей (ожидаемых результатов);

– *принцип сотрудничества* – позволил обеспечить создание благоприятных условий для самоопределения и самореализации обучающихся в процес-

се педагогической подготовки/переподготовки, организацию совместной деятельности на основе межсубъектных связей, преобладание эмпатии и диалогичности психолого-педагогического взаимодействия;

– *принцип вариативности* – позволил обеспечить многообразие программ, позволяющих обеспечивать качество подготовки преподавателей технических вузов в соответствии с требованиями профессиональных стандартов, ЕКСД, образовательных стандартам IGIP, а также направленных на реализацию индивидуальных целей профессионального педагогического развития ППС;

– *принцип профессиональной мобильности* – позволил освоить технологические процессы обучения, технические средства, педагогические приемы, методы и другое, способствовал осознанию потребности собственного непрерывного профессионального развития.

**Содержательный блок** (ведущие аспекты готовности к образовательной деятельности, факторы, влияющие на формирование готовности).

Задача *формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности* традиционно возлагается на систему вузовского образования (магистратура, аспирантура), а также дополнительного профессионального образования (повышение квалификации педагогических кадров, профессиональная переподготовка и так далее) [114].

Среди *ведущих аспектов формирования готовности к образовательной деятельности* в разрабатываемой модели мы выделили следующие:

- 1) *когнитивный* (приобретение и углубление психолого-педагогических, предметно-научных, инженерно-технических знаний);
- 2) *деятельностный* (приобретение комплекса педагогических умений и навыков (аналитических, прогностических, проективных, организаторских, коммуникативных, рефлексивных);
- 3) *профессионально-личностный* (формирование и развитие комплекса личностных и профессиональных качеств преподавателя вуза).

**Практико-технологический блок** (образовательная среда, этапы формирования, виды деятельности, образовательные технологии).

Модель формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности была ориентирована нами на модульную технологию обучения, где формирование и развитие компонентов содержательного блока модели (общепедагогические и специфические знания, педагогические умения, навыки, комплекс личностных и профессиональных качеств преподавателей технических вузов) происходило в контексте содержательного наполнения взаимосвязанных учебных модулей с использованием комплекса аудиторных и внеаудиторных видов деятельности в соответствии с этапами: *диагностическим, содержательным, деятельностным, рефлексивно-оценочным*.

Реализуемые в процессе формирования готовности к образовательной деятельности учебные модули ориентированы на:

- усвоение преподавателями основ психолого-педагогической деятельности преподавателя в системе высшего образования;
- изучение и анализ деятельностно-личностных особенностей участников образовательного процесса вуза, оптимизацию социально-психологического климата и педагогического взаимодействия в техническом вузе;
- изучение педагогических инноваций и современных педагогических технологий, определение преподавателем собственного творческого потенциала и поиск способов его развития в процессе образовательной деятельности;
- изучение содержания и определение степени влияния профессионально-педагогического содействия на успех образовательной деятельности преподавателя технического вуза.

Ведущий аспект практико-технологического блока педагогической модели «*Основы психолого-педагогической деятельности преподавателя в системе высшего образования*» был направлен на углубление общепедагогических и специфических психолого-педагогических знаний преподавателей технических вузов, необходимых для формирования их готовности к образовательной деятельности. В содержание модуля мы включили:

- *основы педагогики высшей школы* (предмет, задачи и основные категории педагогики высшей школы; место педагогики высшей школы в системе наук; содержание высшего образования; сущность и закономерность процесса обучения; формы и методы обучения; система контроля учебной деятельности);
- *основы психологии высшей школы* (предмет, задачи и основные категории психологии высшей школы; психологические аспекты обучения в высшей школе; понятие о деятельности, учение и обучение как подсистемы учебной деятельности в высшей школе; психологические факторы эффективности учебной деятельности в высшей школе; проблема формирования индивидуального стиля учебной деятельности в высшей школе; мотивация учебной деятельности в высшей технической школе);
- *основы дидактики высшей школы* (понятие о дидактике и дидактической системе; современные дидактические концепции и теории; дидактические принципы процесса обучения в высшей школе; актуальные проблемы современной дидактики высшей школы; содержание образования в техническом вузе; системный подход к содержанию образования; виды образования: базовое и прикладное; учебный план и учебная программа; вузовский учебник; учебное пособие: принципы его разработки; электронное учебное пособие);
- *особенности организации образовательного процесса в техническом вузе* (особенности организации познавательной деятельности в техническом вузе: формирование понятий, познание закономерностей и систематизация знаний, переход от теории к практике; классификация организационных *форм* обучения в техническом вузе; индивидуальные и групповые формы обучения; лекции и лабораторно-практические занятия; классификация *методов* обучения в вузовской дидактике: наглядные, словесные и практические, особенности их применения в процессе преподавания; инновационные методы обучения в вузе; контроль и оценка знаний студентов: формы контроля знаний; самостоятельная и научно-исследовательская работа студентов).

Таким образом, мы создали условия, при которых преподаватели

- получают представление о предмете, задачах и основных категориях психологии, педагогики и дидактики высшей школы;
- рассмотрят психологические аспекты обучения в высшей школе: виды деятельности в высшей школе, учение и обучение как подсистемы учебной деятельности, психологические факторы эффективности учебной деятельности в вузе, вопросы мотивации учебной деятельности;
- ознакомятся с основными аспектами содержания высшего образования: сущностью, структурой, нормативными документами; закономерностями процесса обучения в целом (функциями, принципами, этапами); с особенностями учебной, самостоятельной и научно-исследовательской работы студентов;
- познакомятся с классификацией традиционных и инновационных форм и методов обучения (в том числе в техническом вузе);
- изучат особенности системы контроля и оценивания знаний студентов;
- изучат особенности и принципы разработки учебного плана, учебной программы, учебника для вуза, учебного и электронного учебного пособия;
- на основе приобретенных знаний получат возможность совершенствовать собственные умения и навыки организации образовательной деятельности в техническом вузе (систематизация знаний, переход от теории к практике).

Для реализации модуля педагогической модели *«Деятельностно-личностные особенности субъектов образовательного процесса в вузе»* мы включили в программу обучения аспекты, посвященные изучению

- *профессиональной деятельности преподавателя вуза* (компоненты профессиональной деятельности преподавателя вуза; нормативно-правовая база высшей школы; психологические условия эффективности педагогической деятельности преподавателя вуза; профессиональная рефлексия педагогической деятельности как условие ее эффективности; психолого-педагогические проблемы формирования профессионализма преподавателя вуза; профессионально-личностный рост и повышение квалификации ППС; педагогическая культура и профессиональная компетентность преподавателя);

- *студента как субъекта образовательного процесса в вузе* (возрастные и индивидуально-психологические особенности студентов; жизненное и профессиональное самоопределение как ведущие характеристики возраста; мотивация учебной деятельности студента; показатели социальной зрелости и особенности профессионального самоопределения студентов в современных условиях; развитие профессионального самосознания и профессиональной направленности студента в образовательном процессе вуза; условия эффективной адаптации студентов к образовательному процессу вуза, готовность к самообразованию);
- *психолого-педагогических особенностей взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе* (понятие учебно-профессионального и учебно-педагогического взаимодействия; основные принципы учебно-педагогического общения; особенности педагогического взаимодействия в условиях высшей школы; модели и стили педагогического взаимодействия в техническом вузе; приемы, формы и средства организации конструктивного взаимодействия в системе «преподаватель-студент»; барьеры общения и способы их устранения).

В результате созданных условий преподаватели технического вуза смогут

- углубить знания о возрастных и индивидуально-психологических особенностях как студентов (личность, мотивы, интересы, индивидуальные и возрастные характеристики), так и преподавателей (профессиональные и личностные характеристики, мотивы деятельности, вопросы профессионализма и его развития в среде вуза, педагогическая культура и профессиональная компетентность);
- приобрести умения проектировать учебно-воспитательную работу со студентами на основе полученной информации, а также умения оптимизировать социально-психологический климат, профессиональное и педагогическое взаимодействие в техническом вузе;
- развить навыки анализа деятельностно-личностных особенностей участников образовательного процесса в вузе на основе теоретических исследований и практических наблюдений.

С целью формирования готовности преподавателей к работе в инновационной образовательной среде вуза в процессе реализации модуля педагогической модели «*Педагогические инновации и современные педагогические технологии*» мы включили в программу обучения аспекты, освещающие

- мастерство, творчество и новаторство в педагогической деятельности; творческий потенциал преподавателя и его развитие в процессе образовательной деятельности;
- основные задачи инновационной деятельности в высшем образовании: изучение, обобщение и передача передового педагогического опыта;
- условия, необходимые для осуществления новаторской деятельности: система нововведений в высшем образовании как средство обновления содержания образовательных программ и повышения качества профессиональной подготовки студентов; психолого-педагогические критерии инновации;
- научные концепции и прогрессивные образовательные модели организации учебного процесса в вузе; современные педагогические технологии в вузе.

Реализация данного модуля способствует

- выявлению творческого потенциала слушателей, определению степени их готовности к развитию в процессе профессиональной деятельности, а также поиску способов развития в образовательной среде технического вуза;
- углублению знаний преподавателей технического вуза в отношении содержания понятия «педагогические инновации», формированию умений выделять основные задачи инновационной деятельности в высшем образовании и выявлять условия, необходимые для ее осуществления;
- углублению знаний инновационных процессов в высшем образовании как одного из средств обновления содержания образовательных программ и повышения качества профессиональной подготовки студентов;
- формированию/развитию умений и навыков работы с современными педагогическими технологиями, а также с технологиями группы профессионального развития.

С целью углубления знаний, а также развития умений и навыков работы с современными педагогическими технологиями и технологиями группы профессионального развития мы включили в модуль *«Профессионально-педагогическое содействие в деятельности преподавателя вуза»* аспекты, посвященные – *самоанализу педагогической деятельности преподавателя вуза: оценке профессиональных затруднений, причин и путей выхода из сложившейся ситуации; изучению модели профессиональных и личностных качеств преподавателей технических вузов; рефлексии и саморефлексии как обязательным составляющим группы технологий профессионального развития;*

– *«Профессионально-педагогическому содействию» в образовательной среде вуза (практико-ориентированный подход)* (цели, задачи, организационные и психолого-педагогические особенности технологии; этапы технологии; педагогическое наблюдение и самонаблюдение (рефлексивный подход); анализ и самоанализ как обязательное условие реализации технологии; метод "Micro-teaching"; использование технологии в собственной профессиональной деятельности преподавателями вуза);

– *оценке влияния профессионально-педагогического содействия на формирование готовности преподавателя вуза к образовательной деятельности (повторный рефлексивный анализ собственной педагогической деятельности как преподавателя вуза; оценка произошедших изменений; оценка влияния технологии на развитие/формирование компонентов готовности к образовательной деятельности педагогов).*

Таким образом, мы создаем педагогические условия, позволяющие

– проанализировать собственную педагогическую деятельность, определить барьеры, препятствующие достижению поставленных целей, вести поиск способов решения выявленных затруднений;

– ознакомиться с содержанием, организационно-педагогическими условиями профессионально-педагогического содействия в образовательной среде вуза (рефлексивный подход), использовать технологию на практике;



- определить степень влияния технологии «Профессионально-педагогическое содействие» на успех образовательной деятельности преподавателя технического вуза (практико-ориентированный подход);
- оценить влияние обучения на формирование и развитие готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности (рефлексивный подход).

**Критериально-диагностический блок** (критерии, показатели, уровни).

Вопросами диагностики уровней профессионального развития педагога, а также уровней продуктивности его педагогической деятельности занимались и продолжают заниматься многие исследователи (Н. В. Гафурова [45], И. А. Зимняя [73], М. Е. Иньков [82], Т. Е. Исаева [87], Е. А. Мелёхина [141], Н. В. Панова [173], Г. Б. Скок [224], О. Г. Смолянинова [229], Ю. В. Сорокопуд [234], Д. В. Судариков [237], В. Д. Шадриков [260], К. Хазбэндс (Chris Husbands) [275], Т. М. Чурекова [258] и другие). Цели этой диагностики зависят от сферы научных интересов исследователей: для одних она является средством определения степени соответствия занимаемой должности и необходима для прохождения аттестации педагогом (Т. Е. Исаева, О. Г. Смолянинова, В. Д. Шадриков), другие делают акцент на саморазвитие и причисляют важность диагностики к процессам внутренней мотивации и рефлексии (Е. А. Лебедева, Н. В. Панова, Г. Б. Скок), третьи считают соответствие квалификационным характеристикам и потребностям в собственном совершенствовании неотделимыми от параметров профессионального развития (Е. А. Мелёхина, Ю. В. Сорокопуд, Д. В. Судариков).

Ввиду отсутствия критериев (признаков, на основании которых производится оценка сформированности готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности [99; 265]) измерения уровня профессионализма преподавателя вуза, представленных в образовательных стандартах старого и нового поколений, а также ввиду многообразия подходов к оцениванию профессионального уровня педагога, количества разработанных методик, а также отсутствия единства исследователей в определении их содержания, затруднен-

но документальное определение готовности преподавателя вуза к реальной профессиональной педагогической деятельности. Фактически оно становится возможным через соотнесение достигнутых результатов с требованиями квалификационных характеристик, необходимых для того или иного вида педагогической активности, а также на основе сбора объективных данных из ряда источников (мнений преподавателей, работодателей, руководителей практики, самооценки) путем использования совокупности методов научного исследования (анкетирования, беседы, «портфолио» и так далее), позволяющих проследить развитие отдельных компонентов готовности [85].

Опираясь на результаты анализа научно-педагогических источников и поддерживая мнение И. Ф. Исаева, М. И. Ситниковой, Д. В. Сударикова, подчеркивающих характер процесса формирования и развития ведущих аспектов *образовательной деятельности* [84; 237], состояние *готовности* к которой, согласно П. С. Гуревичу, В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякову и другим, обуславливается совокупностью внешних и внутренних факторов [24; 193], а также на результаты проведенных исследований в области профессиональной подготовки и развития преподавателя вуза [12; 13], нами были выделены следующие критерии и показатели готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности (таблица 4).

**Когнитивный критерий** представлен показателями (наличием или отсутствием обновленных психолого-педагогических, предметно-научных, инженерно-технических знаний, диагностика которых проходит в рамках аттестационных и сертификационных мероприятий, обусловленных предметной специализацией преподавателя, а также содержательным наполнением программы повышения квалификации), которые можно оценить по следующим аспектам:

– глубине и прочности приобретенных психолого-педагогических знаний и знаний преподаваемого предмета (наличие таких документов, как дипломы об образовании, сертификаты с курсов повышения квалификации, результаты сданных экзаменов по предметной специализации преподавателя и так далее);

Таблица 4 – Критерии и показатели готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности

Критерий	Показатели	Индикаторы
<b>КОГНИТИВ- НЫЙ</b>	<b>знания</b> (наличие или отсутствие) – предметно- научные – психолого-педагогические – инженерно-технические	– Аттестационные мероприятия для присуждения ученых степеней и званий – Прочие сертификационные мероприятия, обусловленные предметной специализацией преподавателя
<b>МОТИВАЦИОННЫЙ</b>	<i>наличие или отсутствие</i> – устойчивой положительной мотивации к образовательной деятельности – потребности в профессиональном развитии (отсутствие барьеров для саморазвития) – педагогической направленности личности – готовности к использованию современных образовательных технологий в профессиональной деятельности	– «Мотивация профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А. А. Реана) – «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (А. А. Реан) – «Изучение барьеров для саморазвития» (Е. Ю. Чернова) – «Профессиональное развитие преподавателей вуза» – «Наличие потребностей в изменении своей профессиональной деятельности и отношение к инновациям» – «Готовность педагогов к работе в режиме современных технологий, методов и форм организации образовательного процесса при внедрении ФГОС» – «Технология «Профессионально-педагогическое содействие» в образовательной среде вуза» – «Диагностика профессиональной направленности личности» (Е. А. Климов, А. А. Реан) – «Методика изучения профессиональной направленности» (Дж. Холланд в авторской модификации И. В. Барабашёвой)
<b>РЕФЛЕКСИВНО- ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ</b>	<b>педагогические умения и навыки</b> (на основе самоанализа пед. д-ти) (наличие или отсутствие) – аналитические – прогностические – проективные – коммуникативные – организаторские – рефлексивные	– «Уровень сформированности педагогических умений преподавателя вуза» (методика Г. Б. Скок в авторской модификации И. В. Барабашёвой) – «Оценка затруднений в педагогической деятельности» – «Рефлексивный анализ собственной учебной деятельности в системе ДПО» – Рефлексивные эссе – Коллективные обсуждения в режиме «круглый стол»

- методической компетентности (высокие результаты, демонстрируемые студентами на открытых уроках; наличие собственных разработанных программ обучения, авторских учебно-методических пособий, материалов);
- исследовательской компетентности (участие в конференциях и семинарах, наличие научно-исследовательских работ, защита диссертаций) [143].

**Мотивационный критерий** готовности преподавателей вузов к образовательной деятельности представлен следующими показателями, определяющимися на основе следующих индикаторов (методик, анкет, тестов, опросов):

***устойчивой положительной мотивацией к педагогической деятельности:***

– методика «*Мотивация профессиональной деятельности*» (методика К. Замфир в модификации А. А. Реана [28]) позволяет определить мотивационный комплекс личности преподавателей в процессе реализации их профессионально-педагогической деятельности путем соотношения трех видов мотивации: внутренней мотивации, внешней положительной и отрицательной мотивации,

– методика «*Мотивация успеха и боязнь неудачи*» (А. А. Реан [200]) позволяет выделить мотивационный полюс профессионально-педагогической деятельности преподавателя, выявить – направлены ли действия педагога на достижение конструктивных, положительных результатов своей профессиональной деятельности, определяет ли его личностную активность потребность в достижении успеха, или же его деятельность обусловлена прежде всего стремлением избежать срыва, неудачи, порицания, наказания, а ожидание негативных последствий является определяющим, т.е. еще ничего не сделав, педагог уже боится возможного провала и думает о путях его предотвращения, а не о способах достижения успеха;

***потребностью педагога в профессиональном развитии и самосовершенствовании:***

– методика «*Наличие потребностей в изменении своей профессиональной деятельности и отношение к инновациям*» [144] направлена на выявление затруднений, с которыми преподаватели сталкиваются в своей профессионально-педагогической деятельности, определению наличия у педагогов потребностей в саморазвитии, а также степени их готовности к работе в постоянно меняющейся в соответствии с актуальными потребностями современного общества образовательной среде вуза,

– методика «*Изучение барьеров для саморазвития*» (Е. Ю. Чернова [120], приложение II) позволяет оценить степень влияния внутренних и внешних фак-

торов на формирование готовности преподавателя к педагогической деятельности, предоставляет возможность участникам исследования скорректировать свое отношение к ним и снизить значимость факторов, препятствующих профессионально-педагогическому развитию,

– методика *«Профессиональное развитие преподавателей вуза»* (авторская разработка) (приложение Д) позволяет выявить актуальные потребности в профессиональном развитии у преподавателей вузов, скорректировать содержание программ повышения квалификации, наметить пути дальнейшего профессионально-педагогического развития слушателей;

***наличием педагогической направленности личности преподавателя:***

– *«Диагностика профессиональной направленности личности»* (Е. А. Климов, А. А. Реан [200]) позволяет определить соответствие профессиональной направленности личности преподавателя выбранной им профессии,

– *«Методика изучения профессиональной направленности»* (Дж. Холланд [239] в авторской модификации И. В. Барабашёвой (приложение Е)) направлена на определение профессионально ориентированного типа личности преподавателя в соответствии с направленностью реализуемой им профессионально-педагогической деятельности – технической, научной, педагогической, административной;

***готовностью к использованию современных образовательных технологий в профессиональной деятельности:***

– анкета *«Готовность педагогов к работе в режиме современных технологий, методов и форм организации образовательного процесса при внедрении ФГОС»* [36] (приложение Ж) позволяет выявить уровень готовности преподавателей технических дисциплин к использованию современных инновационных педагогических технологий в собственной образовательной деятельности;

– опрос *«Технология «Профессионально-педагогическое содействие» в образовательной среде вуза»* (авторская разработка (приложение З)) направлен на определение готовности слушателей использовать представленную педагогиче-

скую технологию как в процессе обучения по программам повышения квалификации в системе ДПО, так и в собственной образовательной деятельности.

**Рефлексивно-деятельностный критерий** выражен наличием или отсутствием педагогических умений и навыков (аналитических, прогностических, проективных, рефлексивных, организаторских, коммуникативных), обуславливающих эффективность образовательной деятельности преподавателя вуза, уровень сформированности которых служит ориентиром педагогу в процессе реализации его самоанализа, самообразования, самосовершенствования.

Акцентируя рефлексивный компонент данного критерия, стоит отметить, что мы согласны с исследователями, которые не выделяют его отдельно, а рассматривают в совокупности с остальными педагогическими умениями и навыками (Н. В. Кузьминой, С. Д. Резником, Г. Б. Скок, В. А. Сластениным, Е. Н. Солововой и другими).

Рефлексивный компонент в изучаемом нами аспекте готовности преподавателя к образовательной деятельности тесно связан с аналитическими умениями и навыками и включает в себя как умения и навыки объективно анализировать и оценивать результаты своей собственной педагогической деятельности, деятельности коллег и студентов, так и позволяют более четко осознавать потребности в собственном профессиональном развитии, дают возможность строить/корректировать план саморазвития и самокоррекции с учетом полученной информации.

Диагностика уровня сформированности рефлексивного компонента проводится наравне с остальными пятью по аспектам, согласно Г. Б. Скок [120]:

- на основе анализа собственной педагогической деятельности, достоинств и недостатков своей личности, умения осознавать свои потребности, структурировать их, намечать план саморазвития и самокоррекции;
- на основе анализа деятельности коллег, умения воспринимать их положительный опыт;
- на основе умений объективно оценивать деятельность студентов.

Таким образом, **рефлексивно-деятельностный критерий** представлен такими показателями как, *самоанализ собственной педагогической деятельности*:

– методика «*Оценка затруднений в педагогической деятельности*» (Г. Б. Скок [121]) охватывая психолого-педагогический блок деятельности преподавателя, позволяет выявить актуальные аспекты профессиональной деятельности, вызывающие у слушателя определенные затруднения, тем самым привлекая его внимание к необходимости решения выявленных проблем;

– методика «*Уровень сформированности педагогических умений преподавателя вуза*» (Г. Б. Скок [121] в авторской модификации И. В. Барабашёвой (приложение Б)) дает возможность определить уровень сформированности педагогических умений слушателей как одного из компонентов их готовности к образовательной деятельности;

а также *педагогическая рефлексия* (стоит отметить, что по данному показателю уровень сформированности готовности не определяется, предлагаемые методики призваны привлечь внимание педагога к своей собственной образовательной деятельности и подтолкнуть его к осознанию важности/необходимости профессиональной и личностной рефлексии, в силу того, что преподаватели без базового педагогического образования не видят в этом необходимости, согласно исследованиям ученых [23; 53; 256]):

– методика «*Рефлексивный анализ собственной учебной деятельности в системе ДПО*» используется в процессе обучения по программам повышения квалификации с целью привлечения внимания слушателей к собственной учебной и профессиональной педагогической деятельности, их результативности, к выявлению произошедших изменений (во время проведения итоговой диагностики), определения целей и задач для дальнейшего саморазвития с учетом полученных в ходе курса знаний, умений, навыков и так далее [14];

– рефлексивные эссе, коллективные обсуждения в режиме «круглый стол» наиболее проблемных вопросов развития/формирования профессиональных

компетенций преподавателя вуза, а также развития готовности преподавателей технических вузов к педагогической деятельности.

Выделены следующие уровни сформированности компонентов готовности к образовательной деятельности, обусловленных системой психолого-педагогических знаний, умений, навыков, компетенций, определенными способностями, свойствами личности педагога, необходимыми для эффективного выполнения профессиональной деятельности [234]:

- *допрофессиональный уровень* – характеризуется трансформацией в процессе реализации педагогической деятельности полученных при профессиональной подготовке (например, при получении дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы») профессиональных знаний, умений и навыков в универсальные и профессиональные компетенции (характерен для начинающих преподавателей, а также для магистрантов и аспирантов при прохождении педагогической практики); преподаватель понимает необходимость и стремится проявлять знания, умения, навыки и качества, входящие в состав конкретной компетенции, однако часто безуспешно работает над исправлением собственных недостатков, указанных руководителем/наставником;
- *начальный уровень* – преподаватель имеет представление о конкретных знаниях, умениях, навыках и качествах, характерных для той или иной компетенции, в некоторых ситуациях проявляет владение ими, предпринимает попытки анализа эффективности собственной образовательной деятельности с целью поиска составляющих, нуждающихся в развитии, прикладывает для этого необходимые усилия, консультируется с более опытными коллегами; деятельность педагога на этом уровне характеризуется решением профессиональных задач практической направленности, воспроизводящим, как правило, собственный предшествующий опыт и опыт более опытных преподавателей; научно-педагогическую деятельность преподаватели строят по заранее отработанной схеме, ставшей алгоритмом; творчество не проявляется или проявляется слабо;
- *нормированный* – преподаватель имеет высокий уровень сформированности знаний, умений, навыков и качеств, характерных для той или иной компе-



тенции, способен проявлять их в ситуациях повышенной сложности, активно влияя на происходящее, обладает способностью предвидеть и предотвращать негативные события, настойчив в преодолении собственных недостатков и покорении новых «вершин» профессионализма; характеризуется дальнейшим совершенствованием, прежде всего, профессиональных компетенций в различных видах педагогической деятельности; творческая активность по-прежнему проявляется в рамках воспроизводящей деятельности, но с элементами поиска новых решений в стандартных ситуациях; этот уровень характеризуется сформированностью всех видов умений и навыков;

– *обобщающий* – преподаватель обладает глубокими знаниями в профессиональной сфере, проявляет необходимые умения, навыки и качества в педагогических ситуациях разнообразной сложности, эффективно сочетая репродуктивный и творческий подходы и добиваясь высоких результатов; педагогическая деятельность характеризуется выраженной гуманистической направленностью взаимодействия со студентами, коллегами, окружающими людьми, сформированным креативным инновационным педагогическим мышлением, стремлением к постоянному саморазвитию и профессиональному росту; преподаватель активно вовлекает студентов в собственную научно-педагогическую деятельность; данный уровень отличается высокой степенью результативности научно-преподавательской деятельности, мобильностью психолого-педагогических знаний и знаний современных педагогических технологий [234].

Диагностика уровня сформированности компонентов готовности к образовательной деятельности основывается на методиках анализа собственной педагогической деятельности «Оценка затруднений в педагогической деятельности» (Г. Б. Скок) [121] в совокупности с системой педагогических умений (В. А. Сластенин [225]) (приложение Б).

Для определения уровня сформированности готовности к образовательной деятельности мы использовали систему, предложенную Д. В. Судариковым [237], где каждый из диагностических показателей (комплекс педагогических

умений и навыков) оценивался коэффициентом ( $K_1, K_2, K_3, K_4 \dots K_n$ ), который вычислялся по формуле:

$$K = \frac{K_1 + K_2 + K_3 + \dots + K_n}{n}$$

После вычисления коэффициента каждого из критериев находился средний коэффициент по формуле:

$$K_{1,2,3,4 \dots K_n} = \frac{\sum \text{баллов}}{\text{максимально возможное количество баллов}}$$

Полученные результаты мы сопоставили с выделенными уровнями готовности:

$K < 0,5$  – *допрофессиональный уровень* (адаптационный);

$K = 0,5-0,6$  – *уровень начальный*;

$K = 0,7-0,8$  – *уровень нормированный* (этап стабилизации);

$K = 0,9-1$  – *уровень обобщающий* (этап осмысления и обобщения).

В качестве статистических методов обработки полученных результатов реализации педагогической модели для оценки различий между двумя выборками испытуемых по уровню одного какого-либо признака использовался U-критерий Манна-Уитни; для сопоставления показателей измерений в разных условиях на одной и той же выборке испытуемых между двумя выборками использовался T-критерий Вилкоксона; для сопоставления двух выборок по частоте встречаемости исследуемых показателей использовался  $\phi^*$ -критерий Фишера, t-критерий Фишера, t-критерий Стьюдента [219].

Традиционно формирование и развитие готовности к образовательной деятельности преподавателей технических вузов, не имеющих базового педагогического образования, проходит в рамках системы дополнительного образования по профессиональным программам повышения квалификации и профессиональной переподготовки с целью интеграции инженерных и психолого-педагогических знаний как внутри учебного заведения, так и на базе кого-либо ведущего вуза страны, а также через индивидуальные и групповые стажировки на российских и зарубежных образовательных площадках [79]. Таким образом,

реализация разработанной педагогической модели *формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности* происходила в образовательной среде технического вуза в системе дополнительного профессионального образования. Организация деятельности технических вузов по формированию готовности преподавателей к образовательной деятельности в системе дополнительного профессионального образования являлась **одним из условий** успешного формирования данного вида готовности.

В научной и справочно-энциклопедической литературе [65; 99; 103; 165; 265] *дополнительное профессиональное образование* сопоставляется с такими понятиями, как *непрерывное образование, повышение квалификации, профессиональная подготовка и переподготовка*. Оно имеет обобщающее значение и трактуется как целенаправленное профессиональное воспитание и обучение (подготовка), непрерывное повышение уровня профессиональных знаний, умений и навыков, формирование и развитие компетенций граждан в течение всей жизни для удовлетворения профессиональных и образовательных потребностей, адаптации к меняющимся условиям социальной среды и профессиональной деятельности, совершенствования профессиональной квалификации и подготовки к выполнению новых видов профессиональной деятельности на базе среднего профессионального образования и высшего образования [227].

Опыт многих технических вузов (ВолгГТУ (Волгоградского государственного технического университета) [35], МАДИ (Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета) [245], КузГТУ (Кузбасского государственного технического университета) [76; 172], НГТУ (Новосибирского государственного технического университета) [43], ТГТУ (Тамбовского государственного технического университета) [148; 149], ТПУ (Томского политехнического университета) [146; 170]) показал, что проблема педагогической подготовки и переподготовки ППС (в том числе и проблема формирования готовности к педагогической деятельности) в системе отечественного высшего образования на государственном уровне еще не решена. Исследователями отмечалось частое несоответствие содержания обучения актуальным целям и

потребностям многих слушателей [161; 267], отсутствие инновационной составляющей (игнорирование «прогностической модели выпускаемых специалистов», новейших открытий, последних достижений в технике и технологиях) [148], а также низкое качество профессиональной педагогической подготовки преподавательского состава факультетов повышения квалификации, институтов дополнительного профессионального образования и так далее [69].

Согласно многочисленным источникам [35; 43; 146; 148; 149; 170; 245], проблема педагогической подготовки и переподготовки ППС решается в основном локально. На базе вузов в рамках системы повышения квалификации и институтов дополнительного образования разрабатывались различные программы переподготовки и повышения квалификации ППС, призванные восполнить образовавшиеся пробелы в необходимых знаниях, по окончании которых, как правило, после прохождения определенных аттестационных мероприятий педагог получает документ, дающий официальное подтверждение результатам его обучения/стажировки.

Обучение по программам, реализуемым в рамках системы ДПО, проводилось с использованием *аудиторных* (фронтальных, групповых, индивидуальных) и *внеаудиторных* (групповых, индивидуальных) *видов деятельности*, что являлось неотъемлемым компонентом успешного *формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности*.

Среди *аудиторных видов* учебной деятельности слушателей профессиональных программ системы ДПО мы использовали:

- *лекции-презентации* – позволяют представлять учебный материал в виде схем, таблиц, блоков, графиков, облегчающим восприятие нового, данный вид лекций актуален непосредственно для преподавателей технических вузов, привыкшим к подобной подаче нового учебного материала;
- *лекции вдвоем (бинарные)* – позволяют разносторонне представить изучаемую проблемную ситуацию, дают возможность сравнить две разные, часто полярные, точки зрения на представленную проблему, помогают определиться:

выбрать одну из них либо выработать свою; способствуют формированию представления о способах ведения дискуссии и совместного поиска решений;

– *интерактивные лекции* – позволяют активизировать внимание обучающихся в процессе общения с преподавателем, дают возможность педагогу проверить степень усвоения новых знаний, формировать умения выступать в роли экспертов и так далее;

– *проблемные лекции и лекции с разбором и анализом конкретных ситуаций* позволяют обучающимся более глубоко и систематизировано усваивать новые знания, умения и навыки [33];

– *семинарские и практические занятия*, которые включают в себя круглые столы, мастер-классы, деловые и ролевые игры, тренинги, семинары по обмену опытом, выездные занятия, консультации, направленные на приобретение знаний, умений и навыков, реализуемых в педагогической деятельности [263].

Существенной частью учебного процесса в системе ДПО являются *внеаудиторные виды* учебной деятельности, которые позволяют решать поставленные задачи и в результате достигать целей аудиторной работы.

В научных источниках *внеаудиторная деятельность* понимается как компонент самостоятельной работы слушателей программ ДПО, включающая в себя планируемую учебную, учебно-исследовательскую, творческую работу и выполняется во внеаудиторное время. Внеаудиторная деятельность в рамках обучения по программам ДПО используется с целью закрепления полученных специальных профессиональных и педагогических знаний, формирования необходимых педагогических умений и навыков, развития профессиональных компетенций [254].

Внеаудиторная деятельность включала в себя изучение психолого-педагогической литературы, выполнение проектов, проведение исследовательских работ, взаимопосещение и анализ собственных занятий и занятий коллег, рефлексивный анализ собственной профессиональной деятельности и так далее.

Особая эффективность внеаудиторной деятельности достигалась во время парной или групповой форм работы. Взаимная интеллектуальная активность и

контроль усиливали фактор мотивации, повышали результативность познавательной деятельности обучающихся. Парная внеаудиторная деятельность перестраивала психологию обучающегося, поскольку довольно часто индивидуальная работа сопровождалась его субъективной, иногда ошибочной, самооценкой, а при групповой работе происходила самопроверка с последующей коррекцией преподавателем, именно эта часть внеаудиторной учебной деятельности была способна обеспечить достижение поставленных образовательных целей (в том числе закрепление приобретенных знаний, умений и навыков).

Для реализации внеаудиторных видов деятельности слушателями профессиональных программ в системе ДПО было необходимо тщательное планирование и контроль со стороны преподавателей (разработка четких инструкций по выполнению заданий, методических указаний и рекомендаций, подготовка списка необходимой для изучения литературы и так далее).

Таким образом, успех внеаудиторной деятельности слушателей программ ДПО был обусловлен:

- мотивированностью учебных заданий (обучающиеся должны четко осознавать, для чего необходим данный вид деятельности, чему он способствует);
- четкой постановкой образовательных целей и познавательных задач;
- наличием алгоритма и методов выполнения задания, осведомленностью обучающегося о способах ее выполнения;
- наличием конкретных форм отчетности, объема работы, сроков ее представления;
- наличием консультационной помощи со стороны преподавателя (консультации установочные, тематические, проблемные, обзорные и другие), предоставляемой при личной встрече либо в электронной форме;
- четко прописанными критериями оценки, отчетности и так далее;
- заранее обозначенными видами и формами входящего, текущего и итогового контроля (практикумы, контрольные работы, тесты, семинары) [33].

В целях обеспечения требуемого качества подготовки обучающихся к профессиональной деятельности, а также для расширения и (или) углубления

их знаний, умений, навыков и компетенций в справочно-нормативной и научно-педагогической литературе систематически подчеркивается важность использования *современных педагогических/образовательных технологий* в процессе обучения в вузе, а также системе дополнительного профессионального образования [33; 53; 70; 103; 149, 178; 184; 185 и другие], что, по нашему мнению, также определяет успешность *формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности*.

Обращаясь к понятию *педагогической/образовательной технологии*, прежде всего, имеет смысл раскрыть суть термина *технология*. В справочно-энциклопедической литературе *технология* (от греческого слова *techne* – искусство, мастерство, умение и *logos* – учение, наука) определяется в соответствии со специфическими особенностями, присущими разным областям науки, как:

- общая характеристика трудовых действий, типичных для того или иного социума, подчиненных социальным ориентирам и обусловленных неизбежными рефлексивными процессами (философия) [231];
- определенные методы, приемы, средства работы, последовательность операций и процедур, направленных на преобразование веществ, энергии, информации в процессе изготовления продукции, обработки и переработки материалов, а также сборки готовых изделий, контроля качества и управления (экономика [197] и социология [235]);
- структура, обладающая комплексом естественнонаучных, социальных и гуманитарных знаний, призванная характеризовать способы и механизмы их эффективного использования, уровня образованности и культуры личности в процессе ее профессионального развития для решения социокультурных, личностных и деятельностных проблем (акмеология) [3].

Технологические процессы представлены в разных сферах жизнедеятельности молодого человека, в рамках настоящего исследования мы обратились к одной из разновидностей технологий в области образования и воспитания, а именно к *педагогической/образовательной технологии*, возникшей в США в

40-х – 50-х годах прошлого столетия и прошедшей несколько этапов становления и развития до наших дней [21; 96].

Разнообразие мнений и подходов к исследованию понятия *педагогическая/образовательная технология* находит свое отражение в многочисленных определениях как зарубежных, так и отечественных ученых.

Так, в зарубежных исследованиях внимание акцентировалось на использовании технологических изобретений, процессов и промышленных изделий в образовательном процессе (М. Кларк (Michael Clarke) [97]); на методиках их применения, разработанных на основе идей и опыта, полученных из соприкасающихся сфер научного знания: психологии, социологии, системного анализа (Ф. Персиваль (Fred Percival) [283]); на важности достижения определенных педагогических результатов через теоретические и практические исследования в области образования, на основе организации педагогических систем и оптимального распределения ресурсов (П. Митчелл (Peter D. Mitchell) [282]). ЮНЕСКО предложило понимать под *педагогической технологией* методы систематического планирования, применения и оценки всего процесса обучения, усвоения знаний через учет человеческих и технических ресурсов, а также взаимодействие между ними с целью достижения более эффективных форм образования. Дальнейшие изменения в трактовке данного термина происходили через уточнение значений самой технологии с учетом ее специализации [271].

В Российской справочно-энциклопедической литературе *педагогическая технология* определяется как совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели [204], способствующих конструированию оптимальных обучающих систем и эффективному проектированию учебных процессов [99], соотносящихся с применением технических средств обучения в учебном процессе, с совершенствованием структуры и повышением его (процесса) эффективности [2].

Разные точки зрения на толкование понятия *педагогическая технология* представлены и в работах отечественных педагогов-исследователей: аспект



проектирования затрагивают В. П. Беспалько [17], Н. Э. Касаткина [93; 94], С. А. Клеев [98], И. А. Колесникова [101], М. М. Левина [122], В. А. Сластенин [225], вопросы воспитания – Н. М. Борытко [30], В. В. Гузеев [52], Е. С. Полат [178], аспекты систематичности, последовательности и непрерывности – Э. Ф. Зеер [70; 71], с позиции личностно-ориентированного подхода – С. Я. Батышев [190], Е. В. Бондаревская [27], В. В. Сериков [216]. Этапы и уровни разработки педагогических технологий изучались В. П. Беспалько [17], Н. В. Козловой [100], И. А. Колесниковой [101], Г. К. Селевко [214] и другими.

В рамках настоящего исследования, ориентированного на изучение процессов формирования готовности к образовательной деятельности преподавателя технического вуза, профессионала, интерес представляли андрагогический и акмеологический подходы в рассмотрении понятия *технология*.

В андрагогике предлагается понятие *андрагогические технологии* как технологии для обучения взрослых, а *педагогические* – для обучения незрелых, т.е. участников учебного процесса, не достигших 18-ти лет. Выделяется целый ряд характерных принципов данного вида технологии, среди которых особое внимание привлекает *принцип опоры на опыт обучающегося, используемого в качестве одного из источников обучения* [74; 75; 168; 183].

В педагогической акмеологии выделяется особый вид технологии, содержащей образовательный, психологический и гуманистический аспекты; *акмеологическая технология* направлена на раскрытие внутреннего потенциала личности, развитие свойств и качеств, способствующих достижению высокого уровня личностно-профессионального развития [4; 100; 175].

В нашей работе мы использовали терминологию, предложенную Г. К. Селевко, который уравнивает в значениях понятия *педагогическая* и *образовательная технология*, считая их взаимозаменяемыми, и определяет их как систему функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенную на научной основе, запрограммированную во времени и в пространстве и приводящую к намеченным результатам. Стоит отметить, что автор относит

педагогические технологии ко всем разделам педагогики, включая педагогическую акмеологию и андрагогику [214; 215] (применительно к нашему исследованию, данная область научного знания затрагивает обучение и развитие такой категории взрослых специалистов, как педагоги).

По мнению ученого, педагогические технологии обладают следующими характеристиками: системностью (комплексностью, целостностью); научностью (концептуальностью, развивающим характером); структурированностью (иерархичностью, логичностью, вариативностью, преемственностью); управляемостью (прогнозируемостью, оптимальностью и другими аспектами) [214].

Г. К. Селевко классифицирует все многообразие существующих педагогических технологий по следующим параметрам: философской основе, методологическому подходу, уровню и характеру применения, ведущим факторам развития личности, научной концепции освоения опыта, ориентации на сферы и структуры, характеру содержания, виду педагогической деятельности, типу управления, преобладающим методам и способам, организационным формам, средствам обучения и воспитания, подходу и характеру взаимодействий, направлению модернизации, категории педагогических объектов [214].

В рамках нашего исследования, целью которого является изучение проблемы *формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности*, мы рассмотрели наиболее известные и широко используемые современные педагогические технологии, направленные на профессиональное развитие преподавателей вуза (таблица 5).

Эффективность использования педагогических технологий в контексте профессионального развития специалиста, по мнению многих исследователей (Л. И. Гурье, И. А. Колесниковой, А. Е. Марона, В. И. Подобеда, Г. К. Селевко и других), обусловлена непрерывными рефлексивными процессами, а также учетом естественных психологических свойств специалиста и его интеллекта, опорой на внутренние ресурсы личности преподавателя, интенсификацией побудительных мотивов творческого развития его личности в стремлении к актуализации [53].

Таблица 5 – Группа педагогических технологий профессионально-педагогического развития преподавателя вуза

Название педагогической технологии	Характеристика педагогических технологий
<i>ИКТ-технологии</i>	Способствуют повышению автономности обучения студентов, расширению возможностей дистанционного и электронного образования, работе с информацией, необходимой для преподавательской, научно-исследовательской, проектной и других видов деятельности педагога, способствует развитию информационной, методической, научной, предметной, межпредметной и других составляющих профессиональной компетентности преподавателя вуза [33; 53; 70; 149; 171; 178 и другие].
<i>Технология контекстного обучения</i>	Способствует формированию и развитию педагогических умений и компетенций преподавателя в процессе взаимодействия с обучающимися в различных педагогических ситуациях, подготовки к занятиям (ознакомление с новой литературой, поиск эффективных методов и средств обучения, пополнение и обновление банка методических материалов, моделирование обучающих проблемных ситуаций, использование деловых и учебных игр, целью которых является развитие мышления, формирование и развитие коммуникативных, аналитических и рефлексивных навыков студентов и так далее). Формы деятельности педагога, существенным образом влияющие на развитие предметного (конкретные педагогические знания и умения) и социального (мировоззренческие и социальные качества) компонента его профессиональной компетентности: – учебная деятельность (лекции, семинары, практические занятия); – квазипрофессиональная деятельность (спецкурсы, спецсеминары, обучающие игры различной целевой направленности); – учебно-профессиональная деятельность (научно-исследовательская работа, курирование ВКР, педагогическая практика) [53].
<i>Технология сетевого взаимодействия</i>	Способствует преимущества в инновационных изменений в социальной среде, поиску решений возникающих проблемных ситуаций через активную деятельность в образовательной сети: совместное планирование и проектирование, групповую рефлексия, анализ занятий, коллективную экспертизу продуктов педагогической деятельности и так далее [174; 212]
<i>Технология мастер-классов (workshops)</i>	Стимулирует рост положительной мотивации, выработку конкретных профессиональных умений и навыков педагога, систематическую педагогическую рефлексия [284].
<i>Технология самообследования (self-monitoring)</i>	На основе саморефлексии и самоанализа способствует определению актуальных проблем в профессиональной деятельности и поиску оптимальных способов их решения [284].
<i>Технология</i>	Направлена на ознакомление с новыми педагогическими методиками и

<i>взаимопосещения занятий (Peer observation)</i>	технологиями из успешной практики коллег [284].
<i>Технология «Кейс-анализ/ Анализ конкрет- ных ситуаций» (Case analysis)</i>	Коллективный анализ реальной проблемной ситуации, с которой педагогам приходится сталкиваться в своей профессиональной деятельности, прогнозирование возможных последствий, поиск альтернативных решений представленной проблемы, проектирование стратегических и тактических действий для эффективного урегулирования конфликта [284].
<i>Технология «Педагогическое портфолио» (Teaching portfolios)</i>	<p>Коллекция документов, содержащих различную информацию о педагогической деятельности преподавателя и отражающих уровень его профессионального развития (рабочий портфолио (working portfolio) и демонстрационный портфолио (showcase portfolio)) [284].</p> <p>Считается важной составной частью процесса профессионального развития преподавателя и оценки уровня его подготовленности и достижений [3] (портфель развития (developmental portfolio), отчетный портфель (product portfolio), демонстрационный портфель (show-case portfolio) [163]).</p> <p>Направлена на сбор педагогических идей, целей и описаний профессионального опыта работы с обязательным сопровождением рефлексивными заметками и объективной самооценкой преподавателя [268].</p>
<i>Технология бинарного преподавания (Team teaching)</i>	Подразумевает эпизодическое, периодическое либо систематическое взаимодействие двух или более педагогов в совместной разработке методической части и одновременном ведении занятия с целью ознакомления с новыми методами и технологиями в обучении, эффективного планирования дальнейшей работы, формирования целей и задач обучения и так далее [53; 102; 238; 284].
<i>Развивающая образовательная технология</i>	Направлена на развитие личности через упорядоченную совокупность определенных действий, операций, процедур, способных инструментально обеспечить достижение диагностируемого и прогнозируемого результата в профессионально-педагогических ситуациях, и образующих интеграционное единство форм и методов обучения при взаимодействии участников педагогического процесса с целью развития индивидуально-стиля деятельности [70].

Для достижения поставленных целей и задач формирования и развития готовности к образовательной деятельности, мы рекомендовали преподавателям ориентироваться на следующие требования при выборе той или иной педагогической технологии:

– соблюдать свободу выбора действий участников образовательного процесса; индивидуализировать выбор целей, отбора содержания, методов и

средств, а также разновидности собственной деятельности в роли преподавателя, педагога-исследователя и так далее;

- соответствовать целям и задачам психолого-педагогической подготовки, осознавать необходимость профессионально-личностного развития, определять педагогические условия, способствующие раскрытию творческого потенциала;
- использовать разнообразные возможности реализации целей психолого-педагогической подготовки;
- осуществлять свободную переориентацию в выборе путей психолого-педагогической подготовки;
- соблюдать в процессе преподавания логичность, системность и последовательность этапов выбора и дальнейших действий для реализации принятого решения [53].

Стоит, однако, отметить, что в научно-педагогической литературе, кроме достоинств, отмечаются и недостатки использования педагогических технологий, в частности ряд исследователей (Л. И. Гурье, Э. Ф. Зеер, М. М. Левина и другие) акцентируют нехватку и недостаточную проработанность технологий, способных обеспечить высокое качество профессиональной подготовки и непрерывное развитие преподавателей в рамках реализации компетентностного подхода современной системы образования.

Другие авторы (Т. Г. Браже, Л. П. Качалова, Н. В. Кузьмина, М. Уоллас, Т. Фаррел, В. В. Шадриков и другие) подчеркивают слабый рефлексивный характер большинства развивающих педагогических технологий.

Кроме того, многие отечественные и зарубежные ученые (Б. Готтесман, А. А. Деркач, Э. Ф. Зеер, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Дж. Ричардс, А. Роббинс, Г. Б. Скок и другие) отмечают, что внедрение любой инновационной технологии в практическую педагогическую деятельность неминуемо сопровождается целым рядом проблем психологического и организационного характера.

Непонимание преподавателями технических вузов необходимости совместной деятельности, дополнительные затраты времени на подготовку к занятиям и сложности психологического взаимодействия в коллективе являются ос-

новными причинами отказа от использования развивающих педагогических технологий. Причем, по мнению некоторых исследователей (Л. И. Гурье, Э. Ф. Зеера, А. К. Марковой, Н. Ю. Сипайловой и других), решающее влияние оказывает психологический фактор. Большинство технологий, направленных на профессиональное развитие педагога, подразумевают работу не изолированную от коллектива, а наоборот, деятельность в команде, с регулярным профессиональным общением и периодическим присутствием коллег на занятии. Авторы подчеркивают, что неуверенность в собственных силах, боязнь критики со стороны других преподавателей, страх показаться смешным, проявить некомпетентность, нежелание быть негативно оцененным вызывают напряженность, тревожность, повышение эмоционального дискомфорта педагога ведут к его отказу от использования нововведений в учебном процессе [133; 222].

Мы установили, что кроме сложностей психологического взаимодействия в коллективе, существуют проблемы, связанные с освоением педагогами новых видов деятельности: нежелание отказываться от сложившихся стереотипов и устоявшихся стилей общения, негативное отношение к возникающей необходимости дополнительных временных, организационных и психофизиологических затрат при перестройке процесса обучения, скептическое отношение к инновациям и так далее [147].

Мы приняли во внимание тот факт, что любая педагогическая технология – это особый вид деятельности, требующий творческого подхода, тщательного планирования и постоянного контроля, который, в конечном итоге, может не только дать умноженный положительный педагогический эффект и способствовать модернизации процесса обучения, но и содействовать профессиональному развитию самих преподавателей. Для этого предлагалось уделять больше внимания соблюдению ведущих принципов совместной деятельности и учитывать следующие факторы:

– психологическую совместимость (члены команды должны испытывать взаимное уважение и стремиться к сотрудничеству);

- взаимопонимание (осознание членами команды цели, задач обучения и стремление их решить);
- координированность усилий (субъект обучения - студент - значим для всех членов команды; умение открыто обсуждать разногласия, быть готовыми к изменениям собственных подходов к обучению);
- равный статус преподавателей в распределении функций и ответственности за принимаемые решения [219].

Для достижения целей и задач нашего исследования – *формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности* - основополагающим элементом была выбрана технология *Peer Coaching*, направленная как на формирование готовности к образовательной деятельности преподавателей, не имеющих базового педагогического образования, так и на оптимизацию процесса профессионально-педагогического развития ППС, обладающего определенным опытом работы в вузе.

Анализ научно-педагогических источников показал, что в Российской педагогической практике технология *Peer Coaching* – явление довольно новое, мало изученное [14; 15], в то время как в европейских странах и на американском континенте она используется педагогами в течение уже нескольких десятилетий [270; 273; 277; 278; 279; 288; 289].

Согласно разработчикам, технология *Peer Coaching* позволяет преподавателю решать конкретную профессиональную проблему, отрабатывать какой-либо новый педагогический навык, метод или технику, прежде всего, в процессе обучения по программам повышения квалификации, а затем и непосредственно на занятиях. Работая в микрогруппах на ФПК, посещая текущие аудиторные занятия, комментируя увиденное и акцентируя внимание на моментах, вызывающих затруднения или вопросы, педагоги помогают друг другу в совместном поиске оптимального решения возникающих профессиональных проблем, в разработке и апробировании новых стратегий педагогической деятельности, критической оценке собственных представлений о преподавании и обу-

чении, развитии доверительных отношений внутри коллектива, создании взаимовыгодных условий совместной работы с целью развития собственных педагогических умений, навыков преподавания и повышения успеваемости обучающихся. На начальном этапе эта технология эффективна для преподавателей, преподающих один и тот же учебный предмет, однако возраст и уровень подготовки студентов, с которыми работает педагог, может существенно отличаться, позже *данную технологию* можно использовать и для преподавателей разных дисциплин [273; 277; 278; 279; 280; 285; 288; 289].

Мы предприняли попытку адаптировать данную технологию к использованию в системе дополнительного профессионального образования с учетом актуальных потребностей в педагогической подготовке/переподготовке преподавателей технических вузов. Технология была адаптирована с опорой на результаты изучения научной литературы на русском и английском языках [49; 90; 126; 156; 169; 270; 273; 277; 278; 279; 288; 289], на результаты исследований среди ППС технических вузов, обсуждения полученных результатов на всероссийских и международных научно-методических конференциях, кафедральных семинарах, посвященных профессиональному развитию педагогов, [12; 14; 15], а также исходя из требований профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [192].

Предложенная технология (Приложение В) разработана с опорой на классификацию, предложенную Г. К. Селевко [214], а также в соответствии с этапами разработки технологий, выделенными И. А. Колесниковой [101]:

предварительный этап (анализ применяемой технологии, уточнение понятий и структуры, формулирование целей, выбор стратегии и так далее);

проектировочный этап (диагностика уровня подготовленности и индивидуально-психологических особенностей участников процесса, отбор содержания материала, выбор системы контроля качества усвоения, анализ и оценка результатов и так далее);



рефлексивный этап (оценка хода проектирования и собственной проектной деятельности, оценка результатов проектирования, экспертиза проекта независимыми экспертами).

В процессе описания технологии были решены следующие задачи:

- определено понятие *Peer Coaching* ввиду отсутствия его эквивалентного перевода в англо-русских словарях;
- разработаны методические рекомендации по внедрению технологии в учебный процесс (в работах авторов технологии даны только общие рекомендации по ее использованию);
- разработан диагностический инструментарий использования технологии (в оригинальном варианте вся диагностичность относится только к рефлексии и саморефлексии, никаких количественных и качественных замеров не делается);
- проведена экспертная оценка технологии (приложение Г).

Ввиду неоднозначности толкования понятия *peer coaching* при переводе на русский язык в немногочисленных публикациях последнего десятилетия: «взаимный коучинг», «коучинг равных», «партнерский коучинг», «взаимное наставничество», «взаимообучение», «помощь коллеге» [90; 126; 156; 169; 270; 273; 277], а также, принимая во внимание отмечаемый многими исследователями [49; 90; 112; 126; 156; 169; 270; 273; 279; 285; 286] совместный характер деятельности педагогов, направленной на решение возникающих проблем/затруднений в профессиональной деятельности, в нашей работе *Peer Coaching* мы трактовали как «**Профессионально-педагогическое содействие**» и понимали под ним *процесс оказания педагогами друг другу взаимной помощи в решении задач, улаживании проблем, возникающих в процессе обучения, в прояснении профессиональных целей, средств и путей их достижения, процесс обмена опытом, расширения, обновления и приобретения новых знаний, а также процесс педагогической рефлексии и профессионального консультирования.*

Анализируя целевую направленность технологии «Профессионально-педагогическое содействие», мы установили ее некоторое сходство и сопоста-

вили с довольно популярными в России методами педагогической поддержки преподавателей «Наставничество», «Тьюторство» и «Педагогическая взаимопомощь». Так, «Наставничество» предполагало индивидуальную методическую работу с педагогическими работниками, не имеющими трудового стажа педагогической деятельности в образовательном учреждении или со специалистами, назначенными на должность, по которой они не имели опыта работы [104] (в рамках вуза роль адресата наставничества охватывала не только специалиста первого года работы, но и уже опытного педагога, осваивающего новый учебный курс, или преподавателя, вернувшегося к работе после длительного перерыва, например, декретного отпуска [14]), в то время как «Педагогическая взаимопомощь» подразумевала усилия специалистов, перед которыми стоят похожие проблемы, направленные на оказание помощи друг другу [42]. И. Ф. Исаев рассматривал «Наставничество» как вариант «парного взаимодействия», либо «парного динамического взаимодействия» (второй вариант, на наш взгляд, отражает идеи «Педагогической взаимопомощи»), предлагая использовать его в помощь молодому преподавателю для снятия проблем «адаптации к новому социальному статусу преподавателя вуза», вхождения «в новый педагогический коллектив», установления «взаимоотношений со студентами» [83, с. 144-145]. В. И. Сахарова предлагала использовать понятие «Тьюторство» для обозначения процесса педагогического сопровождения обучения педагогов в рамках системы ДПО, где преподаватель-тьютор выполнял функции организатора образовательной среды, консультанта, эксперта [213]. Несмотря на некоторое сходство, технология «Профессионально-педагогическое содействие» существенно отличается от представленных методов педагогической поддержки преподавателей благодаря таким характеристикам, как систематичность, циклический характер, многоцелевая ориентация, мотивационные установки ее участников, педагогическая рефлексия и другое.

Разработанная педагогическая модель формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности была реализована в рамках обучения по дополнительной профессиональной программе повыше-

ния квалификации «Профессионально-педагогическое содействие в деятельности преподавателя вуза». Результаты организации деятельности технических вузов по формированию готовности к образовательной деятельности в системе дополнительного образования представлены в следующем параграфе.

## **2.2 Организация деятельности технических вузов по формированию готовности преподавателей к образовательной деятельности в системе дополнительного профессионального образования**

Формирование готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности включает в себя организацию деятельности вуза по ее формированию у преподавателей, не имеющих базового педагогического образования. Необходимость реализации данного условия обусловлена не только теоретическими положениями, представленными в главе 1 диссертации, но и полученными результатами практического исследования (параграф 1.2), целью которого являлось выявление особенностей и специфики кадрового состава технического вуза, определение мотивации профессиональной деятельности сотрудников технических специальностей вуза, выделение внешних и внутренних факторов, влияющих на формирование готовности преподавателей к образовательной деятельности.

Наиболее оптимальными формами формирования готовности к образовательной деятельности преподавателей технических вузов являются курсы повышения квалификации, организуемые внутри вуза, психолого-педагогические семинары, тренинги, практикумы, научно-практические конференции.

Организация деятельности вуза по формированию готовности сотрудников, не имеющих базового педагогического образования, к образовательной деятельности проходила в рамках системы дополнительного профессионального образования. Критическое осмысление и пересмотр преподавателями содер-

жательного наполнения *когнитивного, деятельностного и профессионально-личностного компонентов* собственной готовности к образовательной деятельности (*общепедагогических и специфических составляющих*) в процессе обучения по программе повышения квалификации были направлены на формирование готовности к образовательной деятельности.

Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Профессионально-педагогическое содействие в деятельности преподавателя вуза» разработана на основе модели формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности (таблица 6) и адресована преподавателям технических вузов (ассистенту, преподавателю, старшему преподавателю, доценту, профессору) с целью развития профессионально-педагогической компетентности, содержательный компонент которой представлен сформированной готовностью к образовательной деятельности и включал в себя психолого-педагогические, предметно-научные, инженерно-технические знания, умения, навыки, личностные и профессиональные качества, сформированную педагогическую направленность личности педагога. Компонентное содержание ЗУН базируется на основе требований профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [145; 192].

Сфера применения компетенций, полученных после освоения программы, отражена в трудовых функциях профессионального стандарта педагога и возможна в *преподавательской деятельности* слушателя по образовательным программам высшего образования, а также в *консультационной деятельности*, включающей в себя профессиональную поддержку ассистентов, специалистов, преподавателей, участвующих в реализации курсов и так далее.

Обучение было рассчитано на 1 семестр учебного года, трудоемкость программы составляла 216 часов, из них 144 аудиторных часа, 72 часа самостоятельной работы слушателей (СРС) и работы в дистанционном формате (в электронной среде в рамках онлайн-консультаций с преподавателем и подготовки к итоговой аттестации), итоговая аттестация – 4 часа.

Таблица 6 – Учебно-тематический план дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Профессионально-педагогическое содействие в деятельности преподавателя вуза»

Наименование модулей и тем	Общая трудоемкость, часов	Всего аудиторных часов	Аудиторные занятия, часов			СРС+ дистанционная работа, часов
			лекции	лабораторные работы	практические и семинарские занятия	
<b>Модуль 1. Основы психолого-педагогической деятельности преподавателя в системе высшего образования</b>	<b>82</b>	<b>54</b>	40	–	14	<b>28</b>
<i>Тема 1.1 Основы педагогики высшей школы</i>	22	14	10	–	4	8
<i>Тема 1.2 Основы психологии высшей школы</i>	22	14	10	–	4	8
<i>Тема 1.3 Основы дидактики высшей школы</i>	22	14	10	–	4	8
<i>Тема 1.4 Особенности организации образовательного процесса в техническом вузе</i>	16	12	10	–	2	4
<b>Модуль 2. Деятельностно - личностные особенности субъектов образовательного процесса в вузе</b>	<b>62</b>	<b>46</b>	26	–	20	<b>16</b>
<i>Тема 2.1 Профессиональная деятельность преподавателя вуза. Нормативно-правовые основы деятельности преподавателя вуза. Вопросы для самоанализа</i>	24	18	10	–	8	6
<i>Тема 2.2 Студент как субъект образовательного процесса в вузе</i>	22	16	8	–	8	6
<i>Тема 2.3 Психолого-педагогические особенности взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе</i>	16	12	8	–	4	4
<b>Модуль 3. Педагогические инновации. Современные педагогические технологии.</b>	<b>22</b>	<b>14</b>	8	–	6	<b>8</b>
<b>Модуль 4. Профессионально-педагогическое содействие в деятельности преподавателя вуза</b>	<b>46</b>	<b>26</b>	12	–	14	<b>20</b>
<i>Тема 4.1 Организационно-педагогические условия профессионально-педагогического содействия в образовательной среде вуза (рефлексивный подход). Технология "Профессионально-педагогическое содействие".</i>	16	10	6	–	4	6
<i>Тема 4.2 Этапы технологии "Профессионально-педагогическое содействие". "5 шагов коллегиальной обратной связи"</i>	16	10	6	–	4	6
<i>Тема 4.3 Технология "Профессионально-педагогическое содействие" в образовательной среде вуза (практико-ориентированный подход)</i>	10	4	–	–	4	6
<i>Тема 4.4 Оценка влияния профессионально-педагогического содействия на развитие/ формирование профессиональных компетенций преподавателя вуза. Рефлексия</i>	4	2	–	–	2	2
<b>Итоговая аттестация</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	–	–	<b>4</b>	–
<b>Итого</b>	<b>216</b>	<b>144</b>	86	–	58	<b>72</b>

Обучение по программе сопровождалось соблюдением следующих организационно-педагогических условий:

- *кадровым обеспечением программ* (обучение велось преподавателями ФПК НГТУ, имеющими опыт работы в системе ДПО не менее 5 лет, владеющими психолого-педагогическими знаниями, умениями, навыками, ведущими научные исследования и имеющими публикации по темам программ обучения);
- *материально-техническими условиями* (занятия проводились в компьютерных классах Института дистанционного обучения НГТУ и на базе ФПК НГТУ, оснащенных проекционным и мультимедийным оборудованием и соответствующих нормативным требованиям, предъявляемым к качеству организации учебного процесса);
- *учебно-методическим и информационным обеспечением программ* (в соответствии с концепцией непрерывного образования для слушателей был разработан электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) на программной платформе электронной информационно-образовательной среды университета DiSpace 2.0 (URL <https://dispace.edu.nstu.ru/didesk/course/show/6775>), обеспечивающий поддержку электронного обучения на уровне планирования и организации учебного процесса по программам профессиональной подготовки, ориентированных на пользователя с базовыми навыками владения ИКТ; для работы в электронной среде обучения всем слушателям была обеспечена возможность авторизации, что предоставило возможность дистанционного обучения в контексте выполнения самостоятельной работы); с целью оказания помощи слушателям при выполнении практических и самостоятельных работ в рамках модулей курса, а также при подготовке к итоговой аттестации были разработаны методические рекомендации [14].

Формирование готовности преподавателей технического вуза к образовательной деятельности происходило в процессе изучения каждого учебного модуля программы повышения квалификации в соответствии с выделенными этапами разработанной педагогической модели: диагностическим, содержательным, деятельностным, рефлексивно-оценочным.

На **диагностическом этапе** в начале обучения мы определяли уровень сформированности компонентов готовности слушателей программы повышения квалификации (участников экспериментальной работы) на основе комплекса диагностических мероприятий, представленных в параграфе 2.1. Полученные результаты диагностики имели своей целью, во-первых, помочь нам скорректировать содержательное наполнение программы повышения квалификации в соответствии с выявленными актуальными потребностями слушателей, а во-вторых, привлечь внимание педагогов к собственной образовательной деятельности, к уровню сформированности готовности к ней, к аспектам, оказывающим непосредственное влияние на качество данного вида профессиональной деятельности преподавателя технического вуза.

Определение уровня сформированности готовности слушателей к образовательной деятельности по *когнитивному критерию* проводилось нами в соответствии с правилами аттестации по программам повышения квалификации в виде входного тестирования знаний основ психолого-педагогической деятельности преподавателя вуза, знаний деятельностно-личностных особенностей субъектов образовательного процесса в вузе, особенностей организации учебного процесса в вузе. Результаты входного тестирования зафиксировали низкий (допрофессиональный) уровень сформированности компонентов готовности по данному критерию у 94.2% преподавателей, только 5.8% слушателей справились с заданиями на уровне выше проходного балла, дав больше 50% верных ответов. Стоит отметить, что во время обсуждения полученных результатов диагностики в режиме круглого стола слушатели подтвердили свой низкий уровень сформированности когнитивного компонента готовности к образовательной деятельности, признав отсутствие психолого-педагогической подготовки и проявив непонимание необходимости общих педагогических и психологических знаний в своей преподавательской деятельности, отметив лишь возможную полезность методики преподавания дисциплины.

Определение уровня сформированности готовности слушателей к образовательной деятельности по *мотивационному критерию* позволило нам выявить

- отсутствие устойчивой положительной мотивации к образовательной деятельности респондентов – среди факторов, обусловивших полученные низкие результаты по изучаемому показателю, преподаватели отметили внешние мезо- и микро-факторы (аспекты, влияющие на организацию учебного процесса в вузе, включающие государственную политику в области ВО, изменения ФГОС, регулярное обновление требований к профессионально-педагогической подготовке и деятельности профессорско-преподавательского состава), а также внутренние факторы (факторы удовлетворенности профессией и мотивационно-рефлексивный компонент: низкая оценка профессиональной деятельности педагогов со стороны руководства, сложности самореализации в профессиональной сфере, низкие индикаторы оплаты труда, неудовлетворительный нравственно-психологический климат в структурных подразделениях и другое);
- наличие затруднений и барьеров, препятствующих формированию готовности преподавателей к образовательной деятельности, – среди наиболее серьезных барьеров слушатели выделили: отсутствие условий для полноценного досуга/отдыха, условий для продолжения образования, повышения квалификации, а также для самообразования; недостаточный уровень собственных предметных и психолого-педагогических знаний; низкую способность к сотворчеству, сотрудничеству как со студентами, так и с коллегами; затруднения в понимании психолого-педагогических проблем в собственной профессиональной деятельности; отсутствие навыков самоанализа, осознания своих достоинств и недостатков, а также низкий уровень умений в области самоорганизации;
- скептическое отношение к инновациям и использованию современных педагогических технологий, а также низкие показатели потребности в изменении своей профессиональной деятельности – больше 57% слушателей предпочли работу с традиционными формами и методами обучения, 26% опрошенных выразили сомнение в целесообразности нововведений в своей образовательной деятельности, и только 17% респондентов проявили готовность к изменениям;
- довольно высокие показатели сформированной технической (39%-50%) и научной (39%-48%) профессиональной направленности слушателей, средние



показатели по административной (до 17.5%) составляющей, а также низкие показатели педагогической направленности преподавателей (до 4.5%).

Во время диагностики уровня сформированности готовности слушателей к образовательной деятельности по *рефлексивно-деятельностному критерию* мы выявили у них низкий (допрофессиональный/начальный) уровень сформированности педагогических умений и навыков:

- *аналитических* – умения видеть и формировать педагогические задачи на основе анализа педагогических ситуаций, вести поиск оптимальных способов их решения;
- *прогностических* – умения ставить цели, задачи учебно-воспитательного процесса, с учетом психо-физиологических особенностей студентов;
- *проективных* – умения трансформировать методы обучения в методы воспитания, вести отбор и реализацию типовых программ ВО, разрабатывать собственные программы, методические и дидактические материалы, принимать оптимальные решения в педагогических ситуациях);
- *рефлексивных*, включающих осознание необходимости профессиональной и личностной рефлексии, стремление к повышению уровня рефлексивной саморегуляции, саморазвития, самокоррекции и так далее;
- *организаторских* – умения организовывать учебную деятельность, реализовывать педагогическое оценивание, создавать условия, обеспечивающие позитивную мотивацию студентов, создавать ситуации, способствующие достижению успехов в учебной деятельности;
- *коммуникативных* – умения устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения участников педагогического процесса, умения использовать индивидуальный подход к каждому студенту, коллеге.

Результаты изучения уровня сформированности готовности преподавателей технических дисциплин к образовательной деятельности, полученные на диагностическом этапе реализации педагогической модели, позволили нам

- скорректировать содержательное наполнение модулей программы повышения квалификации в соответствии с выявленными актуальными потребностями слушателей,
- включить в практические занятия широкий спектр аудиторных (фронтальных, групповых, индивидуальных) и внеаудиторных (групповых, индивидуальных) видов и форм учебной деятельности,
- актуализировать мотивационный компонент готовности слушателей к образовательной деятельности.

Формирование готовности преподавателей технического вуза к образовательной деятельности проходило поэтапно в рамках реализации разработанной педагогической модели: на содержательном этапе обучения проводились лекционные занятия, на деятельностном этапе – практические.

На **содержательном этапе** формирования готовности преподавателей технического вуза к образовательной деятельности (теоретический блок обучения) мы приняли во внимание результаты диагностического этапа, продемонстрировавшие низкий уровень сформированности готовности преподавателей технического вуза к образовательной деятельности, и скорректировали содержательное наполнение модулей программы в соответствии с выявленными актуальными потребностями слушателей. Лекционные занятия проводились последовательно по четырем основным модулям с целью формирования и расширения общепедагогических и специфических психолого-педагогических знаний слушателей, необходимых для формирования их готовности к образовательной деятельности.

В теоретический блок первого модуля *«Основы психолого-педагогической деятельности преподавателя в системе высшего образования»* в дополнение к базовым аспектам *«Основы педагогики высшей школы»*, *«Основы психологии высшей школы»* и *«Основы дидактики высшей школы»*, представляющим общепедагогическую составляющую готовности к образовательной деятельности (знания основ педагогики, психологии и дидактики высшей школы: основные категории наук, сущность и структура высшего образования, виды деятельно-

сти в вузе, функции, принципы, этапы обучения в вузе, классификация форм и методов обучения, система контроля и оценивания, особенности организации учебного процесса в вузе и так далее), мы включили дополнительный курс *«Особенности организации образовательного процесса в техническом вузе»*. Данный курс был направлен на формирование *специфической составляющей* когнитивного компонента готовности слушателей: знаний особенностей организации образовательной деятельности в техническом вузе (педагогика и психология высшей технической школы, дидактика высшей технической школы, инженерная педагогика и психология, психология инженерного творчества).

В содержание второго модуля *«Деятельностно-личностные особенности субъектов образовательного процесса в вузе»*, направленного на формирование знаний слушателей о возрастных и индивидуально-психологических особенностях студентов (личность, мотивы, интересы, индивидуальные и возрастные характеристики) и преподавателей (профессиональные и личностные характеристики, мотивы деятельности, вопросы профессионализма и его развития в среде вуза, педагогическая культура и профессиональная компетентность), мы добавили курс *«Психолого-педагогические особенности взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе»*, раскрывающий понятия учебно-профессионального и учебно-педагогического взаимодействия, основные принципы учебно-педагогического общения, особенности педагогического взаимодействия в условиях высшей школы, модели и стили педагогического взаимодействия в техническом вузе, приемы, формы и средства организации конструктивного взаимодействия в системе «преподаватель-студент», барьеры общения и способы их устранения и так далее.

В третий модуль педагогической модели *«Педагогические инновации и современные педагогические технологии»*, в добавление к аспектам, направленным на формирование базовой системы знаний о сущности педагогической инноватики, содержании модернизации направлений ВО, новаторстве в педагогической деятельности, современных педагогических технологиях, мы включили курс, способствующий формированию знаний слушателей об инновационных

подходах в инженерной педагогике, о сущности инновационных образовательных технологий в области инженерного образования, о роли преподавателя технических дисциплин в их реализации и так далее.

С целью формирования готовности слушателей к работе в инновационной образовательной среде вуза в теоретический блок четвертого модуля *«Профессионально-педагогическое содействие в деятельности преподавателя вуза»* мы добавили курс, раскрывающий содержание профессионально-педагогического содействия в деятельности преподавателя технического вуза, обусловленного психологическими и личностными особенностями преподавателей инженерных специальностей.

На данном этапе формирования готовности преподавателей к образовательной деятельности мы внесли существенные изменения в структуру и логику подачи теоретического учебного материала с учетом психо-физиологических особенностей преподавателей технических дисциплин (особенностей лево- и правополушарного мышления, влияющих на восприятие и усвоение новой информации, преобладающей технической направленности личности слушателей и так далее). Лекционные занятия проводились в форме интерактивных и проблемных лекций одним или двумя преподавателями ФПК (бинарная форма) с использованием PowerPoint презентаций, позволившим нам представлять новый учебный материал в виде схем, таблиц, графиков, облегчающих преподавателям технических дисциплин его восприятие, понимание и усвоение.

После изучения каждого теоретического блока модулей программы слушатели проходили промежуточное тестирование с целью текущего контроля усвоенных психолого-педагогических знаний. Количество попыток выполнения тестовых заданий было неограниченно, это позволило слушателям, в случае неудачи, неоднократно обращаться к теоретическому материалу лекций, что способствовало его более качественному освоению.

Внеаудиторная самостоятельная деятельность слушателей на данном этапе включала изучение рекомендованной литературы по теоретическим аспектам программы повышения квалификации с целью расширения и углубления

психолого-педагогических знаний (ресурсы для изучения отбирались в соответствии с результатами проведенной предварительной диагностики и выявленными актуальными потребностями слушателей), также слушатели осуществляли подбор теоретического и практического материала для выполнения будущих индивидуальных проектов.

Содержательный этап реализации педагогической модели включал в себя и мотивационный компонент. Во время проведения занятий мы старались привлечь внимание слушателей к специфическим психолого-педагогическим особенностям образовательной деятельности преподавателей технического вуза, к проблемам, с которыми слушателям приходится регулярно сталкиваться в своей работе в вузе. В ходе занятий мы затрагивали вопросы целеполагания в инженерном образовании, организации различных форм занятий в образовательной среде технического вуза, обращались к проблеме отбора наиболее эффективных методов и технологий преподавания технических дисциплин, взаимоотношениям со студентами и коллегами. Мы ставили перед собой задачу добиться осознания слушателями потребностей в изменении собственной педагогической деятельности, понимания значимости поставленных профессионально-педагогических проблем и осознанию собственного потенциала в их решении, формирования мотивации непрерывного профессионального развития, формирования положительного эмоционального настроения на профессиональную деятельность и готовности к педагогическому взаимодействию с коллегами и студентами при решении поставленных педагогических задач. Работа, проведенная нами на содержательном этапе реализации педагогической модели, способствовала созданию положительного эмоционального настроения в группах слушателей, осознанию ими важности профессионально-педагогического развития, росту их готовности к педагогическому взаимодействию с коллегами, что и позволило подготовить участников реализации модели к следующему – деятельностному этапу.

На **деятельностном этапе** формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности (практический блок обуче-

ния) мы создали условия для формирования и развития деятельностного и профессионально-личностного компонентов готовности слушателей: общепедагогических и специфических умений и навыков, а также профессиональных и личностных качеств. Структура практических занятий была построена с учетом лекционного материала по принципу нарастания сложности для усиления динамики образовательного процесса, а также с учетом обеспечения полноты взаимосвязи содержания теории и практики в процессе педагогической подготовки, согласованности поставленных целей по конечному результату.

На практических занятиях в процессе обучения мы использовали основные формы организации учебной деятельности: индивидуальной, парной, микрогрупповой и коллективной в рамках аудиторной и самостоятельной работы слушателей. При этом мы делали основной упор на использовании современных педагогических технологий, использовании активных форм и методов обучения, дающих практический эффект в условиях ограниченного учебного времени. Результаты диагностики типа профессионально-ориентированной направленности личности слушателей, проведенной в начале обучения, позволили нам выделить группы преподавателей с технической, научной, педагогической и административной профессиональной направленностью и сформировать рабочие группы по типу коллегиального профессионально-педагогического содействия (по 3-4 человека) согласно выявленным потребностям: «Техническое содействие», «Проблемное содействие», «Командное содействие» (приложение В). Кроме профессиональной направленности мы учитывали такие факторы, как психологическая совместимость участников групп, взаимное уважение в личном и профессиональном плане, стремление педагогов к взаимопониманию (в контексте осознания целей обучения и стремления ее достичь), равный статус участников в распределении функций и ответственности за принимаемые решения.

Формирование деятельностного и профессионально-личностного компонентов готовности слушателей опиралось на практическую составляющую программы повышения квалификации, включающую в себя разработку и презента-

цию практических материалов по темам учебных модулей, подготовку и проведение микроуроков в рамках преподаваемой дисциплины с использованием современных педагогических технологий, написание рефлексивных эссе по результатам освоения модулей курса, подготовку итогового портфолио и другое.

Внеаудиторная деятельность слушателей (самостоятельная, дистанционная) была ориентирована на учебную, учебно-исследовательскую, методическую и творческую работу.

Самостоятельная работа слушателей в рамках практических занятий включала в себя педагогический и рефлексивный анализ собственной образовательной деятельности, а также деятельности коллег, написание исследовательских работ (подготовка рефлексивного эссе, выступающего содержательной основой для разработки будущих научно-методических публикаций по результатам обучения) и так далее.

Внеаудиторная дистанционная работа проходила в виде участия слушателей в установочных, тематических, проблемных и обзорных консультациях в онлайн формате, а также в виде индивидуальных консультаций, предоставляемых при необходимости преподавателями курса ПК в электронной форме.

Практические занятия программы повышения квалификации проводились в компьютерных классах ИДО НГТУ и ФПК НГТУ, позволившим обеспечить доступ всем слушателям к электронному учебно-методическому комплексу (ЭУМК), разработанному нами с целью методической поддержки курса.

Целью практических занятий модуля «Основы психолого-педагогической деятельности преподавателя в системе высшего образования» было расширение и углубление знаний слушателей о сущности и компонентах содержания ВО, развитие аналитических умений, умений проектировать и организовывать образовательную деятельность в техническом вузе.

На занятиях по теме *«Целостный педагогический процесс»* (педагогические, психологические и дидактические особенности образовательной деятельности в вузе) слушатели:

- анализировали учебные планы, рабочие программы, учебно-методические комплексы (УМК), учебники и учебные пособия по преподаваемой учебной дисциплине в вузе, обсуждали принципы их разработки в рабочих группах;
- анализировали и классифицировали методы обучения в вузе; исследовали методы, которые используют: а) преподаватели гуманитарных дисциплин в сравнении с преподавателями инженерных специальностей; б) начинающие преподаватели в сравнении с преподавателями, имеющими солидный опыт работы; разрабатывали собственную классификацию методов, наиболее подходящих для преподаваемой дисциплины, и представляли ее к обсуждению в режиме «круглый стол»;
- анализировали формы и средства обучения в высшей школе, в рабочих группах обсуждали их особенности, факторы эффективности в образовательной среде технического вуза;
- в парной работе определяли роль и значимость контроля и оценки в высшей школе на основе разбора кейсов проблемных ситуаций, изучали отношение студентов к этому процессу;
- составляли план-конспект учебного занятия по преподаваемой дисциплине с учетом изученных дидактических требований ВО.

Целью практических занятий модуля «Деятельностно-личностные особенности субъектов образовательного процесса в вузе» было расширение и углубление знаний слушателей о личности преподавателя высшей школы, о специфических особенностях ППС технического вуза, о психофизиологических особенностях студентов; формирование умений и навыков проводить диагностику, планировать воспитательную работу, обоснованно отбирать и использовать на практике формы и методы воспитательной работы со студентами в вузе.

На занятиях по теме «*Личность преподавателя и его профессиональная компетентность*» (модель личности и профессиональная деятельность современного вузовского преподавателя) слушатели



- в рабочих группах определяли особенности профессиональной деятельности преподавателя технического вуза, выявляли факторы успешности ее организации с учетом целей технического образования;
- вели поиск причин возникновения затруднений в профессиональной деятельности, возможных способов их решения;
- выделяли факторы, влияющие на профессиональное развитие преподавателя технического вуза: внешние (макро-, мезо-, микро-) и внутренние (лично-обусловленные, мотивационно-рефлексивные);
- в парной работе анализировали модель профессиональных и личностных качеств преподавателя технического вуза, составляли рейтинг качеств, способствующих и сдерживающих профессиональное развитие педагога;
- разрабатывали индивидуальную модель профессиональных и личностных качеств преподавателя технического вуза в соответствии с трудовыми функциями будущего специалиста (выпускника) предметной специализации слушателя (на основе анализа требований рынка труда к профессиональной компетентности работников конкретной сферы деятельности), презентовали ее в своей рабочей группе;
- определяли роль рефлексии и саморефлексии в профессиональном развитии преподавателя технического вуза;
- в рабочих группах разрабатывали проект «Нравственный кодекс преподавателя высшей технической школы» и защищали его в режиме «круглый стол»;
- разрабатывали программу собственного профессионального развития на ближайшие два года с учетом результатов предыдущих заданий.

В рамках темы *«Профессионально-педагогическая культура преподавателя вуза и педагогическое общение»* слушатели программы повышения квалификации в рабочих группах разрабатывали модель профессионально-педагогической культуры вузовского преподавателя на основе ее компонентов (структура, содержание, личностные и профессиональные качества, культура

педагогического общения, характер взаимодействия педагога и студента, барьеры в общении) с учетом критериев и уровней ее развития.

На занятиях по теме *«Психолого-педагогические особенности современного студента и студенческого коллектива»* слушатели

- анализировали традиционные и инновационные подходы к проблеме воспитания и развития личности студента; выделяли возрастные и индивидуально-психологические особенности студентов, в том числе в техническом вузе;
- на основе методов наблюдения и беседы составляли характеристику возрастных и индивидуальных особенностей «трудного студента»/ «одаренного студента», изучали факторы, влияющие на их развитие; анализировали особенности студенческого коллектива (структура, организация), изучали его как субъект воспитания;
- изучали вопросы профессионального воспитания, принципы организации воспитательной работы в вузе, анализировали формы, технологии и методы воспитательной деятельности преподавателя вуза, специфику учебно-воспитательного процесса в техническом вузе.

Практические занятия модуля *«Педагогические инновации и современные педагогические технологии»* (вопросы педагогических инноваций, новаторства, содержание ведущих технологий в системе современного образования) были посвящены расширению и углублению знаний слушателей о творчестве и новаторстве в преподавательской деятельности, о современных педагогических и ИКТ технологиях, формированию их умений и навыков работы с технологиями, обеспечивающими проведение «инновационного занятия», способствующими профессиональному развитию педагога. На занятиях слушатели

- анализировали компоненты инновационной деятельности преподавателя, формулировали основные задачи инновационной деятельности в высшем образовании, выявляли условия, необходимые для ее осуществления;
- анализировали существующие педагогические технологии, определяли их роль в успехе реализации образовательного процесса в техническом вузе;

- изучали группу технологий профессионального развития, определяли степень их влияния на профессиональное развитие преподавателя вуза;
- классифицировали технологии по степени их эффективности с учетом особенностей образовательной среды технического вуза;
- составляли и защищали в рабочих группах план-конспект занятия по преподаваемой дисциплине с использованием педагогических технологий.

Опираясь на приобретенные знания и результат критического анализа изученных педагогических технологий и технологий группы профессионального развития, осмысления и определения степени их результативности, слушатели научились выбирать наиболее эффективные (с их точки зрения) технологии для формирования готовности к педагогической деятельности в образовательной среде технического вуза, обосновывать свой выбор и разрабатывать индивидуальную траекторию работы с выбранной технологией в процессе реализации образовательной деятельности.

С целью углубления знаний, а также развития умений и навыков работы с современными педагогическими технологиями и технологиями группы профессионального развития на практических занятиях модуля *«Профессионально-педагогическое содействие в деятельности преподавателя вуза»* слушатели

- изучали методические особенности технологии *«Профессионально-педагогическое содействие»* (типы содействия);
- выделяли факторы, определяющие успех первого этапа технологии – этапа *«Взаимопосещения»* (эффективность и результативность педагогического наблюдения и самонаблюдения);
- определяли роль коллегиальной обратной связи (feedback) в профессиональном развитии преподавателя технического вуза;
- корректировали цели, задачи, организационные и психолого-педагогические условия формирования готовности к образовательной деятельности в соответствии с собственными актуальными потребностями в контексте использования технологии *«Профессионально-педагогическое содействие»*;

– разрабатывали микроуроки по преподаваемой учебной дисциплине с обязательным использованием выбранной в процессе изучения курса современной образовательной технологии, демонстрировали и анализировали микроуроки внутри рабочих групп с обменом ролей (коуч, преподаватель, студент).

Успех формирования педагогических умений и навыков, а также профессиональных и личностных качеств слушателей был обусловлен организацией деятельности, направленной на разработку и проведение слушателями микроуроков по преподаваемой учебной дисциплине с обязательной демонстрацией применения приобретенных знаний дидактики высшей школы на практике, его анализом и обсуждением внутри рабочих групп с обменом ролей («коуч», «преподаватель», «студенты»). Задачей «преподавателя» было организовать учебную деятельность «студента», задачей «студентов» – освоить новый учебный материал, в задачи «коуча» входило наблюдение за процессом общения и выполнения поставленных задач «преподавателем» и «студентами», фиксирование происходящего (документальный протокол, аудиозапись и видеосъемка). На основе анализа форм взаимодействия «преподавателя» и «студентов» во время проведения микроурока, совместного обсуждения теоретических аспектов содержания обучения, непосредственно самого процесса обучения, его результатов, а также возникающих проблем и затруднений, слушателями велись поиски эффективных способов их решения. Благодаря смене ролей, в конце обучения каждый участник программы повышения квалификации получил возможность более качественно освоить новый учебный материал и отработать его на практике. Обмен мнениями по вопросам коррекции ошибок и обсуждение технической стороны взаимонаблюдения способствовал совершенствованию навыков коллегиальной обратной связи участниками рабочих групп, обусловленных принципами неразглашения, некритичности и безоценочности.

Закрепление приобретенных педагогических умений и навыков проходило во время взаимопосещения реального учебного занятия (цикла занятий) по преподаваемой дисциплине членами рабочей группы с обязательным использованием учебных материалов модулей курса ПК. Последующий педагогический

анализ занятия членами рабочей группы, самоанализ и коллегиальная обратная связь (в контексте обязательного использования образовательной технологии «Профессионально-педагогическое содействие») через взаимомониторинг, взаимообучение и взаимопомощь способствовали как закреплению приобретенных во время обучения знаний, умений и навыков, коррекции собственной субъективной самооценки педагогической деятельности слушателей и повышению их профессиональной мотивации, так и способствовали развитию доверительных отношений внутри рабочей группы, улучшению психологического климата в коллективе.

Стоит отметить, что на протяжении всего деятельностного этапа обучения, все слушатели дополнительной программы повышения квалификации занимались самонаблюдением и саморефлексией, обращая особое внимание на работу с компонентами собственной готовности к образовательной деятельности, нуждающимися в формировании/развитии (приложение Л).

Сопровождение обучения современной образовательной технологией «Педагогическое портфолио» как составной части процесса профессионального развития преподавателя позволило участникам реализации модели отслеживать изменения в собственной образовательной деятельности, происходящие за время обучения (на основе его компонентного содержания, с обязательным сопровождением рефлексивными заметками и объективной самооценкой преподавателя) и представить свои достижения по формированию готовности к образовательной деятельности на рефлексивно-оценочном этапе реализации модели.

На **рефлексивно-оценочном этапе** практико-технологического блока реализации педагогической модели формирования готовности к образовательной деятельности мы проводили итоговую диагностику уровня сформированности компонентов готовности слушателей по результатам пройденного обучения, а также провели мероприятия, направленные на рефлексивный анализ и оценку слушателями результатов собственной педагогической деятельности, деятельности коллег и студентов, позволивших лучше осознать потребности в собственном профессиональном развитии и скорректировать план саморазви-

тия с учетом полученной информации. На данном этапе работы педагоги провели повторный рефлексивный анализ и оценили влияние модели на изменение уровней сформированности компонентов их готовности к образовательной деятельности (знаний, умений и навыков), произошедших за время обучения.

Одним из ключевых аспектов результативности формирования готовности преподавателей к образовательной деятельности было выполнение и защита слушателями итоговой аттестационной работы, позволившей продемонстрировать уровень их готовности к реализации педагогической деятельности в образовательной среде технического вуза (презентация структуры и содержания педагогического портфолио в формате Power Point, ее публичная защита и подведение итогов обучения в формате «круглого стола» в рамках итоговой аттестации по программе обучения).

Основные (обязательные) компоненты портфолио слушателей программы повышения квалификации «Профессионально-педагогическое содействие в деятельности преподавателя вуза» включали в себя:

- 1) результаты входящих, промежуточных и итоговых диагностических мероприятий;
- 2) теоретические и практические материалы курса, предоставленные преподавателем, а также необходимые слушателям дополнительные материалы, имеющие отношение к темам программы курса;
- 3) практические разработки слушателей:
  - аналитический обзор образовательных технологий, направленных на профессиональное развитие педагога;
  - индивидуальную модель профессиональных и личностных качеств преподавателя технического вуза;
  - рефлексивный анализ технологии «Профессионально-педагогическое содействие» в образовательной среде вуза (факторы влияния);
  - практическую разработку индивидуального/группового «Бланка наблюдения и анализа занятия» в соответствии с организационно-педагогическими особенностями преподаваемой учебной дисциплины;

- разработки микроуроков и реальных учебных занятий (цикла занятий) по преподаваемой учебной дисциплине с обязательной демонстрацией практического применения одной из освоенных в процессе изучения данного курса современной образовательной технологии;
  - заполненные бланки посещения и анализа микроурока и учебного занятия, бланки взаимо- и самонаблюдения, а также фотографии с посещенных занятий;
- 4) рефлексивное эссе по результатам освоения модулей курса, выступающее содержательной основой для разработки научно-методических публикаций по результатам обучения;
- 5) выводы по проделанной работе (на основе анкетирования слушателей программы по показателю «Удовлетворенность обучением» (приложение К)).

Анализ результатов, полученных в ходе проведения экспериментальной работы по реализации педагогических условий формирования готовности преподавателей к образовательной деятельности в системе дополнительного профессионального образования, представлен в следующем параграфе.

### **2.3 Анализ результатов экспериментальной работы по реализации педагогических условий формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности в системе дополнительного профессионального образования**

**Экспериментальная работа** по реализации педагогических условий формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности проводилась в 2016-2020 гг. и состояла из:

- *пилотного эксперимента (2016 г.)*, который позволил обосновать необходимость проведения экспериментальной работы по формированию готовности к образовательной деятельности преподавателей вузов, не

имеющих базового педагогического образования, на основе сопоставления результатов теоретического исследования с результатами изучения фактического уровня сформированности готовности к образовательной деятельности, полученными на данном этапе исследования;

– *констатирующего эксперимента (2016-2017 гг.)*, на котором определялся исходный уровень сформированности готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности на начало эксперимента, а также проводился анализ начальных параметров и факторов, сопровождающих процесс ее формирования и развития;

– *формирующего эксперимента (2016-2018 гг.)*, на котором готовность преподавателей к образовательной деятельности формировалась и развивалась в контексте реализации предложенной педагогической модели, а также организации деятельности вуза по ее формированию в процессе обучения по программам повышения квалификации с использованием современных форм, методов и средств обучения, эффективность которых обусловлена применением современных образовательных технологий;

– *контрольного эксперимента (2018-2020 гг.)*, на котором проводилась оценка уровня готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности, сформированного на предыдущем этапе, подводился итог проведенному исследованию, проводился анализ, обработка, оценка и осмысление полученных результатов, оценивалась результативность проведенной работы, анализировалось выполнение поставленных целей и задач, оформлялись результаты исследования.

В качестве участников на разных этапах проведения экспериментальной работы были привлечены преподаватели, не имеющие базового педагогического образования, из Новосибирского государственного технического университета (НГТУ), Санкт-Петербургского политехнического университета им. Петра Великого (СПбПУ), Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова (РЭУ), Томского политехнического университета (ТПУ). В общей сложности на всех этапах эксперимента приняли участие 185 человек.



Важное значение для нашего исследования имело проведение **пилотного эксперимента** (2016 г.), как предварительного этапа констатирующего эксперимента. Пилотный эксперимент, проведенный в форме опроса (анкетирование, тестирование), позволил изучить исходное состояние уровня сформированности готовности к образовательной деятельности преподавателей вузов, не имеющих базового педагогического образования; подтвердить корректность использования отобранных методик психолого-педагогической диагностики для определения уровня сформированности готовности преподавателей к образовательной деятельности; обосновать необходимость проведения экспериментальной работы по ее (готовности) формированию, на основе сопоставления результатов теоретического исследования с результатами, полученными на данном этапе. Уровень сформированности готовности к образовательной деятельности определялся по когнитивному (предметно-научные, психолого-педагогические, инженерно-технические знания), мотивационному и рефлексивно-деятельностному критериям. Результаты пилотного эксперимента представлены в приложении М.

В качестве участников пилотного эксперимента выступили преподаватели вузов РФ, не имеющие базового педагогического образования: Новосибирского государственного технического университета (НГТУ) (кафедры «Аудита, учета и финансов» (АУФ), «Менеджмента» (КМ), «Технологии и организации пищевых производств» (ТОПП), «Экономической теории и прикладной экономики» (ЭТПЭ) Факультета бизнеса (ФБ)), Санкт-Петербургского политехнического университета имени Петра Великого (СПбПУ), Томского политехнического университета (ТПУ), Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова (РЭУ). В общей сложности в пилотном эксперименте приняли участие 80 человек.

Полученные результаты пилотного эксперимента, свидетельствовали о том, что уровень сформированности готовности к образовательной деятельности преподавателей вузов, не имеющих базового педагогического образования, по когнитивному критерию (отсутствие либо недостаточная сформированность

психолого-педагогических знаний), мотивационному критерию (отсутствие устойчивой положительной мотивации к педагогической деятельности респондентов; низкий процент преподавателей, обладающих педагогической направленностью личности; неготовность педагогов к использованию современных образовательных технологий в своей работе), рефлексивно-деятельностному критерию (низкий уровень сформированности педагогических умений респондентов, как одного из компонентов их готовности к образовательной деятельности) находится на низком (допрофессиональном, начальном) уровне. Стоит отметить, что довольно широкая география мест проживания респондентов позволила прийти к выводу, что выявленные затруднения свойственны образовательной деятельности преподавателей вузов, не имеющих базового педагогического образования, в целом, а не только педагогам, работающим в каком-то конкретном регионе.

Анализ полученных результатов позволил определить круг проблем, препятствующих эффективному формированию готовности к образовательной деятельности преподавателей вузов, не имеющих базового педагогического образования:

- низкая мотивация к педагогической деятельности и профессиональному развитию, обусловленная внешними и внутренними факторами;
- отрицание потребностей в изменении своей профессиональной деятельности, скептическое отношение к инновациям, наличие затруднений в педагогической деятельности и барьеров для саморазвития;
- преобладание педагогов с технической и научной профессиональной направленностью личности;
- низкий уровень готовности преподавателей к использованию современных педагогических технологий в образовательной деятельности;
- низкий уровень сформированности педагогических умений, как одного из компонентов готовности к образовательной деятельности.

Сопоставление результатов пилотного эксперимента с положениями, раскрытыми в теоретической части, позволило подтвердить актуальность проблем

в сфере подготовки преподавателей технических вузов к образовательной деятельности и обозначить необходимость проведения экспериментальной работы по реализации условий формирования готовности к ней.

**Экспериментальная работа** по реализации педагогических условий формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности была организована и проведена среди двух групп слушателей – ЭГ1 (2016-2017 уч.г.), ЭГ2 (2017-2018 уч.г.) в рамках обучения по дополнительной профессиональной программе повышения квалификации «Профессионально-педагогическое содействие в деятельности преподавателя вуза» на базе факультета повышения квалификации НГТУ. Участники экспериментальной работы (ЭГ1 и ЭГ2) – преподаватели технических специальностей 17 кафедр вуза: «Инженерных проблем экологии» (ИПЭ) и «Технической теплофизики» (ТТФ) Факультета летательных аппаратов (ФЛА); «Материаловедения в машиностроении» (ММ) и «Технологии машиностроения» (ТМС) Механико-технологического факультета (МТФ); «Теоретических основ электротехники» (ТОЭ), «Электропривода и автоматизации промышленных установок» (ЭАПУ), «Электротехнических комплексов» (ЭТК) Факультета мехатроники и автоматизации (ФМА); «Инженерной математики» (ИМ) и «Теоретической и прикладной информатики» (ТПИ) Факультета прикладной математики и информатики (ФПМИ); «Полупроводниковых приборов и микроэлектроники» (ППиМЭ), «Радиоприемных и радиопередающих устройств» (РПиРПУ), «Теоретических основ радиотехники» (ТОР), «Электроники и Электротехники» (ЭЭ) Факультета радиотехники и электроники (РЭФ); «Лазерных систем» (ЛС) Физико-технического факультета (ФТФ); «Автоматизированных электроэнергетических систем» (АЭЭС), «Систем электроснабжения предприятий» (СЭСП), «Техники и электрофизики высоких напряжений» (ТЭВН) Факультета энергетики (ФЭН).

Контрольные группы КГ1 и КГ2 были сформированы из преподавателей тех же структурных подразделений вуза, не проходивших обучение по представленной программе повышения квалификации, деятельность по формирова-

нию их готовности к образовательной деятельности искусственно не форсировалась, а осуществлялась в рамках традиционного плана учебно-воспитательной работы вуза. Использование разработанной педагогической модели позволило спланировать, организовать и проконтролировать процесс и результат обучения слушателей, направленных на формирование готовности преподавателей к образовательной деятельности посредством мониторинга, взаимообучения и взаимопомощи.

Согласно результатам исследования, представленного в таблице 7, в начале проведения экспериментальной работы участники ЭГ1, ЭГ2, КГ1 и КГ2 обладали схожими начальными параметрами. С целью исключения влияния случайных факторов на результаты эксперимента, отбор участников ЭГ и КГ проводился на основе таких характеристик как педагогический стаж, уровень образования, место работы, преподаваемый предмет, равный доступ к материальному, техническому и программному обеспечению учебного процесса.

Таблица 7 – Участники экспериментальной работы (экспериментальные и контрольные группы)

<b>Экспериментальные группы (ЭГ)</b>	<b>Контрольные группы (КГ)</b>
<i>2016-2017 учебный год</i>	
<b>ЭГ 1 23 человека</b>	<b>КГ 1 23 человека</b>
Преподаватели кафедр АЭЭС; ИМ; ЛС; ППиМЭ; ТМС; ТОЭ; ТПИ НГТУ	
<i>2017-2018 учебный год</i>	
<b>ЭГ 2 28 человек</b>	<b>КГ 2 31 человек</b>
Преподаватели кафедр ИПЭ; ММ; РПиРПУ; СЭСП; ТОР; ТТФ; ТЭВН; ЭАПУ; ЭТК; ЭЭ НГТУ	
<b>Общее количество участников экспериментальной работы - 105 человек</b>	
<b>ЭГ1, ЭГ2 – 51 человек</b>	<b>КГ1, КГ2 – 54 человека</b>

На начальном этапе экспериментальной работы, в соответствии с поставленными целью и задачами исследования, определение исходного уровня сформированности готовности преподавателей технических вузов к образова-

тельной деятельности (допрофессиональный, начальный, нормированный, обобщающий), а также анализ начальных параметров и факторов, сопровождающих процесс ее формирования и развития, проводились с использованием методик психолого-педагогической диагностики, отобранными на основе выделенных критериев и показателей, представленных в параграфе 2.1.

Согласно полученным результатам, участники контрольных и экспериментальных групп (ЭГ и КГ) обладали одинаковыми параметрами по

- уровню образования (у 100% преподавателей имелись дипломы высшего образования с различными инженерными квалификациями: инженер, инженер-механик, инженер-аэрогидромеханик, инженер-эколог, инженер-химик-технолог, химик, инженер-электрик, инженер-энергетик, радиоинженер и другие, у всех участников эксперимента отсутствовали дипломы о высшем педагогическом образовании),
- месту работы (100% преподавателей являлись штатными сотрудниками технических кафедр НГТУ),
- преподаваемому предмету (100% участников эксперимента вели аудиторные занятия по предметам технической направленности),
- равному доступу к материальному, техническому, программному обеспечению учебного процесса (100% педагогов обладали равными возможностями материального, технического и программного обеспечения учебного процесса),
- педагогическому стажу (таблица 8).

Таблица 8 – Распределение участников экспериментальной работы по педагогическому стажу

<b>Респонденты</b> <b>Пед. стаж</b>	<b>ЭГ 1</b>	<b>КГ 1</b>	<b>ЭГ 2</b>	<b>КГ 2</b>
<b>0-3 года</b>	8.7%	13%	7.2%	9.6%
<b>4-10 лет</b>	13%	17.4%	17.9%	19.4%
<b>11-15 лет</b>	34.8%	30.5%	21.4%	16.1%
<b>16-20 лет</b>	26.1%	26.1%	32.1%	32.3%
<b>больше 20 лет</b>	17.4%	13%	21.4%	22.6%

Использование  $F^*$ -критерия Фишера (на уровне 0.05) не выявило значимых различий между участниками экспериментальной работы, чем и подтвердило их эквивалентность по данным показателям на начало эксперимента.

После проведения формирующего этапа эксперимента проводилась оценка сформированности уровня готовности преподавателей к образовательной деятельности, на основании изменений, которые произошли в экспериментальных группах (ЭГ1 и ЭГ2) по сравнению с контрольными группами (КГ1 и КГ2), определялась динамика изменений по когнитивному, мотивационному и рефлексивно-деятельностному критериям на основе изменений показателей уровня мотивации профессионально-педагогической деятельности по сравнению с показателями, зафиксированными на констатирующем этапе, определялся процент снятия затруднений и снижения барьеров, препятствующих профессиональному развитию участников экспериментальных групп, определение роста потребностей педагогов в изменении своей профессиональной деятельности, изменение их отношения к инновациям, а также готовности преподавателей к использованию современных педагогических технологий в их профессиональной деятельности, оценивался уровень сформированности компонентов готовности к образовательной деятельности.

Анализ уровня сформированности готовности преподавателей технических факультетов к образовательной деятельности **по когнитивному критерию** проводился только у участников ЭГ1 и ЭГ2 согласно правилам итоговой аттестации программ повышения квалификации вуза, основанием для прохождения которой является:

- аудиторная и внеаудиторная работа по всем модулям курса;
- наличие зачетов по всем модулям курса;
- предоставление и защита портфолио, включающее результаты входящих и исходящих диагностических мероприятий, теоретические и практические материалы по темам модулей курса, практические разработки по темам модулей курса, эссе по результатам освоения модулей курса, де-

монстрирующее уровень подготовленности слушателя к реализации педагогической деятельности в образовательной среде технического вуза;

– участие в работе «круглого стола», где слушатели проводят рефлексию своей учебной деятельности и оценивают полученные результаты, планируют дальнейшую профессиональную педагогическую и научно-исследовательскую деятельность на основе приобретенных знаний и сформированных компетенций [14].

Определение уровня сформированности готовности слушателей к образовательной деятельности по *когнитивному критерию* в виде входного тестирования знаний основ психолого-педагогической деятельности преподавателя вуза, знаний деятельностно-личностных особенностей субъектов образовательного процесса в вузе, особенностей организации учебного процесса в вузе и так далее. Результаты входного тестирования зафиксировали низкий (допрофессиональный) уровень сформированности компонентов готовности по данному критерию у 94.2% преподавателей, только 5.8% слушателей справились с заданиями на уровне выше проходного балла, дав больше 50% верных ответов. Стоит отметить, что на итоговом тестировании практически все слушатели (96.1%) справились с заданиями на уровне выше проходного балла (таблица 9).

Таблица 9 – Изменение уровня сформированности готовности по *когнитивному критерию* в ЭГ1 и ЭГ2

	Количество респондентов в % соотношении к общему числу участников 51 человек			
	ЭГ1		ЭГ2	
	выше проходного балла	ниже проходного балла	выше проходного балла	ниже проходного балла
<b>Начало эксперимента</b>	13% 3 чел	87% 20 чел	0% 0 чел	100% 28 чел
<b>Обобщенные показатели НЭ</b>	<b>5.8% - выше проходного балла / 94.2% ниже проходного балла</b> 3 чел / 48 чел			
<b>Конец эксперимента</b>	100% 23 чел	0% 0 чел	92.1% 26 чел	7.1% 2 чел
<b>Обобщенные показатели КЭ</b>	<b>96.1% - выше проходного балла / 3,9% ниже проходного балла</b> 49 чел / 2 чел			

Обобщенные результаты экспериментальной работы по **мотивационному критерию** продемонстрировали рост показателя формирования *устойчивой положительной мотивации к педагогической деятельности* в экспериментальных группах по отношению к группам контрольным.

Диагностический срез на констатирующем этапе экспериментальной работы зафиксировал отсутствие устойчивой положительной мотивации к педагогической деятельности во всех группах испытуемых. Обобщенный мотивационный комплекс личности участников ЭГ1/ЭГ2 и КГ1/КГ2 (средние показатели) – соотношение между собой трех видов мотивации: внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной мотивации (ВПМ) и внешней отрицательной мотивации (ВОМ) – был определен как неоптимальный, поскольку показатели ВМ оказались ниже либо равны показателям ВПМ, которые в свою очередь были ниже либо равны показателям ВОМ (таблица 10). Использование  $\varphi^*$ -критерия Фишера (на уровне 0.05) не выявило значимых различий между показателями ВМ (3,696-3,705), ВПМ (3.834-3,945) и ВОМ (4,036-4,127), чем и подтвердило их обобщенное равенство у всех групп испытуемых.

Таблица 10 – Мотивационный комплекс личности преподавателей вуза в экспериментальных (ЭГ) и контрольных (КГ) группах от входного измерения на констатирующем этапе к итоговому измерению на контрольном этапе эксперимента

Наилучший/ оптимальный мотивационный комплекс	<b>Реальный мотивационный комплекс</b> <i>ВМ – Внутренняя Мотивация</i> <i>ВПМ – Внешняя Положительная Мотивация</i> <i>ВОМ – Внешняя Отрицательная Мотивация</i>	Неоптимальный/ наихудший мотивационный комплекс
<b>ВМ &gt; ВПМ &gt; ВОМ</b> <b>ВМ = ВПМ &gt; ВОМ</b>	<p style="text-align: center;"><b>Начало эксперимента</b></p> <p>ЭГ1, ЭГ2 ВМ (3.705) ≤ ВПМ (3.945) ≤ ВОМ (4.036)  КГ1, КГ2 ВМ (3.696) ≤ ВПМ (3.834) ≤ ВОМ (4.127)</p> <p style="text-align: center;"><b>Конец эксперимента</b></p> <p>ЭГ1, ЭГ2 ВМ (4.32) ≥ ВПМ (4.127) ≥ ВОМ (3.834)  КГ1, КГ2 ВМ (3.705) ≤ ВПМ (3.83) ≤ ВОМ (4.121)</p>	<b>ВМ &lt; ВПМ &lt; ВОМ</b>



Среди факторов, обусловивших полученные низкие результаты по изучаемому показателю, респонденты отметили внешние мезо- и микро-факторы (аспекты, влияющие на организацию учебного процесса в вузе, включающие государственную политику в области ВО, изменения ФГОС, регулярное обновление требований к профессионально-педагогической подготовке и деятельности профессорско-преподавательского состава и вуза и так далее), а также внутренние факторы (факторы удовлетворенности профессией и мотивационно-рефлексивный компонент, которые были отражены в таких показателях, как низкая оценка профессиональной деятельности педагогов со стороны руководства, признание респондентами невозможности наиболее полной самореализации в профессиональной сфере, низкая оплата труда, неудовлетворительный нравственно-психологический климат в структурных подразделениях вуза).

Результаты контрольного эксперимента свидетельствовали о произошедших изменениях в мотивационном комплексе личности участников ЭГ1 и ЭГ2 по сравнению с результатами, зафиксированными на констатирующем этапе эксперимента, так, отмечается очевидный сдвиг в сторону его оптимального варианта при показателях  $ВМ (4.32) \geq ВПМ (4.127) \geq ВОМ (3.834)$ , в то время как показатели КГ1 и КГ2 остались в зоне неоптимального мотивационного комплекса  $ВМ (3.705) \leq ВПМ (3.83) \leq ВОМ (4.121)$ .

Исходя из полученных результатов (таблица 11), становится очевидным, что на рост показателей ВМ в экспериментальных группах повлияло не только повышение степени удовлетворенности преподавателей от самого процесса и результата работы (обучения по программам ДПО) (68%), но и признание ими возможности наиболее полной самореализации в конкретных освоенных видах профессиональной деятельности (74,9%). Увеличение показателей ВПМ обусловлено возросшей потребностью в достижении престижа и уважения со стороны других (69%), а также стремлением к продвижению на работе (57,6%). Снижение показателей ВОМ вызвано улучшением состояния нравственно-психологического климата в коллективе, который отметили 76,5% участников экспериментальных групп.

Таблица 11 – Уровень мотивации профессионально-педагогической деятельности преподавателей вуза в экспериментальных (ЭГ) и контрольных (КГ) группах. Контрольные срезы: начало эксперимента, конец эксперимента

Тип мотивации	Контрольные срезы							
	начало эксперимента				конец эксперимента			
	ЭГ1	КГ1	ЭГ2	КГ2	ЭГ1	КГ1	ЭГ2	КГ2
ВМ	3.67	3.703	3.74	3.69	4.21	3.7	4.43	3.71
ВПМ	3.95	3.896	3.94	3.772	4.18	3.85	4.312	3.81
ВОМ	4.12	4.185	3.952	4.069	3.75	4.19	3.567	4.052

Прогрессивные изменения показателей сформированности *положительной мотивации к педагогической деятельности*, с нашей точки зрения, можно объяснить как положительным отношением слушателей к технологии «Профессионально-педагогическое содействие», отмеченным респондентами в ходе исследования, ее применением в процессе обучения по представленной программе повышения квалификации, так и активным использованием данной технологии участниками экспериментальных групп в собственной профессионально-педагогической деятельности во время выполнения внеаудиторных заданий по взаимопосещению занятий. Достоверность полученных результатов подтверждена использованием  $\varphi^*$ -критерия Фишера (на уровне 0.05).

Эти положения нашли отражение и в изменении показателей мотивационного полюса личности (смещением в положительную сторону), произошедших за время проведения эксперимента (таблица 12 и рисунок 2).

Согласно проведенному анализу результатов исследования обнадеживающими представляются сдвиги мотивационного полюса *от входного измерения на начальном этапе* 17,8-21,8 (ЭГ1-ЭГ2) и 17,4-22,5 (КГ1-КГ2) к *итоговому измерению на контрольном* – 30,4-46,4 (ЭГ1-ЭГ2) и 21,8-29,1 (КГ1-КГ2) в сторону мотивации успеха у участников ЭГ1 (+8.6%) и ЭГ2 (+28,6%) в сравнении с КГ1 (+4,4%) и КГ2 (+6.6%). Использование t-критерия Фишера (на уровне  $\alpha=0.05$ ) при показателях  $F_{набл}(15,33) > F_{кр}(9,28)$  позволяет подтвердить значимость обозначенных различий.

Таблица 12 – Мотивационный полюс в экспериментальных (ЭГ) и контрольных (КГ) группах. Контрольные срезы: начало эксперимента, конец эксперимента

Экспериментальные и контрольные группы	Контрольные срезы	<i>Боязнь неудачи</i>	<i>Мотивационный полюс ярко не выражен</i>			<i>Мотивация успеха</i>
		<i>1-7 б.</i>	<i>8-9 б.</i>	<i>10-11 б.</i>	<i>12-13 б.</i>	<i>14-20 б.</i>
ЭГ1	начало (%)	8,7	13	30,4	26	21,8
	конец (%)	-	13	21,8	34,8	30,4
КГ1	начало (%)	4,4	17,4	34,8	26	17,4
	конец (%)	4,4	8,8	39	26	21,8
ЭГ2	начало (%)	7,2	10,7	28,6	35,7	17,8
	конец (%)	-	14,3	14,3	25	46,4
КГ2	начало (%)	9,7	19,4	29	19,4	22,5
	конец (%)	7,2	19,4	25,8	22,5	25,1

Обобщенные результаты изменений мотивационного полюса у участников ЭГ и КГ также представлены на рисунке 2.

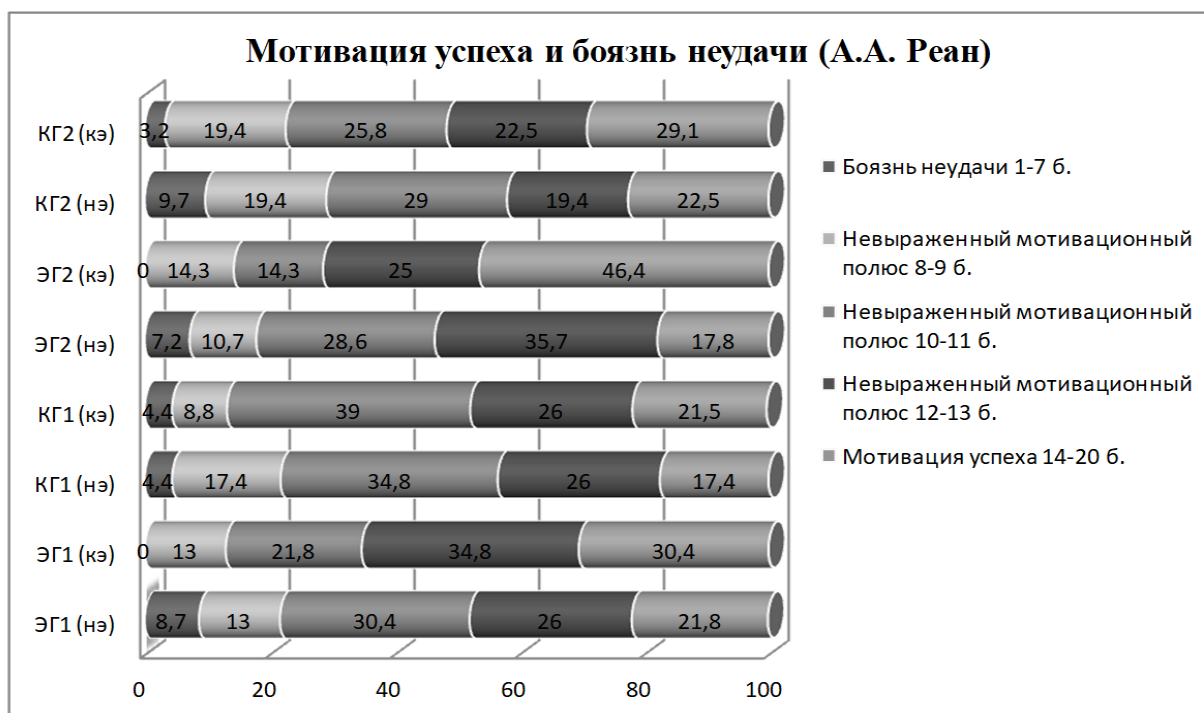


Рисунок 2 – Изменение мотивационного полюса участников экспериментальных (ЭГ) и контрольных групп (КГ) от входного измерения на начальном этапе (нэ) к итоговому измерению на контрольном этапе (кэ) эксперимента

Результаты контрольного среза экспериментальной работы по изучаемому мотивационному критерию позволили отметить прогрессивные изменения и показателей *роста потребности в профессиональном развитии и самосовершенствовании* в экспериментальных группах по отношению к контрольным группам (таблица 13). В сравнении с показателями, зафиксированными на констатирующем этапе эксперимента, в ЭГ1 отмечается смещение показателей с низкого уровня (-39%) к высокому (+26%); в ЭГ2 смещение показателей с низкого уровня (-24.8%) к высокому (+32%); в то время как данные итогового диагностического среза по контрольным группам в сопоставлении с констатирующим этапом практически не изменились. Согласно полученным результатам, зафиксированный у участников ЭГ *рост потребности в профессиональном развитии и самосовершенствовании* обусловлен повышением уровня психолого-педагогических знаний, осознанием ими важности продолжения образования и самообразования в профессиональной сфере, улучшением нравственно-психологического климата в группе испытуемых после прохождения обучения по программе повышения квалификации и так далее.

Таблица 13 – Наличие потребностей преподавателей технических вузов в изменении своей профессиональной деятельности и в профессиональном развитии

Уровень потребности	Контрольные срезы							
	в % соотношении (количество человек)							
	начало эксперимента				конец эксперимента			
	ЭГ1	КГ1	ЭГ2	КГ2	ЭГ1	КГ1	ЭГ2	КГ2
Высокий	<b>17.5 (4)</b>	13 (3)	<b>21.5 (6)</b>	19.4 (6)	<b>43.5 (10)</b>	13 (3)	<b>53.5 (15)</b>	22.5 (7)
Средний	<b>26 (6)</b>	39 (9)	<b>35.7 (10)</b>	29 (9)	<b>39 (9)</b>	43.5 (10)	<b>28.5 (8)</b>	32.5 (10)
Низкий	<b>56.5 (13)</b>	48 (11)	<b>42.8 (12)</b>	51.6 (16)	<b>17.5 (4)</b>	43.5 (10)	<b>18 (5)</b>	45 (14)

Полученные результаты могут быть объяснены тем, что аудиторские и внеаудиторские задания курса повышения квалификации были направлены на привлечение внимания слушателей (участников ЭГ1 и ЭГ2) к проблемам формирования готовности преподавателей к педагогической деятельности, органи-

зации учебного процесса в техническом вузе, включали в себя определение и обсуждение внешних и внутренних факторов, влияющих на эти процессы в контексте профессионального развития преподавателя вуза, изучение возможностей использования современных образовательных технологий в образовательной среде технического вуза. С целью повышения интереса участников ЭГ к поднимаемым проблемам, учебно-методические и электронные ресурсы для изучения модулей курса отбирались в соответствии с результатами предварительной диагностики и выявленными актуальными потребностями педагогов.

Увеличение показателей уровня сформированности готовности к педагогической деятельности по мотивационному критерию в экспериментальных группах обусловлено также *снижением барьеров, препятствующих профессионально-педагогическому развитию преподавателя вуза* (таблица 14).

Таблица 14 – Наличие барьеров для профессионального развития и саморазвития преподавателей технических вузов

НОМЕР ВОПРОСА		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
ЭГ1	начало	4,9	3,9	4,4	4,9	5	4,6	3,8	3,5	3,2	3,8	4,2	4,5	4,9	4	4,8	3,9	3,9	3,6	5	4,9	4,6
	конец	<b>4</b>	<b>3,6</b>	<b>3,6</b>	<b>2,5</b>	<b>3</b>	<b>3,2</b>	<b>3</b>	<b>2,8</b>	<b>2,8</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>3,5</b>	<b>3</b>	<b>3,8</b>	<b>4</b>	<b>3,5</b>	<b>3,7</b>	<b>3</b>	<b>3,2</b>	<b>3,5</b>	<b>2,9</b>
КГ1	начало	4,6	4	3,85	5,1	4,9	4,85	3,6	3,1	3,4	3,7	4	4	5,1	3,8	4,7	4	4,1	3,8	5,2	5	4,8
	конец	4,9	4	3,9	5	4,7	4,9	3,8	3	3,3	3,7	4,1	3,9	5,2	4	4,6	4,2	4	3,6	5	4,7	4,9
ЭГ2	начало	4,9	4,2	3,9	4,5	5,3	4,5	4	3,8	3,6	4	4,6	5	4,7	4,1	4,3	4,1	4,5	3,1	5,2	5	4,4
	конец	<b>4,4</b>	<b>3,8</b>	<b>2,6</b>	<b>2,7</b>	<b>3,5</b>	<b>3,3</b>	<b>2,4</b>	<b>3</b>	<b>2,5</b>	<b>2,6</b>	<b>3,6</b>	<b>3,8</b>	<b>3,2</b>	<b>3,5</b>	<b>3,5</b>	<b>3</b>	<b>3,1</b>	<b>2,4</b>	<b>4</b>	<b>3,9</b>	<b>3,7</b>
КГ2	начало	4,4	3,8	4,1	4,7	4,2	4,3	3,5	3,4	3,3	4,1	4,2	4,8	4,9	3,9	4,7	4,2	4,5	3,8	4,9	4,7	5
	конец	4,5	4	3,8	5	4,4	4,5	3,4	3,2	3,1	3,9	4	4,9	5	4,1	4,5	4	4,8	4	5	4,6	4,8
ЭГ1 расхождение показателей		<b>0,9</b>	<b>0,3</b>	<b>0,8</b>	<b>2,4</b>	<b>2</b>	<b>1,4</b>	<b>0,8</b>	<b>0,7</b>	<b>0,4</b>	<b>1,8</b>	<b>1,2</b>	<b>1</b>	<b>1,9</b>	<b>0,2</b>	<b>0,8</b>	<b>0,4</b>	<b>0,2</b>	<b>0,6</b>	<b>1,8</b>	<b>1,4</b>	<b>1,7</b>
ЭГ2 расхождение показателей		<b>0,5</b>	<b>0,4</b>	<b>1,3</b>	<b>1,8</b>	<b>1,8</b>	<b>1,2</b>	<b>1,6</b>	<b>0,8</b>	<b>1,1</b>	<b>1,4</b>	<b>2</b>	<b>1,2</b>	<b>1,5</b>	<b>0,6</b>	<b>0,8</b>	<b>1,1</b>	<b>1,4</b>	<b>0,7</b>	<b>1,2</b>	<b>1,1</b>	<b>0,7</b>

Согласно результатам, полученным на констатирующем этапе экспериментальной работы, затруднения в педагогической деятельности в той или иной степени испытывали все участники ЭГ и КГ: при максимально возможном показателе (наивысшая степень затруднений) в 6 баллов шкалы барьеров, минимальный уровень достигал 3.1 баллов. Серьезные барьеры для профессиональ-

ного развития педагогов (показатели  $>4$ ) отражали такие внешние и внутренние факторы, как низкий уровень заработной платы (пункт 1), отсутствие условий для полноценного досуга, отдыха, условий для продолжения образования, повышения квалификации, а также для самообразования, неудовлетворительный нравственно-психологический климат в коллективе (пункты 3-6), недостаточный уровень предметных и психолого-педагогических знаний респондентов (пункт 13). Самые серьезные барьеры (показатели в районе 5 баллов и выше) отражали низкую способность участников экспериментальной работы к сотворчеству, сотрудничеству как с обучающимися, так и с коллегами (пункт 15), их неспособность к видению психолого-педагогических проблем в собственной профессиональной деятельности, отсутствие навыков самоанализа, осознания своих достоинств и недостатков, а также низкий уровень умений в области самоорганизации (пункты 19-21).

В результате итогового диагностического среза на заключительном этапе исследования были отмечены существенные сдвиги показателей ЭГ1 и ЭГ2 в сторону снижения барьеров, препятствующих профессиональному развитию преподавателей. Снижение минимального уровня показателей с 3.1 баллов от входного измерения до 2 баллов на итоговом (при расхождении показателей до -2.4) представляется достаточно обнадеживающим. Полученные результаты демонстрируют прогрессивные изменения в аспектах, представленных выше, и свидетельствуют об изменении уровня сформированности готовности к педагогической деятельности по изучаемому показателю с низкого (допрофессионального/начального) на средний (нормированный) (таблица 15).

Представленные данные подтверждают эффективность формирования готовности к образовательной деятельности, позволившей участникам экспериментальных групп более четко представить себе структуру и содержание собственной профессионально-педагогической деятельности, определить ее сильные и слабые стороны, выявить причины возникающих затруднений, изменить свое отношение к ним, снизить их значимость для профессионального развития.

Таблица 15 – Готовность преподавателей технических вузов к профессиональному развитию

Уровень готовности	начало эксперимента				конец эксперимента			
	ЭГ1	КГ1	ЭГ2	КГ2	ЭГ1	КГ1	ЭГ2	КГ2
Низкий уровень (4-6 баллов)	4,3	4,26	4,4	4,2	-	4,2	-	4,22
Средний уровень (2-4 баллов)	-	-	-	-	3,2	-	3,26	-
Высокий уровень (0-2 баллов)	-	-	-	-	-	-	-	-

Стоит отметить, что данные итогового диагностического среза по контрольным группам в сопоставлении с констатирующим этапом остались практически на исходном уровне при незначительном расхождении показателей  $\pm 0.3$  балла. Достоверность полученных результатов подтверждена использованием  $\phi^*$ -критерия Фишера (на уровне 0.05).

Диагностика профессионально ориентированной направленности личности преподавателей технических вузов, проведенная на констатирующем этапе экспериментальной работы (таблица 16), позволила зафиксировать довольно высокие показатели сформированной технической (39%-50%) и научной (39%-48%) направленности личности респондентов, средние показатели по административной (до 17.5%) составляющей, а также выявить процент участников эксперимента, обладающих педагогической направленностью личности: ЭГ (0%-4.5%), КГ (0%).

Полученные результаты демонстрируют **низкий уровень** сформированности готовности респондентов к образовательной деятельности по данному показателю и подтверждают теоретические положения, представленные в главе 1 настоящего исследования. Стоит, однако, отметить, что результаты итогового измерения демонстрируют прогрессивные изменения показателей в экспериментальных группах (рост показателей педагогической направленности в ЭГ1 (с 4.5% до 9%), в ЭГ2 (с 0% до 8%), которые представляются достаточно обнадеживающими в контексте достижения поставленных целей исследования.

Таблица 16 – Тип профессиональной направленности личности преподавателя вуза

Тип профессиональной направленности личности преподавателя вуза	Количество респондентов в % соотношении к общему числу участников ЭГ и КГ				
	контрольный срез	ЭГ1 (23 чел)	КГ1 (23 чел)	ЭГ2 (28 чел)	КГ2 (31 чел)
Техническая направленность	начало (%)	39	43.5	50	45
	конец (%)	39	43.5	<b>46</b>	45
Научная направленность	начало (%)	43.5	39	46	48
	конец (%)	<b>39</b>	39	<b>42</b>	48
<b>Педагогическая направленность</b>	начало (%)	4.5	0	0	0
	конец (%)	<b>9</b>	0	<b>8</b>	0
Административная направленность	начало (%)	13	17.5	4	7
	конец (%)	13	17.5	4	7

Итоговые результаты диагностического среза определения профессиональной направленности личности участников КГ остались неизменными в сравнении с результатами, полученными на констатирующем этапе.

Анализ результатов контрольного этапа экспериментальной работы продемонстрировал прогрессивные изменения показателей *готовности преподавателей к использованию современных педагогических технологий* в собственной образовательной деятельности (рисунок 3, таблица 17).

Таблица 17 – Готовность участников экспериментальных (ЭГ) и контрольных групп (КГ) к работе в режиме современных технологий, методов и форм организации образовательного процесса

	Контрольный срез	ЭГ1 (23 чел)	КГ1 (23 чел)	ЭГ2 (28 чел)	КГ2 (31 чел)
Оптимальный уровень (5-10 б.)	начало (%)	17.4	13	17.8	19.4
	конец (%)	47.8	17.4	46.4	25.8
Средний уровень (10-15 б.)	начало (%)	47.8	56.6	57.2	51.6
	конец (%)	43.5	60.9	42.8	48.4
Низкий уровень (15-20 б.)	начало (%)	34.8	30.4	25	29
	конец (%)	8.7	21.7	10.8	25.8



Оценка готовности по данному показателю мотивационного критерия в экспериментальных (ЭГ1 и ЭГ2) и контрольных (КГ1 и КГ2) группах определялась по набранной сумме баллов за ответы, с учетом того, что чем ниже цена вопроса, тем выше уровень готовности, и наоборот – чем больше набранная сумма баллов, тем более расположен педагог к традиционному обучению. Согласно полученным результатам, изменения готовности к работе с современными педагогическими технологиями в сторону оптимального уровня (сумма баллов – 5-10) затронули обе экспериментальные группы, от входного измерения на начальном этапе (17,4% и 17,8% для ЭГ1 и ЭГ2) к итоговому измерению на контрольном этапе эксперимента (47,8% и 46,4% для ЭГ1 и ЭГ2).

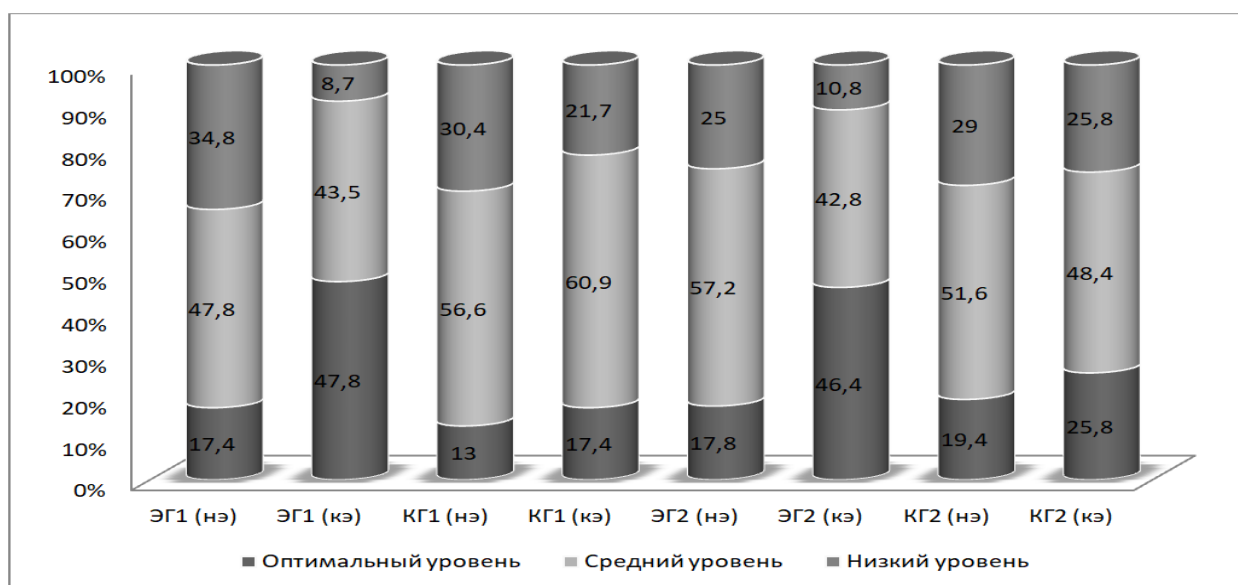


Рисунок 3 – Готовность участников экспериментальных (ЭГ) и контрольных групп (КГ) к работе в режиме современных технологий, методов и форм организации образовательного процесса от входного измерения на начальном этапе (нэ) к итоговому измерению на контрольном этапе (кэ) эксперимента

Динамика оптимального уровня готовности к использованию современных педагогических технологий в своей образовательной деятельности в контрольных группах КГ1 и КГ2 оказалась несущественной (от 13% и 19,4% на

констатирующем этапе до 17,4% и 25,8% на контрольном). Использование  $\phi^*$ -критерия Фишера (на уровне 0.05) при эмпирических значениях  $\phi^*_{\text{эмп}} = 2,259$  для ЭГ1 и КГ1,  $\phi^*_{\text{эмп}} = 2,307$  для ЭГ2 и КГ2, лежащих в зоне неопределенности, позволили отклонить  $H_0$  гипотезу о несущественности различий результатов проведенного исследования.

Положительные изменения показателей готовности к использованию современных педагогических технологий у участников ЭГ объясняются углублением их знаний о возможностях использования современных педагогических технологий в образовательной среде технического вуза, а также использованием полученных знаний на практике в процессе обучения по курсу повышения квалификации, включающего в себя подбор материалов, разработку и проведение микроурока по преподаваемой учебной дисциплине с обязательной демонстрацией практического применения одной из освоенных в процессе изучения данного курса современной образовательной технологии, а также взаимопосещение реального учебного занятия (цикла занятий) по преподаваемой дисциплине членами рабочей группы с последующим анализом и коллегиальной обратной связью с соблюдением правил технологии ППС в соответствии с «Положением о проведении открытого занятия» .

Изменения показателей сформированности *готовности преподавателей к работе с технологией «Профессионально-педагогическое содействие»*, а также выявление целесообразности ее использования в качестве одного из средств формирования готовности преподавателей вуза к образовательной деятельности в процессе обучения по программам дополнительного профессионального образования определялись по результатам опроса курса «Профессионально-педагогическое содействие в образовательной среде вуза» (приложение 3), проведенного среди участников экспериментальных групп ЭГ1 и ЭГ2 на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.

Согласно результатам, полученным на входном измерении в начале эксперимента (НЭ) (таблица 18), 93.3% респондентов подтвердили полезность представленной информации о содержании технологии и сфере ее применения

в образовательной среде вуза. Все опрошенные в той или иной степени согласились с утверждением, что совместная деятельность педагогов, лежащая в ее основе, способствует профессиональному развитию (73.3% - «да», 26.7% - «скорее да»), однако практическую возможность использования данной технологии в высшем учебном заведении подтвердили только 13.3%, некоторое сомнение высказали 53.4%, за использование технологии в собственной профессиональной деятельности высказались 40%, отметили отсутствие необходимости в ее использовании 20%, оставшиеся 40% высказали свои «за» и «против» внедрения технологии «Профессионально-педагогическое содействие» в собственную образовательную деятельность.

Таблица 18 – Возможность использования технологии «Профессионально-педагогическое содействие» преподавателями в образовательной среде вуза. Результаты входного измерения на начальном этапе эксперимента среди экспериментальных групп (ЭГ1 и ЭГ2)

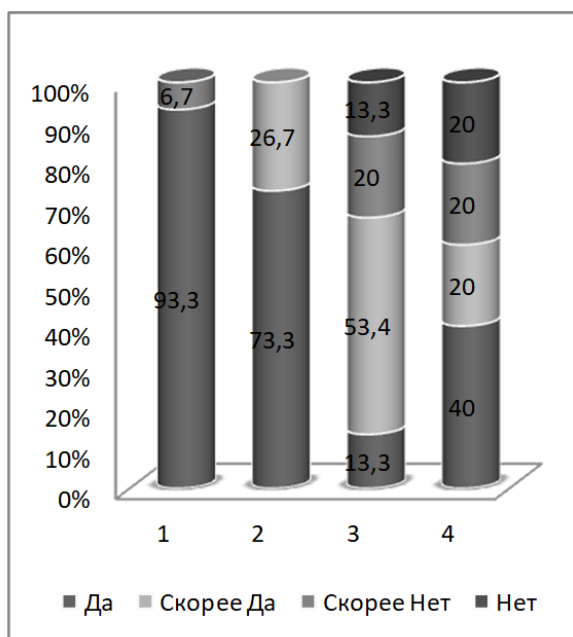
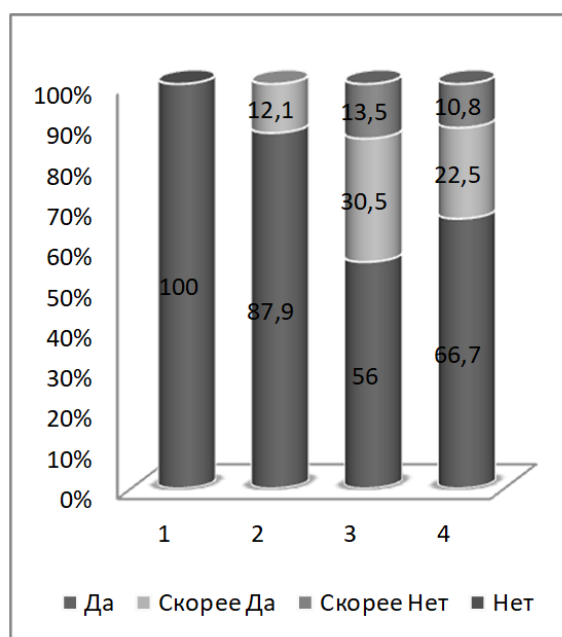
	<i>Да</i>		<i>Скорее да</i>		<i>Скорее нет</i>		<i>Нет</i>	
	НЭ	КЭ	НЭ	КЭ	НЭ	КЭ	НЭ	КЭ
Признание вероятной пользы технологии (%)	93,3	100	-	-	6,7	-	-	-
Признание эффективности совместной деятельности педагогов (%)	73,3	87,9	26,7	12,1	-	-	-	-
Возможность использования технологии в вузе (%)	13,3	56	53,4	30,5	20	13,5	13,3	-
Готовность педагогов к использованию технологии (%)	40	67	20	22,5	20	10,5	20	-
<p><i>Условия успеха</i> - личная заинтересованность, признание педагогическим сообществом, поддержка администрацией, наличие лидеров, готовых внедрять технологию в учебный процесс</p> <p><i>Условия провала</i> - внутреннее нежелание быть оцененным /раскритикованным, влияние человеческого фактора /субъективное отношение, отсутствие доверия внутри коллектива, недостаток свободного времени, низкий уровень мотивации</p>								

Среди условий, способствующих успеху внедрения технологии «Профессионально-педагогическое содействие» в образовательную деятельность преподавателей технических вузов, респонденты отметили личную заинтересован-

ность в собственном профессиональном развитии каждого преподавателя, признание технологии и ее поддержку педагогическим сообществом, конструктивную помощь со стороны администрации, наличие лидеров, хорошо владеющих представленной технологией и готовых обучать других. Примечателен факт, что, несмотря на указанные респондентами причины возможного провала технологии (типичные для любого нововведения, согласно исследованиям многих отечественных и зарубежных методистов), а также отмеченные сложности психологического и организационного характера, неминуемо сопровождающие внедрение любой образовательной технологии в учебный процесс, 60% участников экспериментальных групп высказались «за» использование технологии «Профессионально-педагогического содействия» в своей педагогической деятельности в целях собственного профессионального развития и повышения качества образовательного процесса в вузе.

Результаты итогового измерения в конце эксперимента фиксируют положительную динамику в изменении отношения респондентов к технологии «Профессионально-педагогическое содействие» и возможностям ее использования в собственной педагогической деятельности (рисунок 4). Согласно полученным данным, 100% участников экспериментальных групп признали пользу технологии: готовность педагогов к ее использованию увеличилась на 29,2% (с 60% до 89,2% по показателям «Да» и «Скорее да»); признание возможности внедрения технологии в образовательную среду вуза повысилось на 19,8% (с 66,7% до 86,5% по показателям «Да» и «Скорее да»); а также эффективности совместной деятельности педагогов на 14,6% (с 73,3% до 87,9% по показателю «Да»). Достоверность полученных данных подтверждена использованием Т-критерия Вилкоксона при  $T_{\text{эмп}} < T_{\text{кр}}$  (на уровне 0,01).

Таким образом, в ходе проведенного исследования, мы установили повышение уровня сформированности готовности участников экспериментальных групп к педагогической деятельности с низкого (допрофессионального/начального) на средний (нормированный уровень) по всем показателям **мотивационного критерия**.

*Входное измерение**Итоговое измерение*

- 1 - Признание вероятной пользы технологии
- 2 - Признание эффективности совместной деятельности педагогов
- 3 - Возможность использования технологии в вузе
- 4 - Готовность педагогов к использованию технологии

Рисунок 4 – Возможность использования технологии «Профессионально-педагогическое содействие» преподавателями в образовательной среде вуза. Результаты входного и итогового измерения эксперимента среди экспериментальных групп (ЭГ1 и ЭГ2)

Анализ уровня сформированности готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности по **рефлексивно-деятельностному критерию** проводился на основе изменения показателей ведущих аспектов готовности к образовательной деятельности – педагогических умений и навыков (аналитических, прогностических, проективных, организаторских, рефлексивных и коммуникативных) участников ЭГ1, ЭГ2, КГ1, КГ2 от начального измерения на констатирующем этапе экспериментальной работы к конечному измерению на контрольном этапе. Для определения уровня сформированности показателей готовности к образовательной деятельности использовалась диагностическая система, представленная в параграфе 2.1. Для статистического подтвер-

ждения динамики изменений уровня сформированности педагогических умений и навыков использовался t-критерий Стьюдента.

Изменения уровня развития *аналитических умений* преподавателей вуза экспериментальных и контрольных групп по результатам диагностирования, проводимого на констатирующем и контрольном этапах экспериментальной работы, представлены на рисунке 5 и в таблице 19 в процентном и графическом соотношении. При равенстве генеральных средних показателей экспериментальных (ЭГ1 и ЭГ2) и контрольных групп (КГ1 и КГ2) на констатирующем этапе эксперимента (при  $T_{набл}=0,165$  для ЭГ1 и КГ1 и  $T_{набл}=0,602$  для ЭГ2 и КГ2) принимается гипотеза  $H_0$  о незначительности различий между выборками.

Таблица 19 – Изменение уровня сформированности *аналитических умений* в ЭГ и КГ

Уровни сформированности <i>аналитических умений</i>	Контрольные срезы	Экспериментальные и контрольные группы			
		ЭГ1	КГ1	ЭГ2	КГ2
К<0,5 – допрофессиональный уровень	начало (%)	4	4	0	3
	конец (%)	0	0	0	0
К=0,5-0,6 – уровень начальный	начало (%)	74	83	78	80
	конец (%)	0	78	14	55
К=0,7-0,8 – уровень нормированный	начало (%)	22	13	22	17
	конец (%)	100	22	86	45
К=0,9-1 – уровень обобщающий	начало (%)	0	0	0	0
	конец (%)	0	0	0	0

Уровень сформированности *аналитических умений* ЭГ1, ЭГ2 (К=0,647-0,65) и КГ1, КГ2 (К=0,64) на входном измерении соответствует начальному уровню (К=0,5-0,6). Результаты, полученные на контрольном этапе свидетельствуют о положительной динамике их уровня сформированности (до 11%) в ЭГ, при показателях К=0,7-0,76, соответствующих нормированному уровню, и незначительной динамике (до 3%) в КГ, при показателях К=0,66-0,67, соответствующих начальному уровню, зафиксированному вначале эксперимента. Достоверность полученных результатов также подтверждается использованием t-критерия Стьюдента при  $T_{набл}=8,693$  и  $T_{набл}=7,216$  для ЭГ1 и ЭГ2 на начало и

конец эксперимента,  $T_{\text{набл}}=1,389$  и  $T_{\text{набл}}=2,22$  для КГ1 и КГ2 на начало и конец эксперимента,  $T_{\text{набл}}=9,192$  для ЭГ1 и КГ1 на конец эксперимента,  $T_{\text{набл}}=6,172$  для ЭГ2 и КГ2 на конец эксперимента.

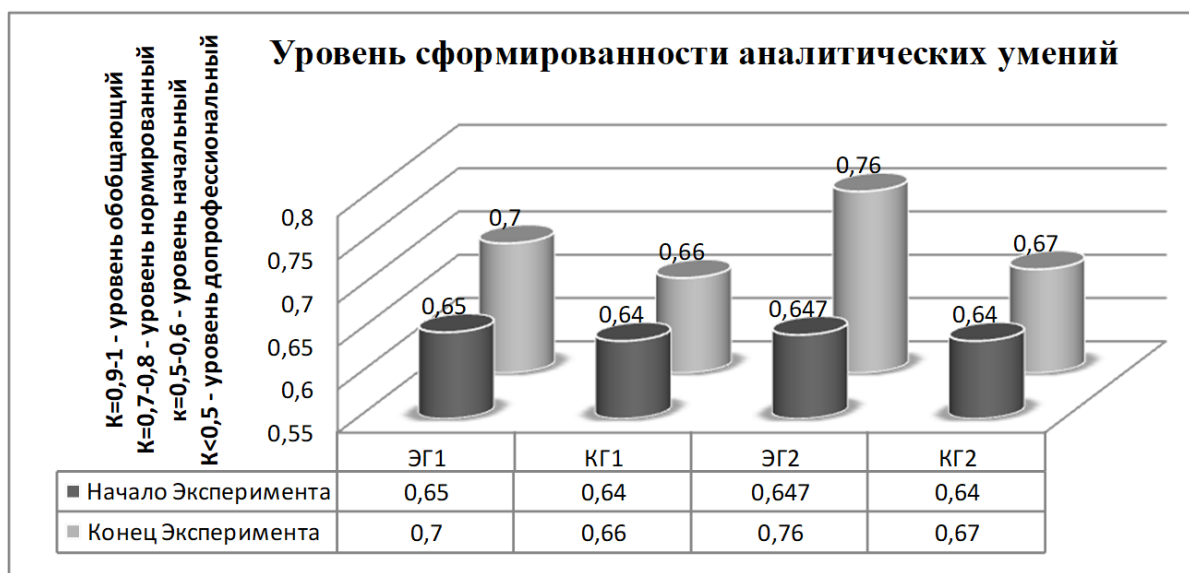


Рисунок 5 – Изменение уровня сформированности *аналитических умений* участников экспериментальных (ЭГ) и контрольных групп (КГ) от входного измерения на констатирующем этапе к итоговому измерению на контрольном этапе эксперимента

Процентное и графическое соотношение результатов диагностирования уровня развития *прогностических умений* преподавателей технических вузов в ЭГ1, ЭГ2, КГ1, КГ2, проводимого на констатирующем и контрольном этапах экспериментальной работы, представлены в таблице 20 и на рисунке 6.

При равенстве генеральных средних показателей экспериментальных (ЭГ1 и ЭГ2) и контрольных групп (КГ1 и КГ2) на констатирующем этапе эксперимента (при  $T_{\text{набл}}=0,271$  для ЭГ1 и КГ1 и  $T_{\text{набл}}=0,181$  для ЭГ2 и КГ2) принимается гипотеза  $H_0$  о незначительности различий между выборками. Уровень сформированности *прогностических умений* ЭГ1, ЭГ2 ( $K=0,61-0,643$ ) и КГ1, КГ2 ( $K=0,62-0,64$ ) на входном измерении соответствует начальному уровню ( $K=0,5-0,6$ ).

Таблица 20 – Изменение уровня сформированности *прогностических умений* в ЭГ и КГ

Уровни сформированности <i>прогностических умений</i>	Контрольные срезы	Экспериментальные и контрольные группы			
		ЭГ1	КГ1	ЭГ2	КГ2
К<0,5 – допрофессиональный уровень	начало (%)	9	0	0	4
	конец (%)	0	0	0	0
К=0,5-0,6 – уровень начальный	начало (%)	78	91	78	80
	конец (%)	26	70	11	58
К=0,7-0,8 – уровень нормированный	начало (%)	13	9	22	16
	конец (%)	74	30	86	42
К=0,9-1 – уровень обобщающий	начало (%)	0	0	0	0
	конец (%)	0	0	3	0

Результаты, полученные на контрольном этапе свидетельствуют о положительной динамике уровня сформированности *прогностических умений* (12%-13%) в ЭГ, показатели К=0,74-0,763 соответствуют нормированному уровню.

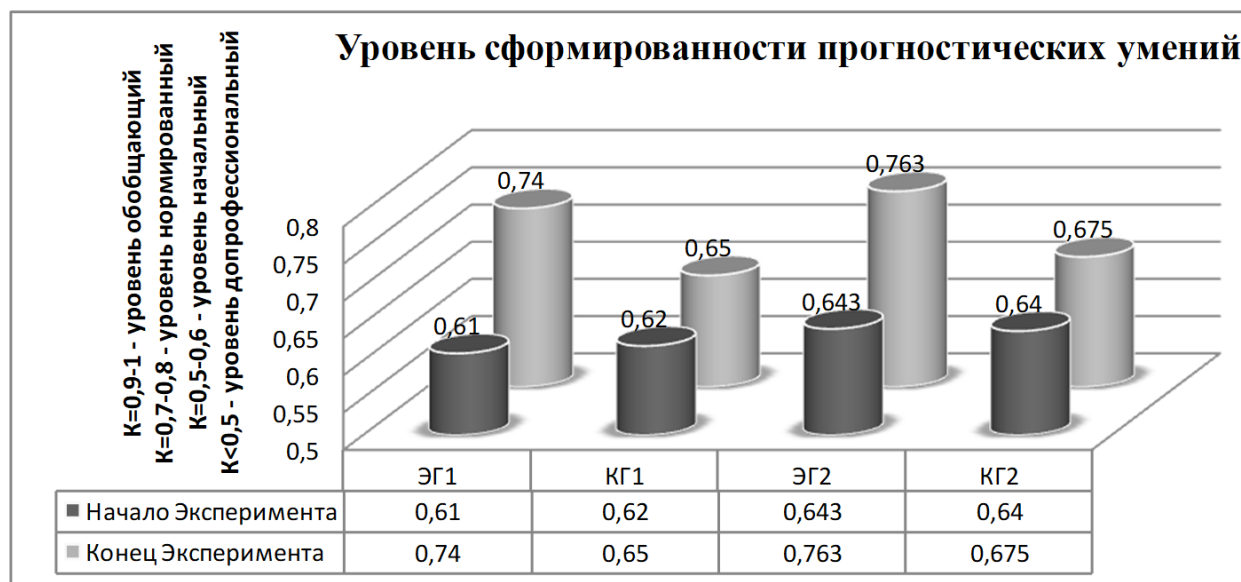


Рисунок 6 – Изменение уровня сформированности *прогностических умений* участников экспериментальных (ЭГ) и контрольных групп (КГ) от входного измерения на констатирующем этапе к итоговому измерению на контрольном этапе эксперимента



Незначительная динамика показателей (до 3,5%) в контрольных группах, при показателях  $K=0,65-0,675$ , соответствует начальному уровню, зафиксированному вначале эксперимента. Достоверность полученных результатов также подтверждается использованием t-критерия Стьюдента при  $T_{набл}=5,07$  и  $T_{набл}=6,628$  для ЭГ1 и ЭГ2 на начало и конец эксперимента,  $T_{набл}=1,883$  и  $T_{набл}=2,33$  для КГ1 и КГ2 на начало и конец эксперимента,  $T_{набл}=4,168$  для ЭГ1 и КГ1, а также  $T_{набл}=5,552$  для ЭГ2 и КГ2 на конец эксперимента.

Процентное и графическое соотношение результатов диагностирования уровня развития *проективных умений* преподавателей технических вузов в ЭГ и КГ, проводимого на констатирующем и контрольном этапах экспериментальной работы, представлены в таблице 21 и на рисунке 7.

Таблица 21 – Изменение уровня сформированности *проективных умений* в ЭГ и КГ

Уровни сформированности <i>проективных умений</i>	Контрольные срезы	Экспериментальные и контрольные группы			
		ЭГ1	КГ1	ЭГ2	КГ2
К<0,5 – допрофессиональный уровень	начало (%)	0	0	0	0
	конец (%)	0	0	0	0
К=0,5-0,6 – уровень начальный	начало (%)	69	78	68	58
	конец (%)	0	35	4	26
К=0,7-0,8 – уровень нормированный	начало (%)	31	22	32	42
	конец (%)	100	65	92	74
К=0,9-1 – уровень обобщающий	начало (%)	0	0	0	0
	конец (%)	0	0	4	0

При равенстве генеральных средних показателей экспериментальных (ЭГ1 и ЭГ2) и контрольных групп (КГ1 и КГ2) на констатирующем этапе эксперимента (при  $T_{набл}=0,389$  для ЭГ1 и КГ1 и  $T_{набл}=0,579$  для ЭГ2 и КГ2) принимается гипотеза  $H_0$  о незначительности различий между выборками. Уровень сформированности *проективных умений* ЭГ1, ЭГ2 ( $K=0,676-0,681$ ) и КГ1, КГ2 ( $K=0,67-0,687$ ) на входном измерении соответствует начальному уровню ( $K=0,5-0,6$ ). Результаты, полученные на контрольном этапе исследования, свидетельствуют о положительной динамике уровня сформированности *проектив-*

ных умений во всех группах испытуемых, однако, сформированный уровень в экспериментальных группах зафиксирован на более высоких показателях (10%-11%), чем в контрольных (до 3,4%). Примечательно, что уровень сформированности *проективных умений* во всех группах, принимавших участие в эксперименте, повысился с начального до нормированного, однако, отмечаются существенные изменения в показателях экспериментальных групп  $K=0,78-0,791$ , в сравнении с незначительной динамикой в контрольных группах, при пограничных показателях  $K=0,7-0,721$ .

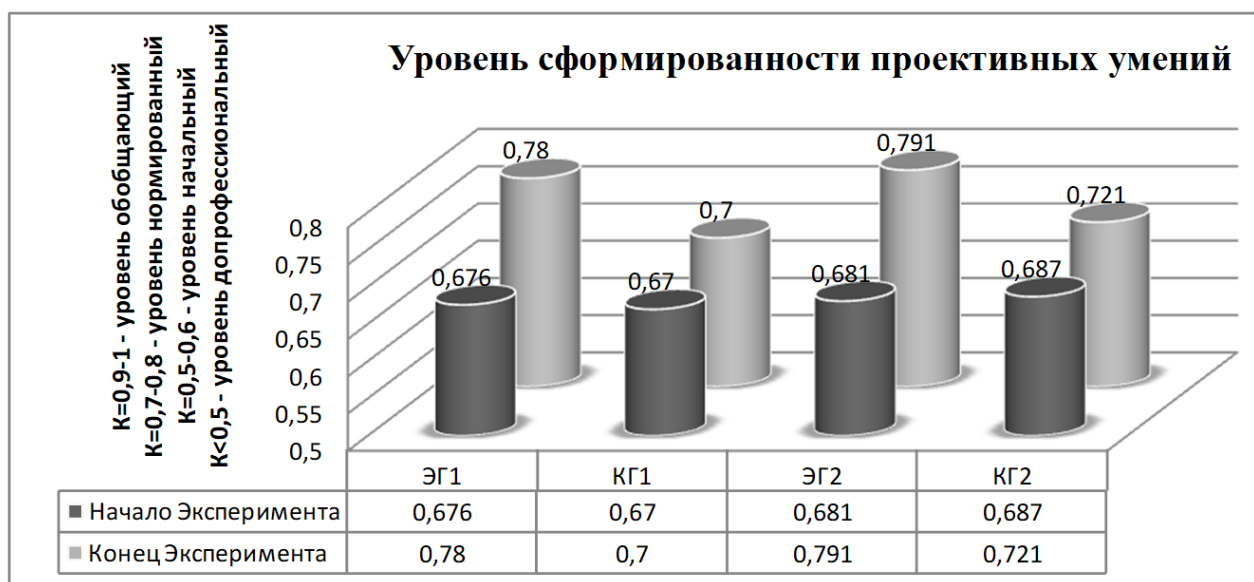


Рисунок 7 – Изменение уровня сформированности *проективных умений* участников экспериментальных (ЭГ) и контрольных групп (КГ) от входного измерения на констатирующем этапе к итоговому измерению на контрольном этапе эксперимента

Достоверность полученных результатов подтверждается использованием *t*-критерия Стьюдента при  $T_{набл}=5,708$  и  $T_{набл}=8,455$  для ЭГ1 и ЭГ2 на начало и конец эксперимента,  $T_{набл}=2,435$  и  $T_{набл}=3,905$  для КГ1 и КГ2 на начало и конец эксперимента,  $T_{набл}=4,786$  для ЭГ1 и КГ1 на конец эксперимента,  $T_{набл}=5,952$  для ЭГ2 и КГ2 на конец эксперимента.

Процентное и графическое соотношение результатов диагностирования уровня развития *организаторских умений* преподавателей технических вузов в экспериментальных и контрольных группах, проводимого на констатирующем и контрольном этапах экспериментальной работы, представлены в таблице 22 и на рисунке 8.

Таблица 22 – Изменение уровня сформированности *организаторских умений* в ЭГ и КГ

Уровни сформированности <i>организаторских умений</i>	Контрольные срезы	Экспериментальные и контрольные группы			
		ЭГ1	КГ1	ЭГ2	КГ2
К<0,5 – допрофессиональный уровень	начало (%)	4	0	0	3
	конец (%)	0	0	0	0
К=0,5-0,6 – уровень начальный	начало (%)	74	82	86	71
	конец (%)	22	61	14	61
К=0,7-0,8 – уровень нормированный	начало (%)	22	18	14	26
	конец (%)	78	39	86	39
К=0,9-1 – уровень обобщающий	начало (%)	0	0	0	0
	конец (%)	0	0	0	0

При равенстве генеральных средних показателей экспериментальных (ЭГ1 и ЭГ2) и контрольных групп (КГ1 и КГ2) на констатирующем этапе эксперимента (при  $T_{набл}=1,18$  для ЭГ1 и КГ1 и  $T_{набл}=1,058$  для ЭГ2 и КГ2) принимается гипотеза  $H_0$  о незначительности различий между выборками.

Уровень сформированности *организаторских умений* экспериментальных групп ЭГ1, ЭГ2 ( $K=0,626-0,627$ ) и контрольных групп КГ1, КГ2 ( $K=0,648-0,65$ ) на входном измерении соответствует начальному уровню ( $K=0,5-0,6$ ). Результаты, полученные на контрольном этапе, свидетельствуют о положительной динамике уровня сформированности *организаторских умений* (12%-12,6%) в экспериментальных группах, при показателях  $K=0,746-0,753$ , соответствующих нормированному уровню, и незначительной динамике (до 2,6%) в контрольных группах, при показателях  $K=0,671-0,676$ , соответствующих начальному уровню, зафиксированному в начале эксперимента.

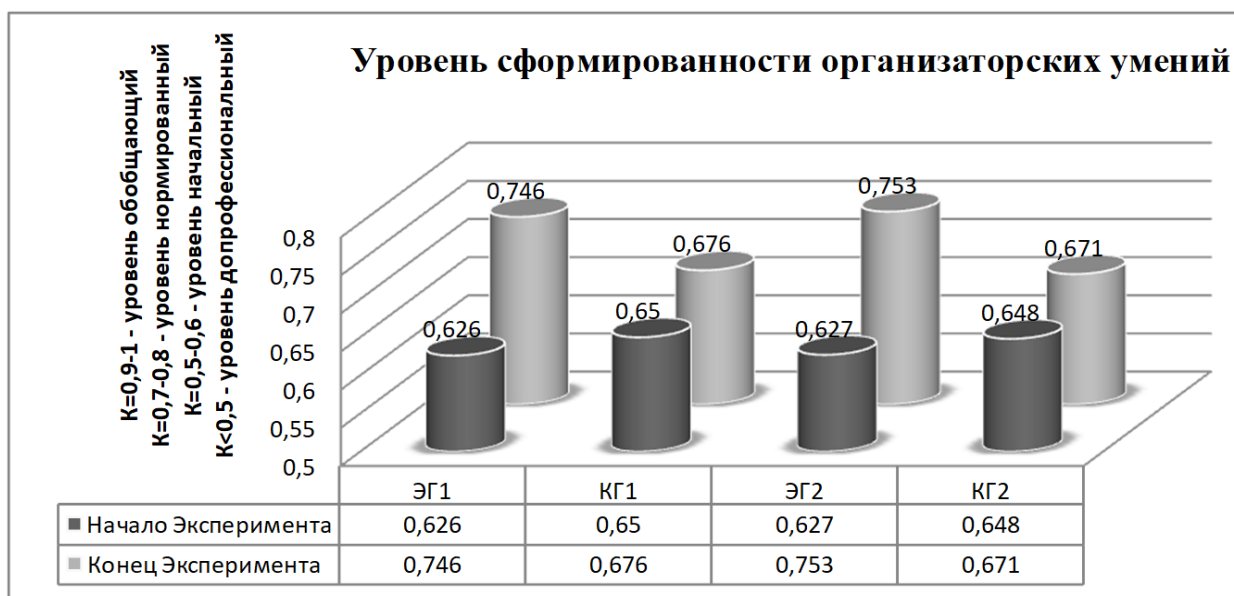


Рисунок 8 – Изменение уровня сформированности *организаторских умений* участников экспериментальных (ЭГ) и контрольных групп (КГ) от входного измерения на констатирующем этапе к итоговому измерению на контрольном этапе эксперимента

Достоверность полученных результатов подтверждается использованием t-критерия Стьюдента при  $T_{\text{набл}}=6,007$  и  $T_{\text{набл}}=7,326$  для ЭГ1 и ЭГ2 на начало и конец эксперимента,  $T_{\text{набл}}=1,731$  и  $T_{\text{набл}}=1,19$  для КГ1 и КГ2 на начало и конец эксперимента,  $T_{\text{набл}}=4,322$  для ЭГ1 и КГ1 на конец эксперимента,  $T_{\text{набл}}=4,589$  для ЭГ2 и КГ2 на конец эксперимента.

Процентное и графическое соотношение результатов диагностирования уровня развития *коммуникативных умений* преподавателей технических вузов в экспериментальных и контрольных группах, проводимого на констатирующем и контрольном этапах экспериментальной работы, представлены в таблице 23 и на рисунке 9.

При равенстве генеральных средних показателей экспериментальных (ЭГ1 и ЭГ2) и контрольных групп (КГ1 и КГ2) на констатирующем этапе эксперимента (при  $T_{\text{набл}}=0,915$  для ЭГ1 и КГ1 и  $T_{\text{набл}}=1,108$  для ЭГ2 и КГ2) принимается гипотеза  $H_0$  о незначительности различий между выборками. Уровень

сформированности *коммуникативных умений* ЭГ1, ЭГ2 ( $K=0,621-0,633$ ) и КГ1, КГ2 ( $K=0,641-0,647$ ) на входном измерении соответствует начальному уровню ( $K=0,5-0,6$ ). Результаты, полученные на контрольном этапе исследования, свидетельствуют о положительной динамике уровня сформированности *коммуникативных умений* во всех группах испытуемых, однако, сформированный уровень в экспериментальных группах зафиксирован на более высоких показателях (до 14,5%), чем в контрольных (до 2,3%). Уровень сформированности *коммуникативных умений* в экспериментальных группах повысился с начального до нормированного ( $K=0,753-0,778$ ), динамика же в контрольных группах определяется как незначительная при показателях  $K=0,66-0,67$ , соответствующих начальному уровню, зафиксированному вначале эксперимента.

Таблица 23 – Изменение уровня сформированности *коммуникативных умений* в ЭГ и КГ

Уровни сформированности <i>коммуникативных умений</i>	Контрольные срезы	Экспериментальные и контрольные группы			
		ЭГ1	КГ1	ЭГ2	КГ2
K<0,5 – допрофессиональный уровень	начало (%)	4	9	7	0
	конец (%)	0	0	0	0
K=0,5-0,6 – уровень начальный	начало (%)	78	65	75	80
	конец (%)	18	61	28	68
K=0,7-0,8 – уровень нормированный	начало (%)	18	26	18	20
	конец (%)	78	39	68	32
K=0,9-1 – уровень обобщающий	начало (%)	0	0	0	0
	конец (%)	4	0	4	0

Изменение уровня сформированности *коммуникативных умений* у участников экспериментальных и контрольных групп также представлено на рисунке 9. Достоверность полученных результатов подтверждается использованием t-критерия Стьюдента при  $T_{набл}=7,015$  и  $T_{набл}=5,948$  для ЭГ1 и ЭГ2 на начало и конец эксперимента,  $T_{набл}=0,915$  и  $T_{набл}=1,328$  для КГ1 и КГ2 на начало и конец эксперимента,  $T_{набл}=4,786$  для ЭГ1 и КГ1 на конец эксперимента,  $T_{набл}=5,211$  для ЭГ2 и КГ2 на конец эксперимента.

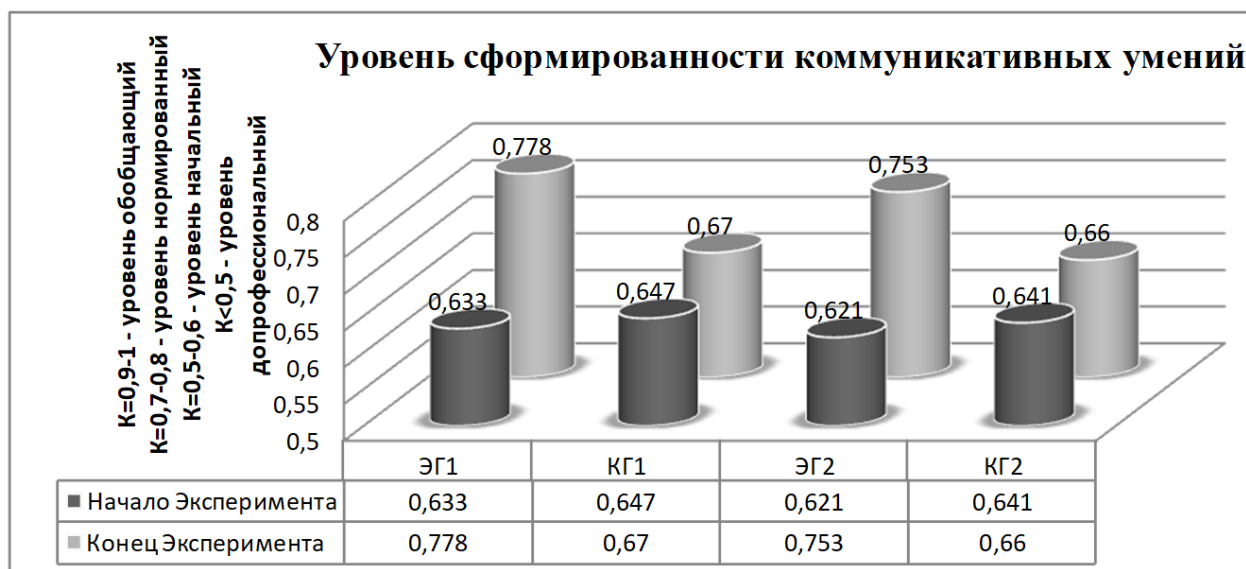


Рисунок 9 – Изменение уровня сформированности *коммуникативных умений* участников экспериментальных (ЭГ) и контрольных групп (КГ) от входного измерения на констатирующем этапе к итоговому измерению на контрольном этапе эксперимента

Изменения уровня развития *рефлексивных умений* преподавателей вуза экспериментальных и контрольных групп по результатам диагностирования, проводимого на констатирующем и контрольном этапах экспериментальной работы, представлены в таблице 24 и на рисунке 10 в процентном и графическом соотношении.

При равенстве генеральных средних показателей экспериментальных (ЭГ1 и ЭГ2) и контрольных групп (КГ1 и КГ2) на констатирующем этапе эксперимента (при  $T_{набл}=1,063$  для ЭГ1 и КГ1 и  $T_{набл}=0,494$  для ЭГ2 и КГ2) принимается гипотеза  $H_0$  о незначительности различий между выборками. Уровень сформированности *рефлексивных умений* ЭГ1, ЭГ2 ( $K=0,711-0,715$ ) и КГ1, КГ2 ( $K=0,7-0,72$ ) на входном измерении соответствует нормированному уровню ( $K=0,7-0,8$ ). Результаты, полученные на контрольном этапе, свидетельствуют о положительной динамике уровня сформированности *рефлексивных умений* внутри нормированного уровня (до 11,7%) в экспериментальных группах, при

показателях  $K=0,825-0,828$ , и незначительной динамике в контрольных группах, при показателях  $K=0,723-0,753$  (до 3,3%) в сравнении с данными, зафиксированными вначале эксперимента.

Таблица 24 – Изменение уровня сформированности *рефлексивных умений* в ЭГ и КГ

Уровни сформированности <i>рефлексивных умений</i>	Контрольные срезы	Экспериментальные и контрольные группы			
		ЭГ1	КГ1	ЭГ2	КГ2
$K < 0,5$ – допрофессиональный уровень	начало (%)	0	0	0	0
	конец (%)	0	0	0	0
$K=0,5-0,6$ – уровень начальный	начало (%)	48	48	39	38
	конец (%)	0	22	0	16
$K=0,7-0,8$ – уровень нормированный	начало (%)	52	52	61	62
	конец (%)	91	78	89	84
$K=0,9-1$ – уровень обобщающий	начало (%)	0	0	0	0
	конец (%)	9	0	11	0

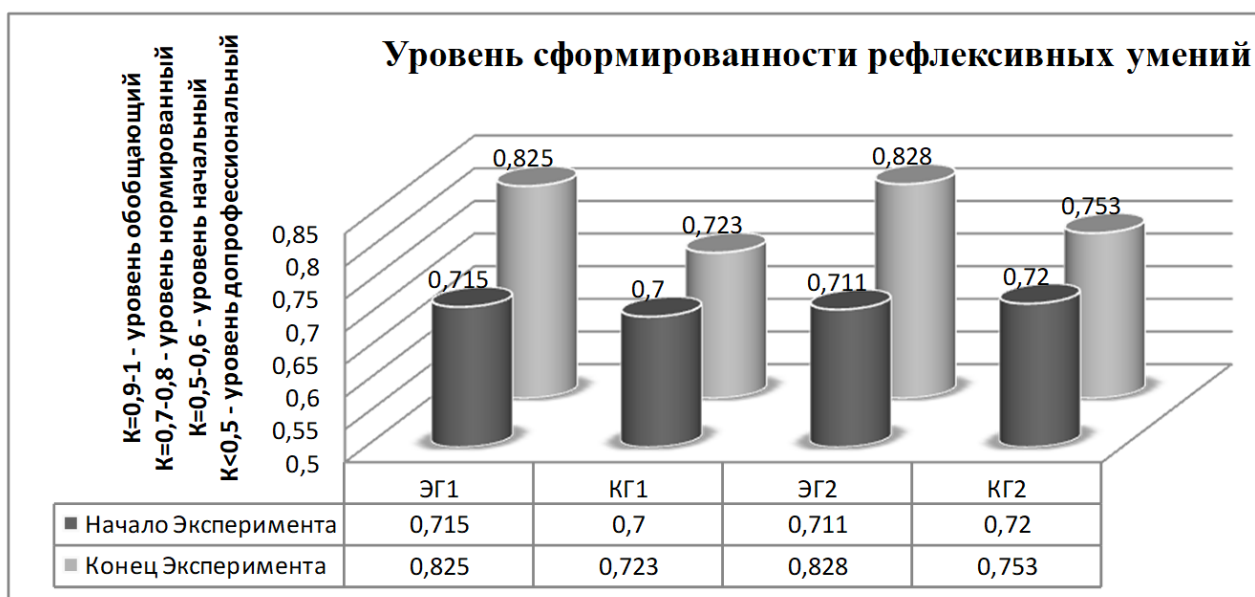


Рисунок 10 – Изменение уровня сформированности *рефлексивных умений* участников экспериментальных (ЭГ) и контрольных групп (КГ) от входного измерения на констатирующем этапе к итоговому измерению на контрольном этапе эксперимента

Достоверность полученных результатов также подтверждается использованием t-критерия Стьюдента при  $T_{набл}=7,668$  и  $T_{набл}=8,093$  для ЭГ1 и ЭГ2 на начало и конец эксперимента,  $T_{набл}=1,919$  и  $T_{набл}=2,599$  для КГ1 и КГ2 на начало и конец эксперимента,  $T_{набл}=7,897$  для ЭГ1 и КГ1 на конец эксперимента,  $T_{набл}=5,482$  для ЭГ2 и КГ2 на конец эксперимента.

По остальным методикам («Рефлексивный анализ собственной учебной деятельности в системе ДПО», рефлексивные эссе, коллективные обсуждения в режиме «круглый стол») уровень сформированности не определялся, они были призваны привлечь внимание педагогов к своей собственной образовательной деятельности и подтолкнуть их к осознанию важности/необходимости профессиональной и личностной рефлексии, в силу того, что преподаватели без базового педагогического образования не видят в этом необходимости (согласно исследованиям ученых [23; 53; 256]).

Стоит обратить внимание, что в ходе эксперимента, кроме количественных, делались еще и качественные замеры эффективности влияния предложенной модели формирования готовности преподавателей НГТУ к образовательной деятельности на основе рефлексивных эссе, представленных слушателями программ по результатам обучения, на основе их анкетирования по показателю «Удовлетворенность обучением», а так же в ходе обсуждения полученных результатов в формате круглого стола в конце обучения по программе повышения квалификации. Респондентами было отмечено, что использование технологии «Профессионально-педагогическое содействие» существенным образом повлияло на их профессиональную деятельность, оказав непосредственное влияние на:

- качественное освоение учебного материала курсов повышения квалификации;
- повышение уровня методических и психолого-педагогических знаний;
- повышение уверенности в себе, в собственных силах;
- снижение напряженности во время проведения открытых уроков;



- усиление заинтересованности, а следовательно, и рост мотивации к изучению преподаваемого предмета со стороны обучающихся;
- общее повышение качества преподавания предмета;
- улучшение нравственно-психологического климата в коллективе.

В заключение необходимо отметить, что все участники обучения по программе повышения квалификации «Профессионально-педагогическое содействие в деятельности преподавателя вуза» успешно прошли итоговую аттестацию и получили удостоверения о повышении квалификации установленного образца, чем и подтвердили повышение уровня сформированности готовности преподавателей технических вузов.

## **Выводы по главе 2**

Экспериментальная работа по реализации педагогических условий формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности позволила сделать следующие выводы:

1. Результативность формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности обусловлена реализацией выделенных педагогических условий: разработкой и реализацией педагогической модели формирования данного вида готовности, а также организацией деятельности технических вузов по ее формированию.

Успех реализации педагогической модели формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности обусловлен целостностью и взаимосвязностью структурных блоков предложенной модели (целевого, содержательного, практико-технологического, критериально-диагностического), а также последовательным соблюдением этапов формирования готовности к образовательной деятельности (диагностического, мотива-

ционного, деятельностного, рефлексивно-оценочного) в сопровождении разработанными методическими рекомендациями.

Определение исходного уровня сформированности готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности на диагностическом этапе с использованием предложенного комплекса диагностических процедур, позволяет привлечь внимание слушателей к собственной образовательной деятельности, к уровню сформированности готовности к ней, к аспектам, оказывающим непосредственное влияние на ее качество. На основе анализа данных проведенной диагностики определяется круг проблем, препятствующих эффективному формированию готовности к образовательной деятельности у преподавателей технических вузов, к которым, согласно проведенным исследованиям, относятся низкая мотивация к педагогической деятельности и профессиональному развитию, обусловленная внешними и внутренними факторами, отрицание потребностей в изменении своей профессиональной деятельности, скептическое отношение к инновациям, наличие затруднений в педагогической деятельности и барьеров для саморазвития, преобладание технической и научной профессиональной направленности личности педагогов, низкий уровень сформированности педагогических умений респондентов как одного из компонентов их готовности к образовательной деятельности и так далее.

Работа, проведенная на мотивационном этапе реализации педагогической модели, способствует созданию положительного эмоционального настроения в группах слушателей, осознанию ими важности профессионально-педагогического развития, росту их готовности к педагогическому взаимодействию с коллегами и позволяет подготовить преподавателей к следующему – деятельностному этапу.

2. Формирование и развитие общепедагогических и специфических составляющих ведущих компонентов готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности (*когнитивного*, включающего прочные психолого-педагогические, научно-предметные, инженерно-технические знания, *деятельностного*, включающего педагогические умения и навыки (анали-

тические, прогностические, проективные, организаторские, рефлексивные и коммуникативные), *профессионально-личностного*, включающего личностные и профессиональные качества) обусловлено реализацией второго педагогического условия: организацией деятельности вуза по формированию готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности в системе дополнительного профессионального образования в процессе обучения по программам повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Данный процесс протекает в ходе реализации педагогической модели, ориентированной на модульное обучение по программам повышения квалификации, в соответствии с выявленной на диагностическом этапе профессиональной направленностью слушателей, обусловлен выполнением методических рекомендаций, реализацией комплекса аудиторных и внеаудиторных видов учебной деятельности, проведением микроуроков и взаимопосещением реального учебного занятия (цикла занятий) по преподаваемой дисциплине преподавателями с последующим анализом и коллегиальной обратной связью (использование технологий «Профессионально-педагогическое содействие» и «Педагогическое портфолио»).

Развитие педагогической направленности преподавателей осуществляется через реализацию видов учебной деятельности, способствующих сдвигу мотивации с предметной стороны профессиональной деятельности на ее психологическую сферу (интерес к личности обучающегося, положительное эмоциональное отношение к студентам, к педагогической деятельности в целом). Самонаблюдение и саморефлексия в процессе обучения позволяет слушателям определить компоненты их собственной готовности к образовательной деятельности, нуждающиеся в формировании/развитии.

3. Рефлексивный анализ слушателями полученных результатов диагностики на мотивационном этапе способствует осознанию ими потребностей в изменении собственной образовательной деятельности, пониманию значимости поставленных профессионально-педагогических задач и собственного потенциала в их решении, формированию положительного эмоционального настроя

на профессиональную деятельность, мотивации непрерывного профессионального развития, готовности к педагогическому взаимодействию с коллегами и студентами при достижении поставленных целей.

4. Результаты итоговой диагностики уровня сформированности компонентов готовности участников экспериментальной работы к педагогической деятельности, реализации педагогической модели (контрольный эксперимент), демонстрируют прогрессивные сдвиги показателей формирования готовности к образовательной деятельности у участников экспериментальных групп.

Экспериментальная работа, направленная на проверку результативности педагогических условий, выявленных в ходе настоящего исследования, показала, что их последовательная реализация обеспечивает успешное формирование готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ состояния разработанности проблемы формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности в педагогической теории и практике позволил прийти к следующим выводам:

*Формирование готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности* – это педагогический процесс, обеспечивающий готовность преподавателя вуза к образовательной деятельности как интегративное, целостное качество личности, системообразующее профессиональную деятельность. Содержательное наполнение *когнитивного, деятельностного и профессионально-личностного компонентов готовности преподавателя технического вуза к образовательной деятельности (их общепедагогических и специфических составляющих)* коррелирует с направленностью личности преподавателя, его профессиональными интересами и мотивационными установками, опирается на результаты предварительной диагностики и строится на основе выявленных актуальных потребностей педагога, необходимых для успешной реализации учебно-воспитательного процесса вуза, процесс формирования происходит в соответствии с выделенными этапами: диагностическим, мотивационным, деятельностным, рефлексивно-оценочным.

*Общепедагогические составляющие* компонентов готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности включают в себя *знания* основ педагогики и психологии высшей школы, общей и возрастной психологии, дидактики высшей школы, основ риторики; сформированные *педагогические умения и навыки* (аналитические, прогностические, проективные, организаторские, рефлексивные и коммуникативные), а также *профессиональные и личностные качества* (морально-этические, организационно-административные, коммуникативные, рефлексивные, волевые), позволяющие организовывать учебно-воспитательную деятельность в вузе, реализовывать образовательные программы высшей школы, разрабатывать методические и

дидактические материалы, осуществлять психолого-педагогический анализ педагогических ситуаций и принимать оптимальные решения, ставить задачи и цели учебно-воспитательного процесса, устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения между участниками педагогического процесса.

*Специфические составляющие* компонентов готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности включают в себя *знания* педагогики и психологии высшей технической школы, дидактики высшей технической школы, инженерной педагогики и психологии, психологии инженерного творчества; педагогические, технологические, производственно-операционные *умения и навыки*, позволяющие проектировать учебно-воспитательный процесс с целью развития у студентов технического мышления, способностей к инженерно-техническому творчеству, преобразовывать научно-технические знания в учебный материал, интегрировать психолого-педагогические и технические знания в рамках учебного курса; *профессиональные и личностные качества преподавателей* как субъектов инженерно-педагогической деятельности (рефлексивные, мотивационные, коммуникативные), направленные на осуществление продуктивного обучения с учетом целей инженерно-технического образования, особенностей студентов инженерных специальностей, а также специфики учебно-воспитательного процесса в техническом вузе.

*Формирование готовности преподавателей технических вузов к педагогической деятельности* происходит под влиянием внешних факторов (*макрофакторы, мезофакторы и микрофакторы*), отражающих общую тенденцию профессионально-педагогического развития кадрового состава вуза с позиции внешнего воздействия на процесс профессионально-педагогической подготовки преподавателей на разных институциональных уровнях (международном, государственном, внутривузовском), и внутренних факторов (*личностно-обусловленных* (возраст педагогов, пол, состояние здоровья и так далее), *фактором удовлетворенности профессией, мотивационно-рефлексивным компонентом* (мотивы выбора профессии, деятельностные мотивы, мотивы, определяющие профессиональную направленность личности педагога, а также педа-

гогическую рефлексию)), отражающих организацию и содержание образовательной деятельности преподавателя, трудовую и социальную среду вуза, предоставляемую систему льгот и поощрений, содержание образовательных потребностей педагогов, их интересы, направленности, волевые качества, обусловленных устойчивой положительной мотивацией к профессиональному развитию и регулярными рефлексивными процессами.

На формирование готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности влияют характерные для них особенности, среди которых выделяются: слабая психолого-педагогическая подготовка, непонимание важности психолого-педагогической подготовки преподавателями технических вузов для успешной реализации образовательной деятельности, несоответствие педагогической среды вуза первичному профессиональному самоопределению преподавателя как инженера, психо-физиологические особенности преподавателя технических дисциплин (особенности левополушарного типа мышления), доминирование производственно-технологической и технической составляющих образовательной деятельности преподавателя технического вуза, обусловленных спецификой его учебно-производственного процесса.

Формированию готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности способствует *реализация следующих педагогических условий:*

- *разработка педагогической модели*, ориентированной на модульное обучение по программам повышения квалификации и профессиональной переподготовки ДПО, успех *реализации* которой обусловлен целостностью и взаимосвязностью ее структурных блоков (целевого, содержательного, практико-технологического, критериально-диагностического), а также последовательным соблюдением этапов формирования готовности к образовательной деятельности (диагностического, мотивационного, деятельностного, рефлексивно-оценочного) в соответствии с разработанными методическими рекомендациями;
- *организация деятельности технических вузов* по формированию готовности преподавателей к образовательной деятельности в *системе дополнитель-*

*ного профессионального образования* в процессе обучения по программам повышения квалификации и профессиональной переподготовки обеспечивает соблюдение педагогических принципов, сопровождающих этот процесс, позволяет создавать благоприятные условия для самоопределения и самореализации обучающихся в процессе педагогической подготовки/переподготовки, организовывать совместную деятельность на основе межсубъектных связей, развивать эмпатию и диалогичность психолого-педагогического взаимодействия, а также способствует критическому осмыслению и пересмотру преподавателями технических вузов содержательного наполнения общепедагогических и специфических компонентов их готовности к образовательной деятельности;

– использование *аудиторных* (фронтальных, групповых, индивидуальных) и *внеаудиторных* (групповых, индивидуальных) *видов деятельности* в процессе педагогической подготовки/ переподготовки преподавателей технических вузов обеспечивает полноту взаимосвязи содержания теории и практики, согласованность поставленных целей по конечному результату, способствует формированию компонентов готовности преподавателей к образовательной деятельности в соответствии с выявленными на диагностическом этапе их профессиональной направленностью и актуальными потребностями;

– сопровождение обучения по программам повышения квалификации и профессиональной переподготовки *образовательной технологией «Профессионально-педагогическое содействие»* обеспечивает формирование ведущих аспектов готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности (научно-предметных, психолого-педагогических, инженерно-технических знаний, педагогических умений (аналитических, прогностических, проективных, организаторских, рефлексивных и коммуникативных), личностных и профессиональных качеств) через взаимомониторинг, взаимообучение и взаимопомощь, а также способствует закреплению ими приобретенных во время обучения знаний, умений и навыков, критическому осмыслению собственной субъективной самооценки педагогической деятельности, повышению мотивации к профессиональной деятельности.



Формирование готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности является результативным при реализации перечисленных педагогических условий. Полученные результаты подтверждают правомерность гипотезы нашего исследования и позволяют сделать вывод о том, что поставленная цель достигнута.

Настоящее исследование не претендует на исчерпывающее решение всего комплекса проблем формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности. Предлагаемые методы и средства могут быть использованы для решения новых образовательных задач.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Адольф, В. А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография [Текст] / В. А. Адольф. – Красноярск, 1998. – 310 с.
2. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст] / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
3. Акмеологический словарь: 2-е изд. [Текст] / под общ. ред. А. А. Деркача. – М. : Изд-во РАГС, 2005. – 161 с.
4. Акмеология : учебник [Текст] / под. общ. ред. А. А. Деркача. – М. : Изд-во РАГС, 2004. – 299 с.
5. Александрова, М. В. Становление карьеры педагога в территориальной образовательной системе: монография [Текст] / М. В. Александрова. – Великий Новгород : Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, 2007. – 238 с.
6. Алехин, И. А. Технологии профессионально-ориентированного обучения : учеб. пособие [Текст] / И. А. Алехин, А. Т. Климович и др. – М. : Российская таможенная академия, 2016. – 154 с.
7. Андреев, А. А. Педагогика высшей школы. Новый курс [Текст] / А. А. Андреев. – М. : Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. – 264 с.
8. Андреев, В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие [Текст] / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2013. – 500 с.
9. Арсаланов, Ф. Г. Компетентностный подход в процессе профессиональной подготовки в учреждениях начального профессионального образования / Ф. Г. Арсаланов, Ю. В. Соловьева. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://www.orenipk.ru/rmo\\_2009/RMO\\_prof/2/2](http://www.orenipk.ru/rmo_2009/RMO_prof/2/2)

\_1/2\_1.htm

10. Ассоциация инженерного образования России: общероссийская общественная организация. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.aeer.ru/ru/>
11. Бакурадзе, А. Б. Мотивация труда педагогов [Текст] / А. Б. Бакурадзе. – М. : Сентябрь, 2005. – 192 с.
12. Барабашёва И. В. Преподаватель российской высшей школы в Болонском процессе [Текст] / И. В. Барабашёва // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 13. – С. 74–78.
13. Барабашёва, И. В. К вопросу о мотивации профессионального развития преподавателя иностранных языков [Текст] / И. В. Барабашёва // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Серия Психолого-педагогические науки. – 2011. – № 132. – С. 228–237.
14. Барабашёва, И. В. Роль «наставничества» и «профессионального содействия» в профессиональном развитии преподавателя иностранного языка [Текст] / И. В. Барабашёва // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 7. – С. 76–80.
15. Барабашёва, И. В. Профессионально-педагогическое содействие в деятельности преподавателя вуза / И. В. Барабашёва. – Новосибирск, 2016. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://dispace.edu.nstu.ru/didesk/course/show/6775>
16. Белинская, М. Н. Факторы оценки конкурентоспособности государственных вузов [Текст] / М. Н. Белинская // Вестник Самарского университета. Экономика и управление. – 2013. – № 1 (102). – С. 20–26.
17. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
18. Бобриков, В. Н. Непрерывное техническое профессиональное образование как педагогическая проблема [Текст] / В. Н. Бобриков // Интеграция образования. – 2002. – № 4. – С. 96–103.

19. Бобриков, В. Н. Организация и управление системой непрерывного профессионального образования в условиях технического вуза [Текст] / В. Н. Бобриков // Вестник КузГТУ. – 2003. – № 1 (32). – С. 99–107.
20. Бобриков, В. Н. К вопросу о профессионализме и компетентности педагога [Текст] / В. Н. Бобриков, Н. Н. Равочкин // ФЭН-НАУКА. – 2015. – № 8 (47). – С. 25–29.
21. Боголюбов, В. И. Введение в педагогическую технологию: учебное пособие [Текст] / В. И. Боголюбов. – Пятигорск : Изд-во ПГЛУ, 1996. – 232 с.
22. Богоудинова, Р. З. Научно-педагогические стратегии профессионального образования в исследовательском университете: монография [Текст] / Р. З. Богоудинова, В. Г. Иванов, Ф. Т. Шагеева. – Казань : Редакционно-издательский центр «Школа», 2017. – 328 с.
23. Богоудинова, Р. З. Творческий потенциал преподавателя исследовательского университета в системе инженерного образования [Текст] / Р. З. Богоудинова // Инженерное образование. – 2018. – № 23. – С. 159–164.
24. Большой психологический словарь [Текст] / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2003. – 632 с.
25. Большой толковый словарь русского языка [Текст] / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб. : «Норинт», 2000. – 1536 с.
26. Бондарева, Е. В. Формирование готовности к профессионально-педагогической деятельности у будущих режиссеров-педагогов : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.08 [Текст] / Бондарева Елена Викторовна. – Волгоград, 2003. – 24 с.
27. Бондаревская, Е. В. Учителю о личностно-ориентированном образовании: научно-методическая разработка [Текст] / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГПУ, 1998. – 32 с.
28. Бордовская, Н. В. Педагогика: учебное пособие [Текст] / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2007. – 304 с.

29. Борытко, Н. М. Нормативно-правовое обеспечение образования: учебник для студентов педагогических вузов [Текст] / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова. – Волгоград : Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 32 с.
30. Борытко, Н. М. Педагогические технологии: учебник для студентов педагогических вузов [Текст] / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков. – Волгоград : Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 59 с.
31. Браже, Т. Г. Рефлексивная культура педагога: способы ее выявления и развития [Текст] / Т. Г. Браже // Человек и образование. – 2012. – № 1 (30). – С. 80–84.
32. Бубнова, Л. М. Рефлексия как показатель готовности специалистов технического профиля к профессиональной педагогической деятельности [Текст] / Л. М. Бубнова // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 4. – С. 72–75.
33. Буланова-Топоркова, М. В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие [Текст] / М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – 544 с.
34. Варданын, Ю. В. Структура и развитие профессиональной компетентности специалистов с высшим образованием (на материале подготовки педагога и психолога) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 19.00.07 [Текст] / Варданын Юлия Владимировна. – М., 1998. – 38 с.
35. Васильева, В. Д. Повышение квалификации преподавателей технического вуза в условиях инновационного образования [Текст] / В. Д. Васильева // Успехи современного естествознания. – 2010. – № 1. – С. 54–56.
36. Введение ФГОС основного общего образования как фактор модернизации системы образования СК [Текст] / Под науч. ред. А. А. Волкова, доктора психологических наук. – Ставрополь : ГБОУ ДПО СКИРО ПК и ПРО, 2012. – 170 с.

37. Вершловский, С. Г. Учитель-методист – наставник стажера: кн. для учителя [Текст] / С. Г. Вершловский, Т. И. Гриб, В. Ю. Кричевский и др. – М. : Просвещение, 1988. – 144 с.
38. Вишнякова, С. М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика [Текст] / С. М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
39. Владимиров, А. И. О профессорско-преподавательском составе технических вузов – центральном звене в подготовке инженерных кадров [Текст] / А. И. Владимиров. – М. : ООО «Издательский дом Недра», 2016. – 111 с.
40. Возрастная и педагогическая психология : учебное пособие для студентов пед. ин-тов [Текст] / под ред. проф. А. В. Петровского. – М. : "Просвещение", 1973. – 288 с.
41. Волкова, Т. А. Преподаватель технических дисциплин в вузе – педагог или инженер? [Текст] / Т. А. Волкова // Апробация. – 2015. – № 6 (33). – С. 31–33.
42. Воронин, А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике [Текст] / А. С. Воронин. – Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ–УПИ, 2006. – 135 с.
43. Востриков, А. С. Система менеджмента качества в техническом вузе. Опыт Новосибирского государственного технического университета [Текст] / А. С. Востриков, Н. В. Пустовой, Ю. А. Афанасьев // Университетское управление: практика и анализ. – 2003. – № 2 (25). С. 78–85.
44. Гатен, Ю. В. Формирование психолого-педагогической компетенции преподавателя высшей технической школы в системе повышения квалификации : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.08 [Текст] / Гатен Юлия Владимировна. – Елец, 2010. – 24 с.
45. Гафурова, Н. В. Инновационный подход к подготовке преподавателей для системы профессионального образования [Текст] / Н. В. Гафурова,

- С. И. Осипова // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 6. – С. 72–76.
46. Гафурова, Н. В. Модель преподавателя для инновационного инженерного образования в идеологии CDIO [Текст] / Н. В. Гафурова, С. И. Осипова, О. Ю. Шубкина // Современное педагогическое образование. – 2019. – № 5. – С. 92–97.
47. Герасимова, Е. И. Профессиональная мобильность педагога: монография [Текст] / Е. И. Герасимова, М. А. Захарова, И. А. Карпачева, Е. И. Трофимова. – Елец : Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 2017. – 182 с.
48. Гершунский, Б. С. Философия образования XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) [Текст] / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.
49. Голви, У. Т. Работа как внутренняя игра: фокус, обучение, удовольствие и мобильность на рабочем месте [Текст] / У. Т. Голви. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2005. – 252 с.
50. Губайдуллина, Г. Н. Содержательный аспект подготовки преподавателей высшей школы к профессионально-педагогической деятельности [Текст] / Г. Н. Губайдуллина // Общество: социология, психология, педагогика. – 2015. – № 3. – С. 20–22.
51. Губанова, М. И. Послевузовское обучение специалистов: индивидуальный маршрут и личностный продукт [Текст] / М. И. Губанова // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2011. – № 17-1. – С. 147–152.
52. Гузеев, В. В. Образовательная технология: от приема до философии [Текст] / В. В. Гузеев. – М. : Сентябрь, 1996. – 112 с.
53. Гурье, Л. Подготовка преподавателей: история и современность [Текст] / Л. Гурье, М. Сунцова // Высшее образование в России. – 1999. – № 1. – С. 142–144.

54. Гурье, Л. И. Технологии развития профессиональной компетентности преподавателя вуза: монография [Текст] / Л. И. Гурье. – Казань : РИЦ "Школа", 2010. – 256 с.
55. Дахин, А. Н. Моделирование компетентности участников открытого образования [Текст] / А. Н. Дахин. – М. : НИИ школьных технологий, 2009. – 300 с.
56. Диденко, Л. А. Подготовка педагогов к реализации федеральных государственных образовательных стандартов в условиях сетевого пространства дополнительного профессионального образования [Текст] / Л. А. Диденко // Сетевое пространство дополнительного профессионального образования: проблемы, поиски, пути решения: коллективная монография. – Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2015. – С. 99–132.
57. Дмитренко, Т. А. Совершенствование языковой подготовки и повышение качества преподавания в вузе [Текст] / Т. А. Дмитриенко // Личность. Культура. Общество. – 2009. – № 1 (Т. XI). – С. 436–443.
58. Донецкая, С. С. Анализ квалификации преподавателей технических вузов, основанный на объективной оценке их деятельности [Текст] / С. С. Донецкая // Вестник НГУ. Серия: Социально-экономические науки. – 2009. – Т. 9, вып. 2. – С. 89–98.
59. Дорожкин, Е. М. Методология профессионально-педагогического образования: теория и практика (теоретико-методологические основания профессионально-педагогического образования) [Текст] / Е. М. Дорожкин, Э. Ф. Зеер // Образование и наука. – 2014. – № 9 (118). – С. 4–20.
60. Дьяченко, М. И. Психология высшей школы [Текст] / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, С. Л. Кандыбович. – Минск : Харвест, 2006. – 416 с.
61. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих. Приложение к приказу Министерства здравоохранения и социального развития РФ № 858 от 30 октября 2009



- [Текст] / Сборник нормативных правовых актов с комментариями под ред. В. Н. Панкратовой, Ж. П. Осипцовой. – М. : изд-во МИССИС, 2009. – 94 с.
62. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих. Приложение к приказу Министерства здравоохранения и социального развития РФ № 1 н от 11 января 2011 // Российская газета. № 5477 от 13.05.2011. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://rg.ru/2011/05/13/spravochnik-dok.html>
63. Елканов, С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов [Текст] / С. Б. Елканов. – М. : Просвещение, 1989. – 189 с.
64. Есарева, З. Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы [Текст] / З. Ф. Есарева. – Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1974. – 112 с.
65. Жуков, Г. Н. Разработка и практическая реализация системы непрерывного профессионально-педагогического образования [Текст] / Г. Н. Жуков // Образование и наука. – 2013. – № 4 (103). – С. 58-76.
66. Жуков, Г. Н. Готовность будущих специалистов к занятости на рынке труда как фактор их социально-профессиональной мобильности [Текст] / Г. Н. Жуков // Социально-профессиональная мобильность в XXI веке : сборник материалов и докладов межд. конф.; под ред. Г. М. Романцева, В. А. Копнова. – РГППУ. – Екатеринбург, 2014. – 235-241.
67. Жуков, Г. Н. Формирование готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности мастера производственного обучения: Теоретико-методологический аспект: монография [Текст] / Г. Н. Жуков, Е. М. Дорожкин, П. Ф. Кубрушко. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. – 227 с.
68. Журавлева, А. А. Состояние готовности к профессионально-педагогической деятельности преподавателей вузов непедагогических специальностей и концептуальные основы ее развития [Текст] / А. А.

- Журавлева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2017. – № 1 (30). – С. 68–75.
69. Завада, Г. В. Мониторинг качества дополнительного профессионального образования преподавателя высшей школы с помощью графостатистических методов [Текст] / Г. В. Завада, Г. У. Матушанский, Е. Е. Таратонова // Вестник ТГГПУ. – 2010. – № 2 (20). – С. 227–233.
70. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития [Текст] / Э. Ф. Зеер. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 240 с.
71. Зеер, Э. Ф. Личностно-развивающие технологии начального профессионального образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Э. Ф. Зеер. — М. : Издательский центр «Академия», 2010. – 176 с.
72. Зеер, Э. Ф. Педагогические условия формирования энергосберегающей компетентности у бакалавров профессионального обучения [Текст] / Э. Ф. Зеер, Е. В. Лебедева // Научный диалог. – 2014. – № 11 (35) : Психология. Педагогика. – С. 114–129.
73. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2005. – 384 с.
74. Змеёв, С. И. Андрагогические основы обучения в высшей школе [Текст] / С. И. Змеёв // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2009. – № 562. – С. 79–90.
75. Змеёв, С. И. Применение андрагогических принципов обучения в подготовке и повышении квалификации специалистов [Текст] / С. И. Змеёв // Человек и образование. – 2014. – № 1(38). – С. 8–14.
76. Зникина, Л. С. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции профессорско-преподавательского состава Кузбасского государственного технического университета [Текст] / Л. С. Зникина, П. А. Стрельников // Вестник КузГТУ. – 2012. – № 6 (94). – С. 184–187.
77. Зникина, Л. С. Формирование профессионально-коммуникативной компетенции в подготовке специалистов [Текст] / Л. С. Зникина // Гу-

- манитарные науки: коллект. науч. монография; [под ред. Н. Р. Красовской]. – М. : Изд. Интернаука, 2016. Т. 2. – 116 с.
78. Иванов, В. Г. Организационно-педагогические условия повышения квалификации инженерных кадров [Текст] / В. Г. Иванов, О. Ю. Хацринова // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. – 2015. – № 1 (15). – С. 33–36.
79. Игнатович, Е. В. Формы профессионального развития научно-педагогических кадров вуза / Е. В. Игнатович // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=7541>
80. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2008. – 512 с.
81. Информатизация образования: взгляд ЮНЕСКО (Интервью с Д. Бадарчем) [Текст] // Высшее образование в России. – 2014. – № 10. – С. 113–118.
82. Иньков, М. Е. Диагностика профессиональной компетентности учителя в условиях повышения квалификации : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.08 [Текст] / Иньков Михаил Евгеньевич. – Ростов н/Д, 2009. – 24 с.
83. Исаев, И. Ф. Развитие профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы в системе послевузовского образования [Текст] / И. Ф. Исаев // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2004. – № 1 (5). – С. 140–146.
84. Исаев, И. Ф. Концептуальные основания профессионально-педагогической самореализации личности преподавателя вуза / И. Ф. Исаев, М. И. Ситникова // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 3. – С. 45–47.

85. Исаева, Т. Е. Компетенции студентов и преподавателей высшей школы: способы формирования и оценивания : монография [Текст] / Т. Е. Исаева. – Ростов н/Д, 2010. – 152 с.
86. Исаева, Т. Е. Формирование готовности преподавателей вузов к компетентностному образованию [Текст] / Т. Е. Исаева // Мир образования – образование в мире. – 2013. – № 2. – С. 42–49.
87. Исаева, Т. Е. Эффективность оценивания деятельности преподавателей вузов: сравнение отечественных и зарубежных методик [Электронный ресурс] / Т. Е. Исаева, М. П. Чуриков, Ю. Ю. Котляренко // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ» Том 7. – 2015. – № 3. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/141PVN315.pdf>
88. Исаева, Т. Е. Пополнение кадрового состава вуза выпускниками: ожидания, проблемы и перспективы [Текст] / Т. Е. Исаева // Преподаватель высшей школы в XXI веке. – 2016. – № 1. – С. 3–11.
89. Казакова, У. А. Образовательная среда вуза как ресурс научного и профессионально-педагогического развития преподавателя [Текст] / У. А. Казакова, В. В. Кондратьев, Ю. М. Кудрявцев, В. В. Майстренко // Мир образования – образование в мире. – 2016. – № 1 (61). – С. 136–140.
90. Калаш, И. Возможности информационных и коммуникационных технологий в дошкольном образовании: аналитический обзор [Текст] / И. Калаш. – Юнеско, 2011. – 177 с.
91. Караблин, В. В. Формирование профессионально-педагогической направленности студентов технического вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 [Текст] / Караблин Владимир Викторович. – Челябинск, 2008. – 191 с.
92. Карпачева, И. А. Факторы развития профессиональной мобильности учителя [Текст] / И. А. Карпачева // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 6-2 (113). – С. 279–282.

93. Касаткина, Н. Э. Современные образовательные технологии в учебном процессе вуза: методическое пособие [Текст] / Н. Э. Касаткина, Т. К. Градусова, Т. А. Жукова и др. – Кемерово: ГОУ «КРИПО», 2011. – 237 с.
94. Касаткина, Н. Э. Сущность педагогической технологии и педагогического проектирования [Текст] / Н. Э. Касаткина, Ю. А. Лях // Вестник КемГУ. – 2011. – № 1 (45). – С. 71–75.
95. Качалова, Л. П. Педагогическая рефлексия: функции и содержание [Текст] / Л. П. Качалова, Н. В. Боботкова // Наука и школа. – 2012. – № 6. – С. 138–140.
96. Кларин, М. В. Развитие «педагогической технологии» и проблемы теории обучения [Текст] / М. В. Кларин // Советская педагогика. – 1984. – № 4. – С. 117–122.
97. Кларк, М. Технология образования или педагогическая технология? [Текст] / М. Кларк // Перспективы: Вопросы образования ЮНЕСКО. – 1983. – № 2. – С. 77–92.
98. Клеев, С. А. Педагогическая технология учителя: методические рекомендации к аттестации на высшую категорию [Текст] / С. А. Клеев. – Новосибирск, 2003. – 83 с.
99. Коджаспирова, Г. М., Словарь по педагогике [Текст] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ», 2005. – 448 с.
100. Козлова, Н. В. Психолого-акмеологическое знание в системе высшего профессионального образования [Текст] / Н. В. Козлова. – Томск : Изд-во ТПУ, 2007. – 151 с.
101. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений [Текст] / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; под ред. И. А. Колесниковой. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.

102. Колесникова, И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков [Текст] / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – СПб. : Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр „БЛИЦ"», «Cambridge University Press», 2001 г. – 224 с.
103. Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года : проект от 25.09.2015. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://old.dpro-edu.ru/news/details/155/>
104. Краевский, В. В. Общие основы педагогики : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / В. В. Краевский. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.
105. Красинская, Л. Ф. Структура и содержание профессиональной деятельности преподавателя технических дисциплин [Текст] / Л. Ф. Красинская // Вестник СамГУ. История, педагогика, филология. – 2006. – № 10-3 (50). – С. 26–34.
106. Красинская, Л. Ф. Этапы формирования психолого-педагогической компетентности преподавателя технического вуза [Текст] / Л. Ф. Красинская // Вестник СамГУ. – 2008. – № 7 (66). – С. 254–262.
107. Красинская, Л. Ф. Инновационные преобразования высшей технической школы и требования к компетентности преподавателей [Текст] / Л. Ф. Красинская // Наука и культура России : сб. материалов VIII междунар. науч.-практич. конф. – Самара : изд-во СамГУПС. – 2011. – С. 348–349.
108. Красинская, Л. Ф. Формирование психолого-педагогической компетентности преподавателя технического вуза в системе дополнительного профессионального образования : дис. ... док. пед. наук : 13.00.08 [Текст] / Красинская Людмила Федоровна. – Москва, 2011. – 440 с.
109. Красинская, Л. Ф. Дополнительное профессиональное образование преподавателей: проблемы и пути их решения [Текст] / Л. Ф. Красинская // Инженерная педагогика. – 2015. – № 17 (1). – С. 142–153.

110. Красинская, Л. Ф. Модернизация, оптимизация, бюрократизация... что ожидает высшую школу завтра? [Текст] / Л. Ф. Красинская // Высшее образование в России. – 2016. – № 3. – С. 73–82.
111. Красношлыкова, О. Г. Мотивация профессионального роста педагогов в современных условиях [Текст] / О. Г. Красношлыкова, Е. В. Приходько // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2016. – № 2 (22). – С. 47–54.
112. Круглова, И. В. Как организовать наставничество в образовательном учреждении [Текст] / И. В. Круглова. – М. : МГПИ, 2009. – 100 с.
113. Кубрушко, П. Ф. Дидактические основы подготовки инженеров-педагогов: учеб. пособие [Текст] / П. Ф. Кубрушко, В. П. Косырев. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф. пед. ун-та, 1997. – 200 с.
114. Кубрушко, П. Ф. Совершенствование инновационной педагогической деятельности преподавателей технических вузов [Текст] / П. Ф. Кубрушко, Л. И. Назарова // Вестник ФГОУ ВПО МГАУ. – 2013. – № 4. – С. 79–82.
115. Кудрявцев, Ю. М. Основные положения концепции профессиональной психолого-педагогической переподготовки преподавателей инженерных вузов [Текст] / Ю. М. Кудрявцев, У. А. Казакова // Инженерная педагогика. – 2015. – Вып.17. Т.3. – С. 18–23.
116. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с.
117. Кулибеков, Н. А. Факторы, детерминирующие подготовку преподавателя вуза к проектированию профессионально направленных учебных программ [Текст] / Н. А. Кулибеков, Л. Н. Харченко // Интеграция образования. – 2011. – № 4 (65). – С. 80–85.
118. Кулигин, О. В. Особенности образа жизни преподавателей технического вуза в современных социально-экономических условиях [Текст]

- / О. В. Кулигин, А. В. Иванова // Вестник ИГЭУ. – 2011. – № 2. – С. 144–147.
119. Кулюткин, Ю. Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя [Текст] / Ю. Н. Кулюткин, В. П. Бездухов. – Самара : СамГПУ, 2002. – 400 с.
120. Лебедева, Е. А. Управление качеством учебного процесса и деятельности преподавателя на основе учета удовлетворенности потребителей образовательных услуг [Текст] / Е. А. Лебедева, Г. Б. Скок // Университетское управление : практика и анализ. – 2005. – № 1. – С. 104–108.
121. Лебедева, Е. А. Методики для анализа собственной педагогической деятельности: учебно-методическое пособие для преподавателей [Текст] / Е. А. Лебедева, Н. И. Лыгина, Г. Б. Скок, Е. Ю. Чернова. – Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2006. – 42 с.
122. Левина, М. М. Технологии профессионального педагогического образования: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений [Текст] / М. М. Левина. – М. : Издательский центр "Академия", 2001. – 272 с.
123. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы и эмоции [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : МГУ, 1971. – 40 с.
124. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл; Академия, 2004. – 352 с.
125. Леонтьев, В. Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования [Текст] / В. Г. Леонтьев. – Новосибирск : ГП «Новосибирский полиграфкомбинат», 2002. – 264 с.
126. Лидеры образования. Вступление в коучинг [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://partner.apkpro.com/microsoft/it-cademy/seminars/trening-seminar-lidery-obrazovaniya-vstuplenie-v-kouching>
127. Лисняк, М. А. Здоровье профессорско-преподавательского состава вузов [Текст] / М. А. Лисняк // Сибирское медицинское обозрение. – 2012. – № 2 (74). – С. 39–44.



128. Лихачев, Б. Т. Педагогика : курс лекций [Текст] / Б. Т. Лихачев. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 647 с.
129. Лыгина, Н. И. Проектируем образовательный процесс по учебной дисциплине в условиях компетентностного подхода: учеб. пособие [Текст] / Н. И. Лыгина, О. В. Макаренко. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2013. – 131 с.
130. Лях, Ю. А. Факторы, влияющие на формирование качества образования [Текст] / Ю. А. Лях // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 2. – С. 8–16.
131. Макгрегор, Д. Человеческий фактор и производство [Текст] / Д. Макгрегор // Социологические исследования. – 1995. – № 1. – С. 146–151.
132. Малыгин, Е. Н. Инженерная педагогика [Электронный ресурс] : учебное пособие / Е. Н. Малыгин, Т. А. Фролова, М. С. Чванова. – Тамбов : Изд-во ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2012. – Ч. II. – 80 с.
133. Маркова, А. К. Психология труда учителя [Текст] / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
134. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 306 с.
135. Маркова, С. М. Моделирование образовательной технологии подготовки педагога профессионального обучения [Текст] / С. М. Маркова, Н. М. Полетаева, С. А. Цыплакова // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 1-1 (13). – С. 23.
136. Маркова, С. М. Экономические, технические и социальные предпосылки интеграции профессионального образования и производства [Текст] / С. М. Маркова, В. Ю. Полуниин // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-8. – С. 158–164.
137. Маркова, С. М. Учебно-производственное объединение как форма организации производственного обучения [Текст] / С. М. Маркова, Е. Ф. Котенко, С. В. Захаров // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-2. – С. 207–210.

138. Маслоу, А. Мотивация и личность [Текст] / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
139. Матушанский, Г. У. Профессиональная адаптация к научно-педагогической деятельности преподавателя высшей школы на этапах вузовской и послевузовской подготовки [Текст] / Г. У. Матушанский, С. А. Хомочкина // Вестник Казанского технологического университета. – 2008. – № 4. – С. 132–138.
140. Махмурян, К. С. Концептуальные основы подготовки учителя иностранного языка в системе дополнительного профессионального образования : монография [Текст] / К. С. Махмурян. – М. : Наука : Флинта, 2005. – 336 с.
141. Мелёхина, Е. А. Составляющие профессионализма преподавателя иностранного языка вуза [Текст] / Е. А. Мелёхина // В мире научных открытий. – 2013. – № 7. 2 (43) . – С. 266–284.
142. Мелёхина, Е. А. Мотивация в профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка вуза [Текст] / Е. А. Мелёхина // Казанская наука. – 2014. – № 1. – С. 234–238.
143. Мелёхина, Е. А. Принципы профессионального развития преподавателя вуза / Е. А. Мелёхина // Современные проблемы науки и образования [Электронный ресурс]. – 2014. – № 2. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/116-12602>
144. Методические рекомендации по проведению диагностики педагогической деятельности / Краснокамск : МОУ ДПОС «Методический центр». [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://mc-krkam.edusite.ru/p36aa1.html>
145. Методические рекомендации по разработке основных профессиональных образовательных программ и дополнительных профессиональных программ с учетом соответствующих профессиональных стандартов. Утверждено приказом Министерства образования и науки РФ от 22

- января 2015 г., № ДЛ-1/05вн. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/420264612>
146. Минин, М. Г. Педагогическая подготовка преподавателя инженерного вуза [Текст] / М. Г. Минин, Г. Ф. Бенсон, Э. Н. Беломестнова, В. С. Паканова // Высшее образование в России. – 2014. – № 4. – С. 20–29.
  147. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя [Текст] / Л. М. Митина. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.
  148. Мищенко, С. ГИНОС: управление подготовкой преподавателя технического вуза [Текст] / С. Мищенко, С. Дворецкий, В. Таров // Высшее образование в России. – 2008. – № 5. – С. 42–48.
  149. Мищенко, С. В. Подготовка инженерных, научных и научно-педагогических кадров в условиях исследовательского университета кластерного типа. Часть II [Текст] / С. В. Мищенко, С. И. Дворецкий, Е. И. Муратова // Вестник ТГТУ. – 2010. – Т. 16, № 4. – С. 421–444.
  150. Модернизация российского образования: достижения и уроки [Текст]. – М. : Алекс, 2004. – 42 с.
  151. Морозов, А. В. Креативность преподавателей высшей школы [Текст] / А. В. Морозов // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 64–68.
  152. Мосичева, И. А. Высшая школа и дополнительное образование: проблемы и решения [Текст] / И. А. Мосичева, В. П. Шестак, В. Н. Гуров. – Ставрополь : Изд-во СГУ, 2007. – 323 с.
  153. Найниш, Л. А. Инженерная педагогика : Научно-методическое пособие [Текст] / Л. А. Найниш, В. Н. Люсев. – М. : ИНФРА-М, 2013. – 88 с.
  154. Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года (утверждена Постановлением Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751) // Российская газета. – 11.10.2000.

[Электронный ресурс] – Режим доступа:  
<http://www.rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>.

155. Никитина, Е. Ю. Профессионально-педагогическая направленность студентов технического вуза: дименсиональный подход [Текст] / Е. Ю. Никитина, В. В. Караблин // Вестник ЧГПУ. – 2008. – № 3. – С. 78–91.
156. Никитина, Т. А. Основы коучинга : учеб. пособие [Текст] / Т. А. Никитина, М. А. Шаталина. – Самара : Самар. гос. пед. ун-т, 2007. – 184 с.
157. Никольская, О. Л. Психолого-педагогический анализ готовности студентов и учителей начальных классов к профессионально-творческой деятельности [Текст] / О. Л. Никольская // Вестник ТГПУ. – 2005. – Вып. 2 (46). – С. 97–103.
158. Новиков, А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий [Текст] / А. М. Новиков. – М. : издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
159. Новая философская энциклопедия [Текст] / под редакцией В. С. Стёпина. – М. : Мысль, 2010.
160. Нургалеев, В. С. Образ специалиста в модели будущего [Текст] / В. С. Нургалеев, Л. Барановская // Сибирский педагогический журнал. – 2004. – № 1. – С. 144–158.
161. Обучение английскому языку специальности в вузах современной России. Результаты предпроектных исследований [Текст]. – СПб. : Изд-во «Петрополис», 2002. – 156 с.
162. Общая и профессиональная педагогика: учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: в 2-х книгах [Текст] / под ред. В. Д. Симоненко, М. В. Ретивых. Кн.1. – Брянск : Изд-во Брянского государственного университета, 2003. – 174 с.
163. Оганесянц, Н. А. Электронный портфель учителя иностранного языка: рефлексивный анализ профессионального роста [Текст] / Н. А. Оганесянц // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 6. – С. 9–12.

164. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений [Текст] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова // Российская Академия Наук. Институт русского языка; Российский фонд культуры. – М. : АЗЪ, 1993. – 960 с.
165. Онушкин, В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии [Текст] / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарев. – СПб. – Воронеж, 1995. – 232 с.
166. Орлов, А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики [Текст] / А. Б. Орлов. – М. : Издательский центр "Академия", 2002. – 272 с.
167. Осипова, С. И. Инновационная образовательная программа подготовки преподавателей для системы профессионального образования [Текст] / С. И. Осипова // Повышение качества высшего профессионального образования: материалы Всерос. науч.-метод. конф.: в 2 ч. Ч. 2. – Сибир. федер. ун-т. – Красноярск, 2008. – 355с.
168. Основы андрагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / И. А. Колесникова, А. Е. Марон, Е. П. Тонконогая и др.; под ред. И. А. Колесниковой. – М. : Издательский центр "Академия", 2003. – 240 с.
169. Отчет о деятельности Центра ресурсов неправительственных организаций по правам человека (CReDO), 2006 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://credo.md/arhiva/rapoarte/50RaportExecutiv2006\\_rusa.pdf](http://credo.md/arhiva/rapoarte/50RaportExecutiv2006_rusa.pdf)
170. Паканова, В. С. Профессионально-педагогическое становление начинающих преподавателей технического вуза [Текст] / В. С. Паканова, М. Г. Минин, Э. Н. Беломестнова // Вестник ТОГИРРО. – 2013. – № 1 (25). – С. 46–48.
171. Панина, Т. С. Использование информационно-коммуникационных технологий в непрерывном обучении людей "третьего возраста"

- [Текст] / Т. С. Панина, Н. В. Павельева // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2014. – № 3 (15). – С. 50–54.
172. Панина, Т. С. Антикризисные мероприятия как инструмент повышения качества дополнительного профессионального образования в высшей школе (на примере Кузбасского государственного технического университета имени Т.Ф. Горбачева) [Текст] / Т. С. Панина, И. А. Жигалова, Н. В. Павельева // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2015. – № 4 (20). – С. 95–99.
173. Панова, Н. В. Профессиональное развитие личности педагога [Текст] / Н. В. Панова // Вестник ТГПУ. – 2012. – Вып. 2(117). – С. 101–106.
174. Панова, Н. В. Личностно-профессиональное развитие педагога средствами сетевых форм организации методической работы [Текст] / Н. В. Панова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2013. – № 12-3(19). – С. 28–29.
175. Педагогическая акмеология: коллективная монография [Текст] / под ред. О. Б. Акимовой. – Екатеринбург : ФГАОУ ВПО "Рос. гос. проф.-пед. ун-т", 2012. – 251 с.
176. Педагогический словарь : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закирова. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.
177. Пергун, О. В. Факторы, определяющие эффективность профессиональной деятельности преподавателя высшей школы [Текст] / О. В. Пергун // Мир образования – образование в мире. – 2016. – № 1 (61). – С. 259–265.
178. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров [Текст] / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.

179. Положение о порядке проведения аттестации работников, занимающих должности научно-педагогических работников // Приказ Министерства образования и науки РФ от 06.08.2009 г. № 284. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/902172817>
180. Потапенко, В. С. Образовательная деятельность и образовательные услуги: соотношение понятий [Текст] / В. С. Потапенко // Журнал российского права. – 2009. – № 3 (147). – С. 139–150.
181. Похолков, Ю. П. Уровень подготовки инженеров России. Оценка, проблемы и пути их решения [Текст] / Ю. П. Похолков, С. В. Рожкова, К. К. Толкачева // Проблемы управления в социальных системах. – 2012. – Т. 4, вып. 7. – С. 6–14.
182. Практикум по возрастной и педагогической психологии : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов [Текст] / под ред. А. И. Щербакова. – М. : Изд-во «Просвещение», 1987. – 255 с.
183. Практическая андрагогика. Методическое пособие. Книга 1. Современные адаптивные системы и технологии образования взрослых [Текст] / под ред. В. И. Подобеда, А. Е. Марона. – СПб. : ГНУ "ИОВ РАО", 2003. – 406 с.
184. Приказ «О федеральных государственных требованиях к минимуму содержания дополнительных профессиональных образовательных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников, а также к уровню профессиональной переподготовки педагогических работников». Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 15 января 2013 г. № 10 (зарегистрирован МЮ РФ от 12.03.2013 № 27609).
185. Приказ «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам». Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 июля 2013 г. № 499 (зарегистрирован МЮ РФ от 20.08.2013 № 29444).

186. Приходько, В. М. Инженерная педагогика – основа профессиональной подготовки инженеров и научно-педагогических кадров [Текст] / В. М. Приходько, З. С. Сазонова // Высшее образование в России. – 2014. – № 4. – С. 6–12.
187. Приходько, В. М. О концепции опережающей подготовки научно-педагогических кадров для технических университетов [Текст] / В. М. Приходько, З. С. Сазонова // Высшее образование в России. – 2015. – № 10. – С. 27–36.
188. Приходько, В. М. IGIP. Международное общество по инженерной педагогике: прошлое, настоящее и будущее: монография [Текст] / В. М. Приходько, Т. Ю. Полякова. – М. : Техполиграфцентр, 2015. – 143 с.
189. Проектирование образовательной среды формирования современного инженера [Текст] / под ред. Л. Н. Банниковой, Ю. Р. Вишневого. – Екатеринбург : УрФУ, 2013. – 220 с.
190. Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям [Текст] / под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. – 3-е изд., перераб. – М. : Изд-во ЭГ-ВЕС, 2009. – 456 с.
191. Профессионально-педагогические понятия: Словарь [Текст] / под ред. Г. М. Романцева. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. – 456 с.
192. Профессиональный стандарт "Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования". Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г., № 608н. [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW)
193. Психологический словарь [Текст] / под ред. П. С. Гуревича. – М. : ОЛМА-Медиа Групп, ОЛМА ПРЕСС Образование, 2007. – 800 с.
194. Психологический словарь [Текст] / под ред. Р. С. Немова. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 560 с.



195. Психология и педагогика : учебник для вузов [Текст] / под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Издательство Юрайт, Высшее образование, 2010. – 714 с.
196. Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности: Словарь [Текст] / под ред. Б. А. Душкова. – М. : Академический проект : Фонд «Мир», 2005. – 848 с.
197. Райзберг, Б. А. Современный экономический словарь [Текст] / Б. А. Райзберг, Л. Ш. Лозовский, Е. Б. Стародубцева. –2-е изд., испр. – М. : ИНФРА-М, 1999. – 479 с.
198. Распоряжение Правительства Российской Федерации «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» от 17 ноября 2008 г. N 1662-р (ред. от 08.08.2009). [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://economy.gov.ru/minec/activity/sections/fcp/rasp\\_2008\\_N1662\\_red\\_08.08.2009](http://economy.gov.ru/minec/activity/sections/fcp/rasp_2008_N1662_red_08.08.2009)
199. Реан, А. А. Психология изучения личности : учеб. пособие [Текст] / А. А. Реан. – СПб. : Изд-во В.А. Михайлова, 1999. – 288 с.
200. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология [Текст] / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 416 с.
201. Резник, С. Д. Преподаватель вуза: технологии и организация деятельности [Текст] / С. Д. Резник. – М. : ИНФРА-М, 2010. – 389 с.
202. Романцев, Г. М. Кадры для «посткризисной» экономики [Текст] / Г. М. Романцев, // Аккредитация в образовании. – 2009. – № 5 (32). – с. 12–14.
203. Романцев, Г. М. Подготовка профессионально-педагогических кадров для обучения рабочих в инновационных условиях [Текст] / Г. М. Романцев, В. А. Федоров, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк // Вестник учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. – 2012. – № 1 (46). – с. 26–35.

204. Российская педагогическая энциклопедия в двух томах [Текст] / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Большая Российская Энциклопедия, 1999.
205. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.
206. Руднева, Е. Л. Профильное обучение как часть профессиональной ориентации [Текст] / Е. Л. Руднева, Ю. А. Лях // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2011. – № 1 (45). – С. 80–83.
207. Руднева, Е. Л. Специальности обучился, а на производстве пригодился? [Текст] / Е. Л. Руднева, М. П. Пальянов, Е. А. Пахомова // Аккредитация в образовании. – 2013. – № 5 (65). – С. 52–53.
208. Сагитова, Н. С. Особенности профессионального самоопределения преподавателя технического вуза [Текст] / Н. С. Сагитова // Вестник Казанского технологического университета. – 2011. – № 22. – С. 358–361.
209. Сазонова, З. С. Инженерная педагогика: проблемы подготовки преподавателей технических дисциплин в условиях инновационного образования: монография [Текст] / З. С. Сазонова, Т. М. Ткачева. – М. : МАДИ, 2013. – 192 с.
210. Сазонова, О. С. Педагогические аспекты формирования рефлексивных умений [Текст] / О. С. Сазонова // Вестник Московского университета МВД России. – 2013. – № 3. – С. 168–170.
211. Самыгин, С. И. Педагогика и психология высшей школы [Текст] / С. И. Самыгин. – Ростов-на-Дону : «Феникс», 1998. – 544 с.
212. Сахарова, В. И. Сетевое взаимодействие образовательных учреждений как ресурс развития системы профессионального образования [Текст] / В. И. Сахарова // Вестник ТГПУ. – 2012. – № 8 (123). – С. 38–40.
213. Сахарова, В. И. Тьюторская позиция педагога в системе дополнительного профессионального образования [Текст] / В. И. Сахарова // Про-

- фессиональное образование в России и за рубежом. – 2012. – № 3 (7). – С. 94–97.
214. Селевко, Г. К. Традиционная педагогическая технология и ее гуманистическая модернизация [Текст] / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 144 с.
215. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2-х т. Т. 1 [Текст] / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
216. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем [Текст] / В. В. Сериков. – М. : Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
217. Серый, А. В. Ценностно-смысловая сфера личности. Учебное пособие [Текст] / А. В. Серый, М. С. Яницкий. – Кемерово : Кемеровский государственный университет, 1999 – 92 с.
218. Серякова, С. Б. Готовность преподавателей высшей школы к реализации компетентностно-ориентированных образовательных стандартов [Текст] / С. Б. Серякова, Л. Ф. Красинская // Преподаватель XXI век. – 2012. – № 2-1. – С. 7–13.
219. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е. В. Сидоренко. – СПб. : ООО «Речь», 2003. – 350 с.
220. Силкина, Н. В. Особенности образовательной среды в сетевом взаимодействии образовательной организации с производством [Текст] / Н. В. Силкина, Н. О. Ваганова // Образование и наука. – 2015. – № 6(125). – С. 63–76.
221. Силкина, Н. В. Сопровождение процесса становления социальной компетентности педагога в образовательной организации [Текст] / Н. В. Силкина, А. Ю. Тышкевич // Наука и социум : сб. трудов Всероссийской науч.-практич. конференции (г. Новосибирск, 27-30 июля 2016 г.). – Новосибирск : Частное учреждение дополнительного про-

- фессионального образования Сибирский институт практической психологии, педагогики и социальной работы, 2016. – С. 142–148.
222. Сипайлова, Н. Ю. Инновационная технология: обучение в сотрудничестве [Текст] / Н. Ю. Сипайлова, Л. В. Малетина // Известия ТПУ. – 2006. – № 5. – С. 250–254.
223. Ситникова, М. И. Особенности реализации федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования [Текст] / М. И. Ситникова // Профессионально-педагогическая культура: содержание и технологии реализации новых стандартов общего и профессионального образования : матер. 4-го всерос. науч.-метод. семинара (Белгород, 15–16 нояб. 2011 г.). – Белгород, 2011. – С. 15–24.
224. Скок, Г. Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность: учеб. пособие для преподавателей [Текст] / Г. Б. Скок; отв. ред. Ю. А. Кудрявцев. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 102 с.
225. Сластенин, В. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений [Текст] / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – 3-е изд. – М. : Школа-Пресс, 2000. – 512с.
226. Сластенин, В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры [Текст] / В. А. Сластенин // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – № 3. – С. 14–28.
227. Словарь по образованию и педагогике [Текст] / В. М. Полонский. – М. : Высш. шк, 2004. – 512 с.
228. Словарь терминов и понятий дополнительного профессионального образования [Текст] / М. А. Лямзин, М. Т. Громкова. – М. : ИРДПО, 2013. – 29 с.
229. Смолянинова, О. Г. Электронный портфолио как инструмент профессионального развития и аттестации преподавателей [Текст] / О. Г.

- Смолянинова, Н. Г. Шилина, С. М. Геращенко // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 11. – С. 58–68.
230. Советский энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. А. М. Прохоров. – 3-е изд. – М. : Советская Энциклопедия, 1985. – 1600 с.
231. Современный философский словарь [Текст] / под общей ред. В. Е. Кемерова. – 2-е изд. испр. и доп. – Лондон, Франкфурт-на-Майне, Париж, Люксембург, Москва, Минск : "Панпринт", 1998. – 1064 с.
232. Соловова, Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход: монография [Текст] / Е. Н. Соловова. – М. : ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. – 336 с.
233. Сорокопуд, Ю. В. Профессиональная компетентность преподавателя высшей школы [Текст] / Ю. В. Сорокопуд // Педагогическое образование и наука. Научно-методический журнал. – 2010. – № 11. – С. 42–48.
234. Сорокопуд, Ю. В. Педагогика высшей школы [Текст] / Ю. В. Сорокопуд. – Ростов н/Д : Феникс, 2011. – 541 с.
235. Социологический энциклопедический словарь [Текст] / под ред. Г. В. Осипова. – М. : Издательство НОРМА (Издательская группа НОРМА—ИНФРА • М), 2000. – 488 с.
236. Степанова, В. С. О дефиниции понятий "Образование", "Образовательная деятельность", "Образовательная услуга" [Текст] / В. С. Степанова, И. Б. Миронова // Гуманизация образования. – 2015. – № 1. – С. 22–26.
237. Судариков, Д. В. Управление становлением профессионализма учителя в условиях модернизации образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 [Текст] / Судариков Денис Валентинович. – Томск, 2010. – 205 с.
238. Сунцова, Е. Н. Междисциплинарное педагогическое сотрудничество в преподавании иностранного языка в техническом вузе: опыт и перспективы [Текст] / Е. Н. Сунцова // В мире научных открытий. – 2012. – № 4.1(28) (Гуманитарные и общественные науки). – С. 116–127.

239. Сунцова, Я. С. Диагностика профессионального самоопределения: учеб.-метод. пособие [Текст] / сост. Я. С. Сунцова. – Ижевск : Издательство «Удмуртский университет», 2009. – 112 с.
240. Татур, Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста [Текст] / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 21–26.
241. Тепленёва, И. А. Рефлексия как условие развития информационно-педагогической компетентности преподавателя технического вуза [Текст] / И. А. Тепленёва // Информация и образование : границы коммуникаций. – 2012. – № 4 (12). – С. 214–216.
242. Тепленёва, И. А. Рефлексивный компонент в структуре информационно-педагогической компетентности преподавателя технического вуза [Текст] / И. А. Тепленёва // Совет ректоров. – 2014. – № 3. – С. 52–55.
243. Тимошко, Г. В. Диагностика профессиональной направленности студентов технического вуза [Текст] / Тимошко Г. В., Тимошко А. А., Стасенко С. А. // Закономерности взаимодействия технических устройств и человека в технических и антропогенно-измененных системах : сб. материалов междунар. науч.-практич. конф. – Брянск: изд-во БГТУ, 2016. – С. 126–130.
244. Ткачева, Т. М. Подготовка преподавателей технических вузов как фактор формирования инновационной экономики России [Текст] / Т. М. Ткачева, З. С. Сазонова // Вестник ФГОУ ВПО МГАУ. – 2013. – № 4. – С. 50-54.
245. Ткачева, Т. М. Роль личности преподавателя в обеспечении качества профессиональной подготовки выпускников вуза : учеб. пособие [Текст] / Т. М. Ткачева. – М. : МАДИ, 2015. – 76 с.
246. Ткачева, Т. М. Российская система сетевой организации повышения квалификации научно-педагогических кадров технических университетов: прошлое, настоящее, будущее [Текст] / Т. М. Ткачева, З. С. Са-

- зонова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6. – С. 496.
247. Толковый словарь современного русского языка [Текст] / Д. Н. Ушаков. – М. : «Аделант», 2013. – 800 с.
248. Тришина, О. Ю. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной деятельности преподавателя технического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 [Текст] / Тришина Ольга Юрьевна. – Кемерово, 2006. – 24 с.
249. Федеральный закон «О стратегическом планировании в Российской Федерации» № 172-ФЗ принят 28.06.2014.
250. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ принят 29.12.2012.
251. Федорчук, Л. С. Подготовка магистрантов к профессионально-педагогической деятельности преподавателя технического вуза [Текст] / Л. С. Федорчук // Известия Томского политехнического университета. – 2007. – Т. 310, № 3. – С. 248–253.
252. Филатова, Г. Е. Повышение психолого-педагогической компетентности преподавателей технических вузов [Текст] / Г. Е. Филатова, Т. Е. Исаева, Л. П. Казак // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2016. – № 1. – С. 40–49.
253. Хацринова, О. Педагогическая подготовка как фактор конкурентоспособности инженера [Текст] / О. Хацринова, В. Иванов // Высшее образование в России. – 2008. – № 8. – С. 51–54.
254. Хрусталькова, Н. А. Организация самостоятельной работы слушателей программ дополнительного профессионального образования в условиях современной информационной среды вуза [Текст] / Н. А. Хрусталькова, С. Н. Бордунова // Стратегия развития ДПО в условиях сокращения государственного регулирования: материалы X межд. науч.-

- практич. конф. – Ярославль : Изд-во Академии Пастухова, 2012. – С. 101–103.
255. Черкашина, Е. И. Современные тенденции профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка [Текст] / Е. И. Черкашина // Вестник ТГПУ. – 2012. – № 5 (120). – С. 58–64.
256. Чернова, Е. Ю. Самоанализ инвариантной части педагогической деятельности : учебное пособие для преподавателей всех дисциплин [Текст] / Е. Ю. Чернова. – Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2006. – 84 с.
257. Чернявская, Л. Ф. К вопросу качества подготовки преподавателя технического вуза [Текст] / Л. Ф. Чернявская // Современная наука : актуальные проблемы и пути их решения. – 2014. – № 10. – С. 131–134.
258. Чурекова, Т. М. Диагностика как один из инструментов управления качеством профессиональной деятельности преподавателей вуза [Текст] / Т. М. Чурекова // Высшее образование в России и за рубежом. – 2016. – № 2 (22). – С. 36–40.
259. Шадриков, В. Д. Базовые компетенции педагогической деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков // Сибирский учитель. – 2007. – № 6(54).
260. Шадриков, В. Д. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников [Текст] / под ред. В. Д. Шадрикова, И. В. Кузнецовой. – М., 2010. – 173 с.
261. Шадриков, В. Д. Качество педагогического образования: монография [Текст] / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 2012. – 200 с.
262. Шапошников, К. В. Контекстный подход в процессе формирования профессиональной компетентности будущих лингвистов-переводчиков : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 [Текст] / Шапошников Константин Владимирович. – Йошкар-Ола, 2006. – 26 с.
263. Шарипов, Ф. В. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие [Текст] / Ф. В. Шарипов. – М. : Логос, 2012. – 448 с.
264. Шманцарь, М. В. Профессиональные риски преподавателей вузов в условиях трансформации российского образования : автореф. дис. ...



- канд. соц. наук : 22.00.04 [Текст] / Шманцарь Марина Валерьевна. – Екатеринбург, 2019. – 18 с.
265. Энциклопедия профессионального образования: в 3-х томах [Текст] / под ред. С. Я. Батышева. – М. : АПО, 1998.
266. Янова, М. Г. Профессиональная подготовка педагога в контексте становления и развития его организационно-педагогической культуры: компетентностный подход: монография [Текст] / М. Г. Янова, В. А. Адольф. – Красноярск, 2013. – 544 с.
267. ESP Teacher Development Course: Participant's book. – St. Petersburg, 2005. – 192 p.
268. Evans, S. M. Professional portfolios: Documenting and presenting performance excellence / S. M. Evans. – Virginia Beach, VA: Teacher's Little Secrets, 1995. – 103 p.
269. Farrell, T. Reflective teaching: The principles and practices. / T. Farrell // English Teaching Forum. – 2003. – № 41 (4). – P. 14–21
270. Galbraith, P. Peer Coaching: An Effective Staff Development Model for Educators of Linguistically and Culturally Diverse Students / P. Galbraith, K. Anstrom // Directions in Language and Education. – Spring, 1995. – Vol. 1 (№3). – P. 1–8.
271. Glossary of Educational Technology Terms. – Paris: UNESCO, 1986. – 239 p.
272. Goleman, D. Emotional Intelligence / D. Goleman. – New York: Bantam, 1995. – 384 p.
273. Gottesman, L. Barbara. Peer coaching for educators / Barbara L. Gottesman. – 2<sup>nd</sup> ed. Lanham, Maryland and London. The Scarecrow Press, Inc. Technomic Books, 2000. – 162 p.
274. Herzberg, F. The motivation to work / F. Herzberg, B. Mausner, B. Snyberman. – New York: Willey, 1959. – 157 p.
275. Husbands, C. "Profiling of student teachers: context, ownership and the beginning of professional learning." In Bridges D. and Kerry T. Developing

- Teachers Professionally: Reflections for Initial and In-Service Trainers. – London, Routledge, 1993. – 192 p.
276. International Society for Engineering Pedagogy. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.igip.org/index.php>
277. Joyce, B. Improving In-service Training: The Messages of Research / B. Joyce, B. Showers // Educational Leadership. – February, 1980. – Vol. 37. – P. 379–385.
278. Joyce, B. The Coaching of Teaching / B. Joyce, B. Showers // Educational Leadership. – October, 1982. – Vol. 40. – P. 4–16.
279. Joyce, B. The Evolution of Peer Coaching / B. Joyce, B. Showers // Educational Leadership. – March, 1996. – Vol. 53. – P. 12–16.
280. Joyce, B. Student achievement through staff development / B. Joyce, B. Showers. – VA: ASCD, 2002. – 230 p.
281. Korthagen, A. J. Fred. A reflection on reflection. Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education / Fred A.J. Korthagen. – Mahwah, NJ, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001. – 312 p.
282. Mitchell, P. D. Educational Technology / The Encyclopedia of Educational Media Communication and Technology // Ed. by D. Unwin, R. McAleese. London: Macmillan Press, 1978. – P. 307–332.
283. Percival, F. A Handbook of Educational Technology / F. Percival, H. Ellington. – London: Cogan Page Ltd, 1984. – 248 p.
284. Richards, C. Jack. Professional development for language teachers: strategies for teachers learning / Jack C. Richards, Thomas S. C. Farrell. – NY, USA. Cambridge University Press, 2005. – 202 p.
285. Robbins, P. Alexandra. How to plan and implement a peer coaching programme / Alexandra P. Robbins. – VA: ASCD, 1991. – 76 p.

286. Robertson, J. Coaching leadership: Building educational leadership capacity through coaching partnerships / J. Robertson. – Wellington, New Zealand: NZCER Press, 2005. – 218 p.
287. Rodgers, C. Freedom to Learn / C. Rodgers. – Columbus, Ohio: Merrill, 1969. – 358 p.
288. Showers, B. Peer Coaching: A Strategy for Facilitating Transfer of Training. A CEPD R&D Report / B. Showers. – National Inst. of Education (ED), Washington, DC, 1984. – 104 p.
289. Showers, B. Teachers Coaching Teachers / B. Showers // Educational Leadership. – April, 1985. – Vol. 42. – P. 43–49.
290. Wallace, M. J. Training foreign language teachers: A reflective approach / M. J. Wallace. – Cambridge: Cambridge University Press, 1991. – 192 p.
291. York-Barr, J., Sommers, W. A., Ghere, G. S., Montie, J. Reflective practice to improve schools: An action guide for educators / J. York-Barr, W. A. Sommers, G. S. Ghere, J. Montie. – 2nd Edition. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2005. – 344 p.

## ПЕРЕЧЕНЬ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Номер и название таблицы/рисунка	Стр.
Таблица 1 – Личностно-обусловленные факторы влияния на формирование готовности преподавателей технических факультетов НГТУ к образовательной деятельности	62
Таблица 2 – Наличие потребностей в изменении своей профессиональной деятельности и отношении к инновациям профессорско-преподавательского состава НГТУ	68
Таблица 3 – Типы профессионально-ориентированной направленности личности преподавателей технических факультетов НГТУ	71
Таблица 4 – Критерии и показатели готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности	99
Таблица 5 – Группа педагогических технологий профессионально-педагогического развития преподавателя вуза	115
Таблица 6 – Учебно-тематический план дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Профессионально-педагогическое содействие в деятельности преподавателя вуза»	125
Таблица 7 – Участники экспериментальной работы (экспериментальные и контрольные группы)	148
Таблица 8 – Распределение участников экспериментальной работы по педагогическому стажу	149
Таблица 9 – Изменение уровня сформированности готовности по <i>когнитивному критерию</i> в ЭГ1 и ЭГ2	151
Таблица 10 – Мотивационный комплекс личности преподавателей вуза в экспериментальных (ЭГ) и контрольных (КГ) группах от входного измерения на констатирующем этапе к итоговому измерению на контрольном этапе эксперимента	152
Таблица 11 – Уровень мотивации профессионально-педагогической деятельности преподавателей вуза в экспериментальных (ЭГ) и контрольных (КГ) группах. Контрольные срезы: начало эксперимента, конец эксперимента	154
Таблица 12 – Мотивационный полюс в экспериментальных (ЭГ) и контрольных (КГ) группах. Контрольные срезы: начало эксперимента, конец эксперимента	155
Таблица 13 – Наличие потребностей преподавателей технических вузов в изменении своей профессиональной деятельности и в профессиональном развитии	156
Таблица 14 – Наличие барьеров для профессионального развития и саморазвития преподавателей технических вузов	157

Таблица 15 – Готовность преподавателей технических вузов к профессиональному развитию	159
Таблица 16 – Тип профессиональной направленности личности преподавателя вуза	160
Таблица 17 – Готовность участников экспериментальных (ЭГ) и контрольных групп (КГ) к работе в режиме современных технологий, методов и форм организации образовательного процесса	160
Таблица 18 – Возможность использования технологии «Профессионально-педагогическое содействие» преподавателями в образовательной среде вуза. Результаты входного измерения на начальном этапе эксперимента среди экспериментальных групп (ЭГ1 и ЭГ2)	163
Таблица 19 – Изменение уровня сформированности <i>аналитических умений</i> в ЭГ и КГ	166
Таблица 20 – Изменение уровня сформированности <i>прогностических умений</i> в ЭГ и КГ	168
Таблица 21 – Изменение уровня сформированности <i>проективных умений</i> в ЭГ и КГ	169
Таблица 22 – Изменение уровня сформированности <i>организаторских умений</i> в ЭГ и КГ	171
Таблица 23 – Изменение уровня сформированности <i>коммуникативных умений</i> в ЭГ и КГ	173
Таблица 24 – Изменение уровня сформированности <i>рефлексивных умений</i> в ЭГ и КГ	175
Рисунок 1 – Педагогическая модель формирования готовности преподавателей технических вузов к образовательной деятельности	87
Рисунок 2 – Изменение мотивационного полюса участников экспериментальных (ЭГ) и контрольных групп (КГ) от входного измерения на начальном этапе (нэ) к итоговому измерению на контрольном этапе (кэ) эксперимента	155
Рисунок 3 – Готовность участников экспериментальных (ЭГ) и контрольных групп (КГ) к работе в режиме современных технологий, методов и форм организации образовательного процесса от входного измерения на начальном этапе (нэ) к итоговому измерению на контрольном этапе (кэ) эксперимента	161
Рисунок 4 – Возможность использования технологии «Профессионально-педагогическое содействие» преподавателями в образовательной среде вуза. Результаты входного и итогового измерения эксперимента среди экспериментальных групп (ЭГ1 и ЭГ2)	165
Рисунок 5 – Изменение уровня сформированности <i>аналитических умений</i> участников экспериментальных (ЭГ) и контрольных групп (КГ) от входного измерения на констатирующем этапе к итоговому измерению на контрольном этапе эксперимента	167
Рисунок 6 – Изменение уровня сформированности <i>прогностических</i>	168

умений участников экспериментальных (ЭГ) и контрольных групп (КГ) от входного измерения на констатирующем этапе к итоговому измерению на контрольном этапе эксперимента	
Рисунок 7 – Изменение уровня сформированности <i>проективных умений</i> участников экспериментальных (ЭГ) и контрольных групп (КГ) от входного измерения на констатирующем этапе к итоговому измерению на контрольном этапе эксперимента	170
Рисунок 8 – Изменение уровня сформированности <i>организаторских умений</i> участников экспериментальных (ЭГ) и контрольных групп (КГ) от входного измерения на констатирующем этапе к итоговому измерению на контрольном этапе эксперимента	172
Рисунок 9 – Изменение уровня сформированности <i>коммуникативных умений</i> участников экспериментальных (ЭГ) и контрольных групп (КГ) от входного измерения на констатирующем этапе к итоговому измерению на контрольном этапе эксперимента	174
Рисунок 10 – Изменение уровня сформированности <i>рефлексивных умений</i> участников экспериментальных (ЭГ) и контрольных групп (КГ) от входного измерения на констатирующем этапе к итоговому измерению на контрольном этапе эксперимента	175


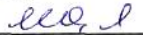
**ПРИЛОЖЕНИЯ**

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Новосибирский государственный технический университет»

Факультет повышения квалификации



СОГЛАСОВАНО  
Декан ФПК

  
Л.А. Гольшкіна  
(подпись)  
«15»  2017 г.



УТВЕРЖДАЮ

Проректор по учебной работе

  
С.В. Брованов  
(подпись)  
 2017 г.

**ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПРОГРАММА  
ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

**«Профессионально-педагогическое содействие в деятельности  
преподавателя вуза»**

**Руководитель программы повышения квалификации:**

зав. каф. ИЯ ГФ, к.п.н., доцент



Е.А. Мелёхина

**Руководитель подразделения, реализующего программу:**

декан ФПК, к. филол.н., доцент



Л.А. Гольшкіна

Новосибирск 2017



## 1. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОГРАММЫ

**1.1. Цель реализации программы:** повышение квалификации через совершенствование профессиональных и личностных компетенций преподавателя вуза посредством мониторинга, взаимообучения и взаимопомощи.

**1.2. Категория слушателей:** преподаватели вуза (ассистент, преподаватель, старший преподаватель, доцент), желающие развивать/совершенствовать собственные профессиональные и личностные компетенции, необходимые для выполнения трудовых функций профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования».

**1.3. Требования к уровню подготовки лиц, необходимому для освоения программы (уровень образования):** лица, поступающие на обучение, должны иметь высшее образование, профиль которого соответствует преподаваемой дисциплине.

**1.4. Трудоемкость программы:** всего **216** часов, из них **144** аудиторных часов, **72** часов самостоятельной работы слушателя (СРС) и работы в дистанционном формате (в электронной среде в рамках подготовки итоговой аттестации), итоговая аттестация – **4** часа.

**1.5. Форма обучения:** очная

**1.6. Режим занятий:** **36** дней (2 раза в неделю) по **4** учебных часа в день в течении одного семестра.

**1.7. Выдаваемый документ:** удостоверение о повышении квалификации.

**1.8. Планируемые результаты обучения**

Программа направлена на освоение (совершенствование) компетенций (УК, ОПК) ФГОС ВО по направлению подготовки 44.06.01 Образование и педагогические науки (уровень подготовки кадров высшей квалификации), а также трудовых функций профессионального стандарта педагога.

Профессиональные компетенции и/ или трудовые функции	Знания	Умения	Практический опыт
УК-6. Способность планировать и решать задачи собственного профессионального и личностного развития	1. Знать стадии профессионального развития	1. Уметь вносить коррективы в собственную профессиональную деятельность на основании анализа процессов и результатов	1. Опыт организации и проведения консультаций для профессорско-преподавательского состава вуза по вопросам профессионального развития, профессиональной адаптации, а также по вопросам организации учебно-воспитательного процесса
	2. Знать методические основы развития мотивации, организации и контроля учебной деятельности		
ОПК-6. Способность обоснованно выбирать и эффективно использовать образовательные технологии, методы и средства с целью обеспечения планируемого уровня личностного и профессионального развития	3. Знать современные образовательные технологии ВО и ДПО	2. Уметь применять современные образовательные технологии на практике с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, а также стадий профессионального развития	
	4. Знать возрастные особенности обучающихся		
ТФ 1.1 (Н/03.7; I/02.7) Профессиональная поддержка ассистентов, преподавателей, специалистов, участвующих в реализации курируемых курсов и т.д.	5. Знать содержание законов и иных нормативно-правовых актов РФ, локальных нормативных актов образовательной организации, регламентирующих деятельность в сфере высшего образования	3. Планировать и проводить консультации для ассистентов, преподавателей, специалистов, участвующих в реализации курируемых курсов и т.д. для повышения качества реализуемого ими образовательного процесса	
	6. Знать особенности построения компетентност-	4. Уметь создавать проблемно ориентирован-	

	но-ориентированного образовательного процесса	ную образовательную среду, обеспечивающую формирование компетенций обучающихся	
	7. Знать основы профессиональной этики и технологии эффективного делового общения		

### 1.9. Сфера применения компетенций, полученных после освоения программы

**ВД 1.** Преподавательская (по образовательным программам высшего образования).

**ВД 2.** Консультационная (профессиональная поддержка ассистентов, преподавателей, специалистов, участвующих в реализации курируемых курсов и т.д.).

## 2. СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ

### 2.1. Учебный план программы повышения квалификации

Наименование модулей программы	Общая трудоемкость часов	Всего аудиторных часов	Аудиторные занятия, часов			СРС+ дистан. работа, часов
			лекции	лабораторные работы	практические и семинарские занятия	
<b>1. Основы психолого-педагогической деятельности преподавателя в системе высшего образования</b>	<b>82</b>	<b>54</b>	40	–	14	<b>28</b>
<b>2. Деятельностно - личностные особенности субъектов образовательного процесса в вузе</b>	<b>62</b>	<b>46</b>	26	–	20	<b>16</b>
<b>3. Педагогические инновации. Современные педагогические технологии.</b>	<b>22</b>	<b>14</b>	8	–	6	<b>8</b>
<b>Модуль 4. Профессионально-педагогическое содействие в деятельности преподавателя вуза</b>	<b>46</b>	<b>26</b>	12	–	14	<b>20</b>
Итоговая аттестация	<b>4</b>	<b>4</b>	–	–	4	–
<b>Итого</b>	<b>216</b>	<b>144</b>	86	–	58	<b>72</b>

### 2.2. Учебно-тематический план программы повышения квалификации

Наименование модулей и тем	Общая трудоемкость, часов	Всего аудиторных часов	Аудиторные занятия, часов			СРС+ дистанционная работа, часов
			лекции	лабораторные работы	практические и семинарские занятия	
<b>Модуль 1. Основы психолого-педагогической деятельности преподавателя в системе высшего образования</b>	<b>82</b>	<b>54</b>	40	–	14	<b>28</b>
<i>Тема 1.1 Основы педагогики высшей школы</i>	22	14	10	–	4	8
<i>Тема 1.2 Основы психологии высшей школы</i>	22	14	10	–	4	8
<i>Тема 1.3 Основы дидактики высшей школы</i>	22	14	10	–	4	8
<i>Тема 1.4 Особенности организации образовательного процесса в техническом вузе</i>	16	12	10	–	2	4

<b>Модуль 2. Деятельностно - личностные особенности субъектов образовательного процесса в вузе</b>	<b>62</b>	<b>46</b>	26	–	20	<b>16</b>
<i>Тема 2.1 Профессиональная деятельность преподавателя вуза. Нормативно-правовые основы деятельности преподавателя вуза. Вопросы для самоанализа</i>	24	18	10	–	8	6
<i>Тема 2.2 Студент как субъект образовательного процесса в вузе</i>	22	16	8	–	8	6
<i>Тема 2.3 Психолого-педагогические особенности взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе</i>	16	12	8	–	4	4
<b>Модуль 3. Педагогические инновации. Современные педагогические технологии.</b>	<b>22</b>	<b>14</b>	8	–	6	<b>8</b>
<b>Модуль 4. Профессионально-педагогическое содействие в деятельности преподавателя вуза</b>	<b>46</b>	<b>26</b>	12	–	14	<b>20</b>
<i>Тема 4.1 Организационно-педагогические условия профессионально-педагогического содействия в образовательной среде вуза (рефлексивный подход). Технология "Профессионально-педагогическое содействие".</i>	16	10	6	–	4	6
<i>Тема 4.2 Этапы технологии "Профессионально-педагогическое содействие". "5 шагов коллегиальной обратной связи"</i>	16	10	6	–	4	6
<i>Тема 4.3 Технология "Профессионально-педагогическое содействие" в образовательной среде вуза (практико-ориентированный подход)</i>	10	4	–	–	4	6
<i>Тема 4.4 Оценка влияния профессионально-педагогического содействия на развитие/ формирование профессиональных компетенций преподавателя вуза. Рефлексия</i>	4	2	–	–	2	2
<b>Итоговая аттестация</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	–	–	<b>4</b>	–
<b>Итого</b>	<b>216</b>	<b>144</b>	86	–	58	<b>72</b>

### 2.3. Рабочие программы модулей

#### Модуль 1. Основы психолого-педагогической деятельности преподавателя в системе высшего образования

##### *Тема 1.1 Основы педагогики высшей школы*

Предмет, задачи и основные категории педагогики высшей школы. Место педагогики высшей школы в системе наук. Содержание высшего образования (сущность, структура, критерии отбора, нормативные документы). Сущность и закономерность процесса обучения (функции, принципы, этапы). Формы и методы обучения. Система контроля учебной деятельности в высшей школе.

##### *Тема 1.2 Основы психологии высшей школы*

Предмет, задачи и основные категории психологии высшей школы. Психологические аспекты обучения в высшей школе. Понятие о деятельности. Учение и обучение как подсистемы учебной деятельности в высшей школе. Психологические факторы эффективности учебной деятельности в высшей школе. Проблема формирования индивидуального стиля учебной деятельности в высшей школе. Вопросы мотивации учебной деятельности в высшей технической школе.

##### *Тема 1.3 Основы дидактики высшей школы*

Понятие о дидактике и дидактической системе. Современные дидактические концепции и теории. Дидактические принципы процесса обучения в высшей школе. Актуальные проблемы современной дидактики высшей школы. Содержание образования в техническом вузе. Системный подход к содержанию образования: Социальные, профессиональные, научные и культурологические требования. Виды образования: базовое и прикладное. Учебный план и учебная программа. Вузский учебник. Учебное пособие: принципы его разработки. Электронное учебное пособие. Авторские учебники и учебные пособия.

##### *Тема 1.4 Особенности организации образовательного процесса в техническом вузе*

Особенности организации познавательной деятельности в техническом вузе: формирование понятий, познание закономерностей и систематизация знаний, переход от теории к практике. Классификация организационных форм обучения в техническом вузе. Индивидуальные и групповые формы обучения. Лекции и лабораторно-практические занятия. Классификация методов обучения в вузовской дидактике: наглядные, словесные и практические, особенности их применения в процессе преподавания. Инновационные методы обучения в вузе. Контроль и оценка знаний студентов. Формы контроля знаний: текущий, промежуточный, итоговый. Самостоятельная и научно-исследовательская работа студентов.

## **Модуль 2. Деятельностно - личностные особенности субъектов образовательного процесса в вузе**

*Тема 2.1 Профессиональная деятельность преподавателя вуза. Нормативно-правовые основы деятельности преподавателя вуза. Вопросы для самоанализа*

Профессиональная деятельность преподавателя вуза, ее составляющие. Психологические условия эффективности педагогической деятельности преподавателя высшей школы. Профессиональная рефлексия педагогической деятельности как ключевой момент ее эффективности. Психолого-педагогические проблемы формирования профессионализма преподавателя высшей школы. Профессионально-личностный рост и повышение квалификации научно-педагогических кадров. Педагогическая культура и профессиональная компетентность преподавателя.

*Тема 2.2 Студент как субъект образовательного процесса в вузе*

Возрастные и индивидуально-психологические особенности студентов. Жизненное и профессиональное самоопределение как ведущие характеристики возраста. Мотивация учебной деятельности студента. Показатели социальной зрелости и особенности профессионального самоопределения студентов в современных условиях. Развитие профессионального самосознания и профессиональной направленности студента в образовательном процессе вуза. Условия эффективной адаптации студентов к образовательному процессу вуза.

Готовность студентов к самообразованию. Развитие опыта самообразовательной деятельности. Обобщенный образовательный маршрут (ООМ) студента и его опорные точки.

*Тема 2.3 Психолого-педагогические особенности взаимодействия субъектов образовательного процесса*

Понятие учебно-профессионального и учебно-педагогического взаимодействия. Основные принципы учебно-педагогического общения. Особенности педагогического взаимодействия в условиях высшей школы. Модели и стили педагогического взаимодействия в техническом вузе. Приемы, формы и средства организации конструктивного взаимодействия в системе «преподаватель-студент». Барьеры общения и способы их устранения. Процесс обучения в вузе и его связь с процессом научного познания. Этапы познавательной деятельности в процессе обучения и их реализация в учебных ситуациях. Исследовательский подход и проблематизация в познавательной деятельности студентов. Характеристика педагогической деятельности преподавателя вуза и её основных этапов. Развивающий характер педагогической деятельности преподавателя.

## **Модуль 3. Педагогические инновации. Современные педагогические технологии**

Мастерство, творчество и новаторство в педагогической деятельности. Творческий потенциал преподавателя и его развитие в процессе профессиональной деятельности. Условия, необходимые для осуществления новаторской деятельности. Система нововведений в высшем образовании как средство обновления содержания образовательных программ и повышения качества профессиональной подготовки студентов. Основные задачи инновационной деятельности в высшем образовании: изучение, обобщение и распространение передового педагогического опыта. Психолого-педагогические критерии эффективной инновации. Научные концепции и прогрессивные образовательные модели организации учебного процесса в ВУЗе. Современные образовательные технологии и их реализация в высшей школе.

## **Модуль 4. Профессионально-педагогическое содействие в деятельности преподавателя вуза**

*Тема 4.1. Профессиональная деятельность преподавателя вуза. Вопросы для самоанализа.*

Вопросы, раскрывающие содержание темы: Анализ собственной педагогической деятельности как преподавателя вуза. Оценка профессиональных затруднений, причины и пути выхода из сложившейся ситуации. Группа технологий профессионального развития. Развитие/формирование профессиональных компетенций с помощью представленных педагогических технологий. Вопросы, раскрывающие содержание темы: Технология "Профессионально-педагогическое содействие" (стадии, этапы, цели, задачи, формы деятельности и т.д.). Модель профессиональных и личностных качеств участников технологии. Рефлексия и саморефлексия как обязательная составляющая группы технологий профессионального развития.

*Тема 4.2. Этапы технологии "Профессионально-педагогическое содействие"*

Вопросы, раскрывающие содержание темы: Цели, задачи, организационные и психолого-педагогические особенности этапов технологии "Профессионально-педагогическое содействие". Отработка этапов технологии "Профессионально-педагогическое содействие". Вопросы, раскрывающие содержание темы: Этапы "Взаимопосещения", педагогическое наблюдение и самонаблюдение (рефлексивный подход).

Анализ и самоанализ как обязательное условие данного этапа технологии. Метод "Micro-teaching".

*Тема 4.3 Технология "Профессионально-педагогическое содействие" в образовательной среде вуза (практико-ориентированный подход)*

Технология "Профессионально-педагогическое содействие". Практическое использование. Вопросы, раскрывающие содержание темы: Корректировка целей, задач, организационных и психолого-педагогических условий использования технологии "Профессионально-педагогическое содействие" в соответствии с актуальными потребностями педагогов. Практическое использование технологии в собственной профессиональной деятельности преподавателями вуза.

Тема 4.4 Оценка влияния профессионально-педагогического содействия на развитие/ формирование профессиональных компетенций преподавателя вуза. Рефлексия

Профессиональная деятельность преподавателя вуза. Рефлексия. Вопросы, раскрывающие содержание темы: Повторный рефлексивный анализ собственной педагогической деятельности как преподавателя вуза. Оценка произошедших изменений. Оценка влияния технологии "Профессионально-педагогическое содействие" на развитие/формирование профессиональных компетенций педагогов.

#### 2.4. Перечень практических (семинарских) занятий

Модуль, № темы	Наименование практических (семинарских) занятий	Трудоемкость, часов
Модуль 1	Основы психолого-педагогической деятельности преподавателя в системе высшего образования	14
Модуль 2	Деятельностно - личностные особенности субъектов образовательного процесса в вузе	20
Модуль 3	Педагогические инновации. Современные педагогические технологии.	6
Модуль 4	Профессионально-педагогическое содействие в деятельности преподавателя вуза	14
Итоговая аттестация	Защита портфолио	4

#### 2.5. Перечень лабораторных работ

Модуль, № темы	Наименование лабораторной работы	Трудоемкость, часов
	<i>Лабораторные работы не предусмотрены</i>	

#### 2.6. Виды самостоятельной работы слушателя (СРС)

№ п/п	Вид СРС	Трудоемкость, часов
1.	Изучение научной литературы по теме исследования	16
2.	Разработка материалов для аудиторной работы и последующей публикации по теме исследования	32
3.	Взаимопосещение занятий	10
4.	Подготовка "Портфолио участника программы"	14

### 3. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ

#### 3.1. Кадровое обеспечение программы

№ п/п	Фамилия, имя, отчество	Образование (вуз, год окончания, специальность), ученая степень, звание	Должность (стаж в этой должности, лет), персональные профессиональные достижения
1.	Мелёхина Елена Анатольевна	Высшее (КемГУ, 1983, филолог, преподаватель английского языка, переводчик), к.п.н., доцент	Зав. кафедрой ИЯ ГФ НГТУ (15 лет), имеет 31 публикацию по теме программы, участник проектов Британского совета по вопросам профессионального развития преподавателей иностранного языка вуза. Опыт работы в системе ДПО 20 лет
2.	Барабашёва Ирина Владимировна	Высшее (НГПУ, филолог, учитель английского и немецкого языков, 2002.), ст. преп. каф. ИЯ ГФ НГТУ	Старший преподаватель каф. ИЯ ГФ, имеет 17 публикаций по теме программы, подготовлена рукопись диссертации на соискание степени кандидата педагогических наук по теме программы. Опыт работы в системе ДПО 8 лет

#### 3.2. Материально-технические условия

Занятия будут проходить в компьютерных классах Института дистанционного обучения НГТУ, являющегося структурным учебным и методическим подразделением университета, либо на базе ФПК НГТУ.

Классы оснащены проекционным и мультимедийным оборудованием и соответствуют нормативным требованиям, предъявляемым к качеству организации учебного процесса.

Классы расположены в 1-м корпусе НГТУ, аудитории 425 либо 231.

### 3.3. Учебно-методическое и информационное обеспечение программы

#### Основная литература

1. Лыгина Н.И. Как спроектировать, провести и оценить учебное занятие : учебно-метод. пособие для аспирантов / Н.И. Лыгина, О.В. Макаренко. – Новосибирск, Изд-во НГТУ, 2012. -63 с.
2. Лыгина Н.И. Проектируем образовательный процесс по учебной дисциплине в условиях компетентного подхода : учебное пособие / Н.И. Лыгина, О.В. Макаренко. – Новосибирск, Изд-во НГТУ, 2013. - 131 с.
3. Мелёхина Е.А. Педагогическая рефлексия в профессиональном развитии преподавателей иностранного языка для профессиональных целей // Вестник Московского государственного лингвистического университета: педагогические науки. – Москва : ИПК МГЛУ "Рема", 2010. – № 3 (582). – С. 151–163.
4. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. - 2-е изд. Стер. - М. : Издательский центр Академия, 2008. - 368 с.
5. Реан, А.А. Психология и педагогика : [учебное пособие для вузов] / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. М. [и др.] : Питер , 2009. - 432 с.
6. Тоболкина И.Н., Панова Е.В. Программа коучинга как инструмента повышения квалификации нового поколения специалистов в сфере образования. – Томск: Томский ЦНТИ, 2009. – 88 с.
7. Управление качеством деятельности преподавателя : [сборник трудов] / Новосиб. гос. техн. ун-т ; [под ред. Г. Б. Скок]. Новосибирск : Изд-во НГТУ , 2008. – 273 с.
8. Gottesman, L. Barbara. Peer coaching for educators. – 2<sup>nd</sup> ed. – Lanham, Maryland, London: The Scarecrow Press, Inc. Technomic Books, 2000. – 162 p.

#### Дополнительная литература

1. Барабашева И.В. Взаимопосещение занятий в российских и зарубежных вузах Барабашева И.В. В мире научных открытий. 2013. № 7.2 (43). С. 165-175.
2. Барабашёва, И.В. Пути профессионального развития преподавателя иностранного языка в вузе / И.В. Барабашёва // Межкультурная коммуникация: лингвистические и лингводидактические аспекты: сб. материалов 3-й междунар. науч.-метод. конф. – Новосибирск: изд-во НГТУ, 2012. – С. 84–91.
3. Барабашёва, И.В. Роль «наставничества» и «профессионального содействия» в профессиональном развитии преподавателя иностранного языка / И.В. Барабашёва // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 7. – С. 76–80.
4. Барабашёва, И.В. Технология «peer coaching» (исторический аспект развития) / И.В. Барабашёва // Вестник ТГПУ. – 2018. – № 5.
5. Барабашёва, И.В. Технология «peer coaching» как средство профессионального развития преподавателя ИЯ в системе ДПО / И.В. Барабашёва // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 6. – С. 67–73.
6. Барабашёва И.В. Технология "Peer Coaching" в профессиональной деятельности преподавателя вуза. Наука. Технологии. Инновации : сб. науч. тр. : в 9 ч., Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2015. – Ч. 8. – С. 89-90.
7. Богоудинова, Р. З. Научно-педагогические стратегии профессионального образования в исследовательском университете: монография / Р. З. Богоудинова, В. Г. Иванов, Ф. Т. Шагеева. – Казань : Редакционно-издательский центр «Школа», 2017. – 328 с.
8. Владимиров, А. И. О профессорско-преподавательском составе технических вузов – центральном звене в подготовке инженерных кадров. – М. : ООО «Издательский дом Недра», 2016. – 111 с.
9. Гурье, Л.И. Технологии развития профессиональной компетентности преподавателя вуза: монография / Л.И. Гурье. – Казань : РИЦ "Школа", 2010. – 256 с.
10. Исаева, Т. Е. Компетенции студентов и преподавателей высшей школы: способы формирования и оценивания : монография / Т. Е. Исаева. – Ростов н/Д, 2010. – 152 с.
11. Лебедева, Е.А. Методики для анализа собственной педагогической деятельности: учебно-методическое пособие для преподавателей / Е.А. Лебедева, Н.И. Лыгина, Г.Б. Скок, Е.Ю. Чернова. – Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2006. – 42 с.
12. Мелёхина Е. А. Принципы профессионального развития преподавателя вуза / Е. А. Мелёхина // Современные проблемы науки и образования [Электронный ресурс]. – 2014. – № 2. – Режим доступа: www.science-education.ru/116-12602.
13. Мелёхина, Е.А. Профессиональная переподготовка в решении проблем учителей английского языка = Professional re-training in solving the problems of English language teachers / Е.А. Мелёхина, И.А. Казачихина, И.В. Барабашёва // Инновации в образовании. – 2015. – № 4. – С. 50–59.
14. Мелёхина, Е.А. Составляющие профессионализма преподавателя иностранного языка вуза / Е.А. Мелёхина // В мире научных открытий. –2013. – № 7. 2 (43) . – С. 266–284.
15. Найниш, Л. А. Инженерная педагогика : Научно-методическое пособие / Л. А. Найниш, В. Н. Люсев. – М. : ИНФРА-М, 2013. – 88 с.

16. Пергун, О. В. Факторы, определяющие эффективность профессиональной деятельности преподавателя высшей школы / О. В. Пергун // Мир образования – образование в мире. – 2016. – № 1 (61). – С. 259–265.
17. Приходько, В. М. О концепции опережающей подготовки научно-педагогических кадров для технических университетов / В. М. Приходько, З. С. Сазонова // Высшее образование в России. – 2015. – № 10. – С. 27–36.
18. Сазонова, О. С. Педагогические аспекты формирования рефлексивных умений / О. С. Сазонова // Вестник Московского университета МВД России. – 2013. – № 3. – С. 168–170.
19. Тепленёва, И. А. Рефлексивный компонент в структуре информационно-педагогической компетентности преподавателя технического вуза / И. А. Тепленёва // Совет ректоров. – 2014. – № 3. – С. 52–55.
20. Joyce B., Showers B. The evolution of Peer Coaching // Educational Leadership. – 1996. – Vol. 53, N 6. – P. 12–16.
21. Richards, C. Jack, Farrell, S. C. Thomas. Professional development for language teachers: strategies for teachers learning. – NY, USA: Cambridge University Press, 2005. – 202 p.
22. Robbins, P. How to plan and implement a peer coaching programme. – VA: ASCD, 1991. – 76 p.

#### **Нормативная литература**

- Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 11 января 2011 г. № 1н "Об утверждении единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей руководителей и специалистов высшего профессионального и дополнительного профессионального образования»".
- Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 8 сентября 2015 г. № 608н "Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования»".
- Приказ Министерства образования и науки РФ от 30 июля 2014 г. N 902 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.06.01 Образование и педагогические науки (уровень подготовки кадров высшей квалификации)".

#### **Интернет-ресурсы**

1. Лидеры образования. Вступление в коучинг. [Электронный ресурс] URL: <http://partner.apkpro.com/microsoft/it-academy/seminars/trening-seminar-lidery-obrazovaniya-vstuplenie-v-kouching> (дата обращения 13.03.2017)
2. Отчет о деятельности Центра ресурсов неправительственных организаций по правам человека (CReDO), 2006 г. [Электронный ресурс]. URL: [http://credo.md/arhiva/rapoarte/50RaportExecutiv2006\\_rusa.pdf](http://credo.md/arhiva/rapoarte/50RaportExecutiv2006_rusa.pdf) (дата обращения 22.03.2017)

#### **Методическое обеспечение программы**

В соответствии с концепцией непрерывного образования для слушателей данной дополнительной профессиональной программы разработан электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) на программной платформе электронной среды обучения НГТУ DiSpace 2.0. ЭУМК обеспечивает поддержку электронного обучения на уровне планирования и организации учебного процесса по программе профессиональной подготовки. Система обладает простым интерфейсом, ориентированным на пользователя с базовыми навыками владения ИКТ, обеспечивает возможность интеграции с корпоративной системой НГТУ.

Для работы в электронной среде обучения всем слушателям обеспечена возможность авторизации, что создает возможности дистанционного обучения. Для работы с системой необходимы компьютер/ноутбук/коммуникатор или любое другое устройство с возможностью выхода в Интернет.

## **4. ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОСВОЕНИЯ ПРОГРАММЫ**

### **4.1. Итоговая аттестация по программе повышения квалификации**

Итоговая аттестация по настоящей программе предполагает выполнение итоговой аттестационной работы в виде презентации структуры и содержания портфолио в формате Power Point, ее публичную защиту и подведение итогов обучения в формате круглого стола.

### **4.2. Оценочные средства для проведения итоговой аттестации**

#### **Примерное содержание портфолио (компоненты портфолио)**

- 6) результаты входящего и исходящего анкетирования с целью выявления профессиональных трудностей, определение уровня сформированности профессиональных компетенций, анализа полученных результатов;
- 7) материалы по темам курса, которые предлагает преподаватель, а также необходимые слушателям дополнительные материалы, имеющие отношение к темам программы;
- 8) рефлексивное эссе по результатам освоения модулей курса (200-250 слов), выступающее содержательной основой для разработки публикации по результатам обучения;

9) выводы по проделанной работе (на основе анкетирования слушателей программы по показателю «Удовлетворенность обучением»).

На базе материалов портфолио возможна подготовка научно-методических публикаций по следующим темам.

1. Влияние педагогических технологий на профессиональное развитие преподавателя вуза.
2. История разработки технологии «Профессионально-педагогическое содействие».
3. Роль рефлексии и саморефлексии в профессиональном развитии преподавателя вуза.
4. Посещение и взаимопосещение занятий в образовательных учреждениях России и за рубежом.
5. Влияние посещений и взаимопосещений на мотивацию профессионального развития педагога.
6. Технология «Профессионально-педагогическое содействие»: иллюзия или реальность?

#### 4.3. Методические указания к выполнению итоговой аттестационной работы

Для успешного выполнения итоговой аттестационной работы необходима регулярная самостоятельная аудиторная и внеаудиторная работа по всем модулям курса, своевременная подготовка и предоставление обязательных компонентов портфолио, включающих результаты входящего и, по возможности, исходящего анкетирования, материалы по темам модулей курса, эссе по результатам освоения модулей курса, которое может выступать содержательной основой групповой или индивидуальной публикации по вопросам профессионально-педагогического содействия.

#### 4.4. Критерии оценки итоговой аттестации

– Итоговая аттестационная работа считается выполненной **на пороговом** уровне, если в ней представлено портфолио участника программы, содержащее обязательные компоненты, но работа характеризуется поверхностным и формальным подходом к ее выполнению, либо в процессе защиты портфолио слушатель программы неубедительно отвечал на вопросы.

– Итоговая аттестационная работа считается выполненной **на базовом** уровне, если в ней представлено портфолио участника программы, содержащее обязательные компоненты. При этом разработанные материалы для публикации (эссе по результатам обучения) демонстрируют рефлексивный опыт слушателя и в достаточной мере освещают изученные аспекты.

– Итоговая аттестационная работа считается выполненной **на продвинутом** уровне, если в ней представлено и успешно защищено портфолио участника программы, содержащее обязательные компоненты. При этом разработанные материалы для публикации (эссе по результатам обучения) демонстрируют всестороннее аналитическое рассмотрение проблемы профессионального развития преподавателя вуза и отражают степень влияния педагогической технологии «Профессионально-педагогическое содействие» на его собственную профессиональную деятельность.

#### Составители программы повышения квалификации

Зав. кафедры ИЯ ГФ НГТУ, к.п.н., доцент

Е.А. Мелёхина

Старший преподаватель кафедры ИЯ ГФ НГТУ

И.В. Барабашёва



**Методика определения уровня развития педагогических умений преподавателя вуза**

**Этап I**

**Анкета "Оценка затруднений в педагогической деятельности"**

Ниже приведены наиболее часто встречающиеся в педагогической деятельности затруднения преподавателя. Оцените каждое затруднение применительно к себе по 7-балльной шкале: от 0 (очень трудно) до 6 (очень легко). Будьте объективны. Не старайтесь понизить (повысить) степень своих затруднений, поскольку «трудно» или «легко» не означает «плохо» или «хорошо». Определитесь с тем, как можно снять затруднения.

№ п/п	Затруднение	Оценка
	<i>Аналитические умения</i>	
1	Анализировать свою педагогическую деятельность, достоинства и недостатки своей личности	0 1 2 3 4 5 6
2	Анализировать деятельность коллег	0 1 2 3 4 5 6
3	Анализировать деятельность студентов, их потребности, индивидуальные особенности	0 1 2 3 4 5 6
	<i>Прогностические умения</i>	
4	Формулировать конкретные цели изучения предмета	0 1 2 3 4 5 6
5	Предусматривать возможные затруднения студентов при изучении курса и способы их преодоления	0 1 2 3 4 5 6
6	Моделировать индивидуальную систему преподавательской деятельности на основе новой образовательной парадигмы	0 1 2 3 4 5 6
	<i>Проективные умения</i>	
7	Проектировать свой курс с учетом поставленных целей	0 1 2 3 4 5 6
8	Определять содержание курса в рамках образовательной программы, исходя из поставленных целей (теоретический материал, система задач)	0 1 2 3 4 5 6
9	Структурировать курс с учетом поставленных целей	0 1 2 3 4 5 6
10	Планировать использование новых педагогических и информационных технологий в образовательном процессе	0 1 2 3 4 5 6
11	Отбирать материал для каждого занятия, выделять узловые понятия и закономерности, выбирать систему задач, делать выводы	0 1 2 3 4 5 6
12	Выбирать рациональную структуру занятия в зависимости от его цели и начальной подготовки студентов, планировать работу студентов	0 1 2 3 4 5 6
	<i>Рефлексивные умения</i>	
13	На основе анализа собственной педагогической деятельности, достоинств и недостатков своей личности осознавать свои потребности, структурировать их, намечать план саморазвития и самокоррекции	0 1 2 3 4 5 6
14	На основе анализа деятельности коллег, воспринимать их положительный опыт	0 1 2 3 4 5 6
15	Объективно оценивать деятельность студентов	0 1 2 3 4 5 6
	<i>Организаторские умения</i>	
16	Учить студентов умению выделять главное, узловые понятия и закономерности	0 1 2 3 4 5 6
17	Организовать аудиторную работу студентов по предмету	0 1 2 3 4 5 6
18	Организовать самостоятельную внеаудиторную работу студентов по предмету (фронтальную, индивидуальную, групповую)	0 1 2 3 4 5 6
19	Стимулировать возникновение вопросов у студентов, организовывать дискуссию на занятиях	0 1 2 3 4 5 6
20	Развивать творческое мышление, самостоятельность, инициативу при решении предлагаемых проблем	0 1 2 3 4 5 6
21	Учить студентов рационально оформлять результаты работы над предметом с учетом предложенных рекомендаций	0 1 2 3 4 5 6
22	Заинтересовывать и увлекать студентов изучением своей дисциплины	0 1 2 3 4 5 6

23	Добывать необходимую для профессионального роста информацию	0 1 2 3 4 5 6
<i>Коммуникативные умения</i>		
24	Устанавливать и поддерживать нормальные взаимоотношения со студентами	0 1 2 3 4 5 6
25	Создавать на занятиях обстановку доверия, положительного эмоционального настроения	0 1 2 3 4 5 6
26	Проявлять доброжелательность по отношению к студентам, заинтересованность в их успехах	0 1 2 3 4 5 6
27	Проявлять умеренную эмоциональность, сдерживать раздражительность (против аудитории в целом и отдельных студентов)	0 1 2 3 4 5 6
28	Устанавливать и поддерживать нормальные отношения с коллегами	0 1 2 3 4 5 6
29	Устанавливать и поддерживать нормальные отношения с администрацией	0 1 2 3 4 5 6
<b>РЕЗУЛЬТАТЫ АНКЕТИРОВАНИЯ</b>		
<i>Уровень сформированности аналитических умений</i>		K=
<i>Уровень сформированности прогностических умений</i>		K=
<i>Уровень сформированности проективных умений</i>		K=
<i>Уровень сформированности рефлексивных умений</i>		K=
<i>Уровень сформированности организаторских умений</i>		K=
<i>Уровень сформированности коммуникативных умений</i>		K=

### Этап II

Уровень сформированности профессиональной компетентности определяется следующим образом: каждый из диагностических критериев (педагогические умения: аналитические, прогностические и т.д.) оценивается коэффициентом ( $K_1, K_2, K_3, K_4 \dots K_n$ ), который вычисляется по формуле:

$$K = \frac{K_1 + K_2 + K_3 + \dots + K_n}{n}$$

После вычисления коэффициента каждого из критериев находится средний коэффициент по формуле:

$$K_{1,2,3,4 \dots n} = \frac{\sum \text{баллов}}{\text{максимально возможное количество баллов}}$$

Полученные результаты сопоставляются со следующими показателями и вносятся в таблицу:

$K=0,9-1$  – уровень обобщающий (педагог находится на этапе осмысления и обобщения) ;

$K=0,7-0,8$  – уровень нормированный (этап стабилизации);

$K=0,5-0,6$  – уровень начальный;

$K<0,5$  – допрофессиональный уровень (адаптационный)

Анкета разработана Г.Б. Скок [83], модифицирована И.В. Барабашёвой

## ТЕХНОЛОГИЯ «ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОДЕЙСТВИЕ»

*Классификационные параметры*

- I. Название технологии – технология «Профессионально-педагогическое содействие» (*группа технологий профессионального развития*) – название отражает главную решаемую ею проблему: содействие профессиональному развитию педагога.
- II. Идентификация – в основу идентификации технологии положены наиболее характерные для нее аспекты и признаки:
  - *уровень и характер применения* – метатехнология;
  - *философская основа* – гуманистическая;
  - *методологический подход* – личностно-деятельностный, компетентностный, андрагогический;
  - *ведущие факторы развития личности профессионала* – комплексные: социогенные, психогенные;
  - *научная концепция освоения опыта* – развивающая;
  - *ориентация на личностные сферы и структуры* – саморазвития СУМ, практические СДП, общие и специальные профессиональные и личностные компетенции;
  - *характер содержания* – гуманитарный, профессионально-ориентированный;
  - *вид социально-педагогической деятельности* – педагогическая поддержка;
  - *тип управления* – самоуправление, взаимоуправление, система «консультант»;
  - *преобладающие методы* – коммуникативные;
  - *организационные формы* – индивидуальные, коллективные, открытые и закрытые;
  - *преобладающие средства* – аудиовизуальные, действенно-практические;
  - *подход и характер взаимодействий* – личностно-деятельностный, субъект-субъектное взаимодействие, сотрудничество;
  - *направление модернизации* – на основе эффективности организации и управления педагогическим процессом;
  - *категория объектов* – массовая и продвинутая.
- III. Целевые ориентации технологии направлены на:
  - предоставление педагогам возможности диагностировать и корректировать свой уровень развития педагогических умений;
  - предоставление возможности совершенствовать собственные методические навыки, (вывести их из подсознательного уровня, на уровень осознанности), а также структурировать тщательную отработку только что приобретенных профессиональных навыков, новых педагогических методов, технологий и т.д. для их успешного внедрения в процесс преподавания;
  - предоставление возможности преподавателям через взаимное содействие и рефлексивную дискуссию определять проблемы и находить максимально эффективные решения в отношении конкретных элементов собственной профессиональной педагогической деятельности (занятия, исследовательская деятельность и т.д.), возможность взаимной помощи в решении профессиональных задач;
  - предоставление возможности получить отзыв наиболее компетентных коллег в отношении методов, методических приемов, технологий, используемых в собственной профессиональной деятельности;
  - создание единого сообщества педагогов, которые убеждены в необходимости постоянного педагогического самосовершенствования и профессионального роста;

- улучшение взаимоотношений внутри коллектива, причем не только внутри одного подразделения (например, кафедры), но и на более высоком уровне (факультет, университет);
  - развитие у педагогов понимания необходимости коллегиального приобретения новых знаний и навыков, а также систематической переработки и обновления учебных планов, программ обучения, методов преподавания, эффективность которых может быть достигнута с помощью наиболее компетентных коллег [288, с. 43-44].
- IV. Концептуальная основа педагогической технологии включает в себя как краткое описание руководящих идей, гипотез, принципов, так и трактовку ее построения и функционирования:
- технология «Профессионально-педагогическое содействие» помогает преподавателям успешно решать актуальные педагогические проблемы и профессиональные задачи в процессе повышения квалификации, а также на рабочем месте без отрыва от учебного процесса в течение учебного года;
  - способствует постоянному профессиональному развитию через:
    - взаимную помощь и обмен опытом в решении задач, улаживании проблем, возникающих в процессе трудовой деятельности, в прояснении профессиональных целей, средств и путей их достижения;
    - изучение теоретических основ нового педагогического метода/технологии;
    - наблюдение за процессом использования нового метода/технологии довольно опытным педагогом, уже освоившим этот метод и успешно применяющим его в собственной практике преподавания;
    - апробирование и отзывы в «защищенных» условиях (апробация метода педагогами сначала в своем коллективе, затем в сильной группе учащихся);
    - оказание помощи друг другу непосредственно на занятии в процессе внедрения нового метода/технологии в обучение (помощь в поиске подходящих ответов на вопросы учащихся, в оптимальном выборе и корректном использовании метода в рамках определенного тематического занятия, поиске новых идей и предоставлении отзывов о проделанной работе);
  - принципы неразглашения, нескритичности и оценки исключительно по просьбе педагога, нуждающегося в помощи, со стороны консультирующего преподавателя (коуча) становятся решающими и определяют успех технологии;
  - педагогическая технология не требует больших финансовых вложений,
  - возможность использования технологии в других видах профессиональной деятельности.
- V. Содержание УВП (особенности организации) раскрывает особенности педагогической деятельности участников технологии в соответствии с поставленными целями и социальным заказом. Так, например, использование технологии «Профессионально-педагогическое содействие» может быть обусловлено возникновением необходимости оценивания уровня профессиональной квалификации преподавателя как для официальных целей (при приеме на работу, при участии в конкурсном отборе – продление трудового договора, участие в конкурсе на замещение/получение более высокой должности и т.д.), так и по собственной инициативе педагога, исходя из его внутренних потребностей, а также в системе дополнительного профессионального образования для более качественного освоения новых педагогических методов, техник и т.д. Представленная технология носит циклический характер и, в зависимости от поставленных целей, может быть использована на различных уровнях профессионального развития преподавателя. Для получения высоких результатов вследствие успешной реализации технологии «Профессионально-педагогическое содействие», педагогам следует внимательно ознакомиться с технологией ее использования, изучить ее структуру, правила, этапы, стараться точно следовать инструкциям и рекомендациям, предложенным авторами. Разработчики тех-

нологии «Профессионально-педагогическое содействие (*Peer coaching*)» (Б. Готтесман, Дж. Ричардс) рекомендуют предварительно провести серию семинаров-тренингов, на которых педагоги смогут внимательно изучить и отработать все ее этапы.

*Целевая группа* – на начальном этапе эта технология эффективна для преподавателей различных возрастных категорий, преподающих один и тот же учебный предмет, позже «Профессионально-педагогическое содействие» можно использовать и для преподавателей разных дисциплин.

*Участники технологии:*

преподаватель-консультант (*peer coach*) – опытный педагог, обладающий высоко развитыми профессиональными компетенциями, пользующийся авторитетом и доверием в педагогическом коллективе, помогающий своему коллеге реализовать себя, развить личностные качества, педагогические умения и т.д.; принимая во внимание, что в представленной технологии *преподаватель-консультант* выступает в роли *коуча*, в нашем исследовании будем считать эти понятия равноправными в значении и взаимозаменяемыми;

преподаватель, нуждающийся в профессиональном содействии (*peer coachee*) – специалист, имеющий определенный опыт работы в образовательном учреждении, нуждающийся в помощи и консультировании по ускоренной передаче социального и профессионального опыта в процессе повышения квалификации, либо непосредственно на рабочем месте с целью формирования и развития необходимых педагогических умений.

*Формальные (профессиональные) компетенции преподавателя-консультанта/ коуча:* глубокие знания в области психологии, педагогики, методики, предметной области, а так же наличие собственного богатого опыта в преподавании.

*Личностные компетенции преподавателя-консультанта/коуча:* жизненный опыт; адекватная самооценка (знание своих сильных и слабых сторон); многолетний, богатый опыт преподавания; регулярная рефлексия собственной профессиональной деятельности; непрерывное профессиональное развитие; способность уметь слушать; умения давать экспертную оценку, исключительно по просьбе педагога, нуждающегося в помощи; внимательность; интересы на стороне коллеги; нейтральность, независимость и открытость; авторитет; искренность, безупречность, согласованность; неразглашение, абсолютное сокрытие содержания профессионального содействия и т.д. [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 77-79].

VI. Методические особенности технологии включают мотивационные аспекты деятельности ее участников, описание особенностей выбора конкретных педагогических методов и средств, обоснование использования тех или иных форм ее организации и управления. Необходимо отметить, что в технологии «Профессионально-педагогическое содействие» выделяется несколько ее разновидностей: «technical coaching» – «техническое содействие», «collegial coaching» – «коллегиальное содействие», «challenge coaching» – «проблемное содействие», «team coaching» – «командное содействие», «cognitive coaching» – «когнитивное содействие» [279, с. 14].

– *Техническое содействие* – актуально для педагогов, обучающихся, либо только что прошедших обучение на курсах повышения квалификации, освоивших какой-либо новый педагогический метод, прием или технологию, и пытающихся внедрить их в собственную практику преподавания, в этом случае преподаватель может обратиться за помощью к своему более опытному коллеге, который уже освоил и успешно использует данные нововведения в своей профессиональной деятельности, либо совместно с другими преподавателями, обучавшимся по этой же программе, вести поиск решения возникающих трудностей через групповое обсуждение, наблюдение и консультирование.

– *Коллегиальное содействие* – ориентировано на двух педагогов, поставивших перед собой цель усовершенствовать собственные методики преподавания предмета через взаимопосещение занятий. В основе данной модели лежит фиксирование происхо-

дящего на занятии приглашенным педагогом, совместное выявление существующих педагогических проблем, поиск наиболее эффективных решений. Данную модель характеризуют уважительное общение "на равных", обязательное отсутствие критической оценки и осуждения со стороны приглашенного преподавателя, доверительные взаимоотношения.

- *Проблемное содействие* – сконцентрировано на решении какой-то одной конкретной проблемы, задача приглашенного консультирующего преподавателя или группы консультантов (в данном случае это может быть коллега, представитель администрации учебного заведения, психолог, конфликтолог и т.д.): в процессе наблюдения за ходом занятия проанализировать причины возникшей проблемы и предложить свои варианты ее решения.
- *Командное содействие* – по своей сути данная модель очень близка к технологии «Team teaching»: совместная подготовка к занятию двумя педагогами, совместное определение целей, задач, предвосхищение возможных затруднений, одновременное присутствие преподавателей в аудитории, распределение ролей и действий на занятии и т.д., отличие заключается в том, что один педагог более опытный в каком-то вопросе и через совместное занятие обучает менее опытного преподавателя определенным тонкостям какого-то метода или технологии, делится с ним своим опытом. Важно помнить о том, что занятие должно быть организовано таким образом, чтобы студенты не смогли понять, кто из педагогов более опытный, а кто менее.
- *Когнитивное содействие* – особый вид технологии, направленный на самосовершенствование преподавателя через формирование и корректировку его собственного мышления, а также его способностей в решении возникающих профессиональных проблем. Данный вид технологии позволяет педагогу разобраться в собственных мыслях, осознать, что происходит в голове, помогает осознать эффективность и неэффективность методов и технологий, используемых в профессиональной деятельности. Преподаватель-консультант, присутствующий на занятии, является своего рода посредником между самим педагогом и его мышлением. Побуждая своего коллегу рефлексировать в отношении того, что происходило на занятии, преподаватель-консультант помогает ему осознать свои сильные и слабые стороны, а также открыто размышлять и высказывать предположения о том, как что-то исправить или улучшить [284, с. 145-148].

VII. Процессуальная характеристика представляет структуру и алгоритм деятельности участников технологии в комплексе с применением и взаимодействием всех методических средств, исходя из поставленных целей и задач, а также в соответствии с индивидуальными особенностями ее субъектов.

Этапы технологии «Профессионально-педагогическое содействие»:

1. *Коллегиальное наблюдение.* Этап наблюдения в процессе обучения на курсах повышения квалификации (позже во время посещения учебного занятия) выполняет очень важную функцию: он помогает педагогу (*преподавателю, нуждающемуся в профессиональном содействии*), во-первых, избавиться от нервозности из-за присутствия в аудитории постороннего человека и чувствовать себя более комфортно, во-вторых, дает ему возможность посмотреть на себя со стороны. На этом этапе приглашенный преподаватель (*преподаватель-консультант*) только проводит наблюдение, которое может быть сплошным, т.е. обычное наблюдение за происходящим в аудитории, либо выборочным – наблюдение за определенными составляющими занятия (например отслеживание эффективности использования аудио-визуальных средств или степени освещенности кабинета, наблюдение за поведением учащихся и т.д.). Приглашенный преподаватель не может вмешиваться в процесс обучения, делать какие-то оценочные, осуждающие или хвалебные замечания, как-то реагировать на происходящее. Во время обучения использованию технологии на данном этапе приглашенный препода-

ватель, как правило, наблюдает за собой: за собственными мыслями, действиями, чувствами, эмоциями и т.д. (разработчики представленной технологии неоднократно подчеркивают, что ее успех обуславливается именно рефлексивными процессами, направленными на профессиональное развитие всех ее участников).

2. *Коллегиальная обратная связь.* Данный этап состоит из:
  - приглашения на занятие,
  - непосредственно самого посещения занятия, во время которого приглашенным преподавателем ведется запись происходящего в аудитории (аудиозапись, видеосъемка, документальное протоколирование),
  - изучения записей занятия, предоставленных приглашенным преподавателем,
  - общего обсуждения происходящего на занятии на основе полученных записей, констатация фактов, возможна оценка преподавателем-консультантом по инициативе приглашающего педагога,
  - фактического обсуждения процессуальной стороны наблюдения (никаких предложений и рекомендаций по улучшению и оптимизации педагогического процесса на данном этапе не дается).
3. *Коллегиальная практическая помощь.* На заключительном этапе, если педагог изъявляет желание получить какие-то рекомендации, советы, приглашенный коллега высказывает собственные мысли в отношении посещенного занятия, проводит его методический анализ, перечисляет выявленные проблемы и предлагает варианты их решения. Коллегиальная практическая помощь оказывается только в случае готовности педагога воспринимать внешние советы и рекомендации и исключительно по его личной просьбе [273, с. 31-33].

Задачи, которые стоят перед преподавателем-консультантом, определяются из содержания перечисленных этапов технологии:

- содействовать исследованию потребностей, мотиваций, умений, навыков, мыслительных процессов;
- способствовать реальным, прочным положительным изменениям;
- наблюдать, слушать, задавать вопросы;
- использовать разнообразные опросные методы для принятия решений;
- оказывать помощь в постановке целей и задач занятия, а также в разработке критериев оценки;
- поощрять стремление к действию;
- придерживаться позитивной, непредвзятой точки зрения;
- обеспечить формирование, развитие и совершенствование личностных компетенций, исключить зависимость от коуча;
- работать для совершенствования личных компетенций;
- координировать взаимоотношения внутри команд/проектных групп;
- поддерживать друг друга.

Формы деятельности педагогов в рамках технологии «Профессионально-педагогическое содействие» подразделяются на формальные и неформальные (А. Роббинс) с выделением следующих составляющих (в данном случае роль коуча выполняет преподаватель-консультант) (Таблица 1) [285, с. 2-3]:

Таблица 1 – Формы деятельности педагогов в рамках технологии «Профессионально-педагогическое содействие» А. Роббинс

Формальные формы деятельности педагогов	Неформальные формы деятельности педагогов
<ul style="list-style-type: none"> <li>● совместное ведение занятий</li> <li>● коуч как компаньон</li> <li>● коуч как экспертный советник</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● улаживание проблем</li> <li>● изучение групп</li> <li>● корректировка учебного плана</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• коуч как наставник</li> <li>• совместное планирование / разработка занятия</li> <li>• коуч как зеркало в аудитории</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• корректировка учебных материалов</li> <li>• обсуждение историй из профессиональной жизни преподавателей/ деление опытом</li> <li>• анализ видеозаписей занятия планирование междисциплинарных разделов</li> </ul>
--	--

Успех технологии, по мнению ее разработчиков, обусловлен строгим соблюдением правил и четким выполнением своих функций ее участниками, причем решающая роль отводится деятельности коуча. В рамках технологии «Профессионально-педагогическое содействие» коуч обязан:

- сохранять конфиденциальность;
- внимательно слушать;
- делать паузы для рефлексии;
- стараться формулировать нейтральные вопросы для того, чтобы инициировать рефлексивные процессы у педагога;
- стараться, чтобы большую часть времени во время беседы говорил сам педагог;
- позволять педагогу самому заполнять затянувшиеся паузы в беседе;
- обсуждать только документально зафиксированную информацию;
- предложить собрать информацию по занятию другими методами;
- давать какую-либо оценку увиденному исключительно по просьбе самого педагога;
- подвести беседу к следующему посещению или взаимопосещению.

Кроме того, коучу запрещается:

- хвалить;
- осуждать;
- винить;
- приводить себя или собственный опыт в пример (во избежание возникновения излишне эмоционально-окрашенного отношения к коучу рекомендуется приводить примеры из профессиональной жизни незнакомых коллег);
- предлагать решения проблемы, основанных на собственной интуиции (исключительно на основании проведенного научного или практического исследования);
- заполнять затянувшихся пауз в беседе;
- обсуждать моменты занятия, незафиксированные документально;
- затрагивать те аспекты занятия, которые не оговаривались в предварительной беседе во время приглашения;
- под любым предлогом нарушать правила технологии «Профессионально-педагогическое содействие».

Образно, технологию «Профессионально-педагогическое содействие» можно представить в виде следующей схемы (рисунок 1).



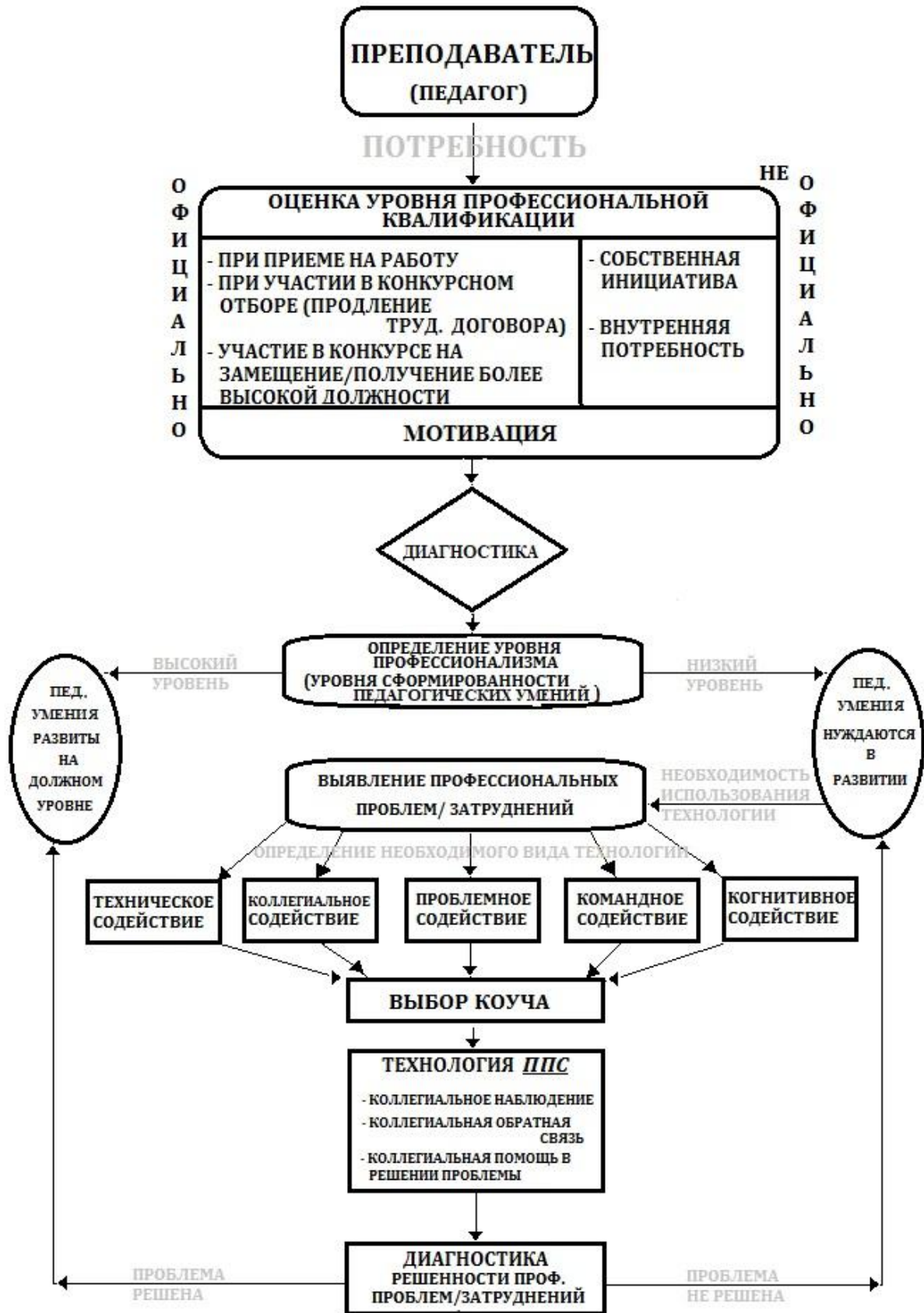


Рисунок 1. Технология «Профессионально-педагогическое содействие»

Более детальный обзор блока «Технология ППС» предыдущей схемы (рисунок 2).

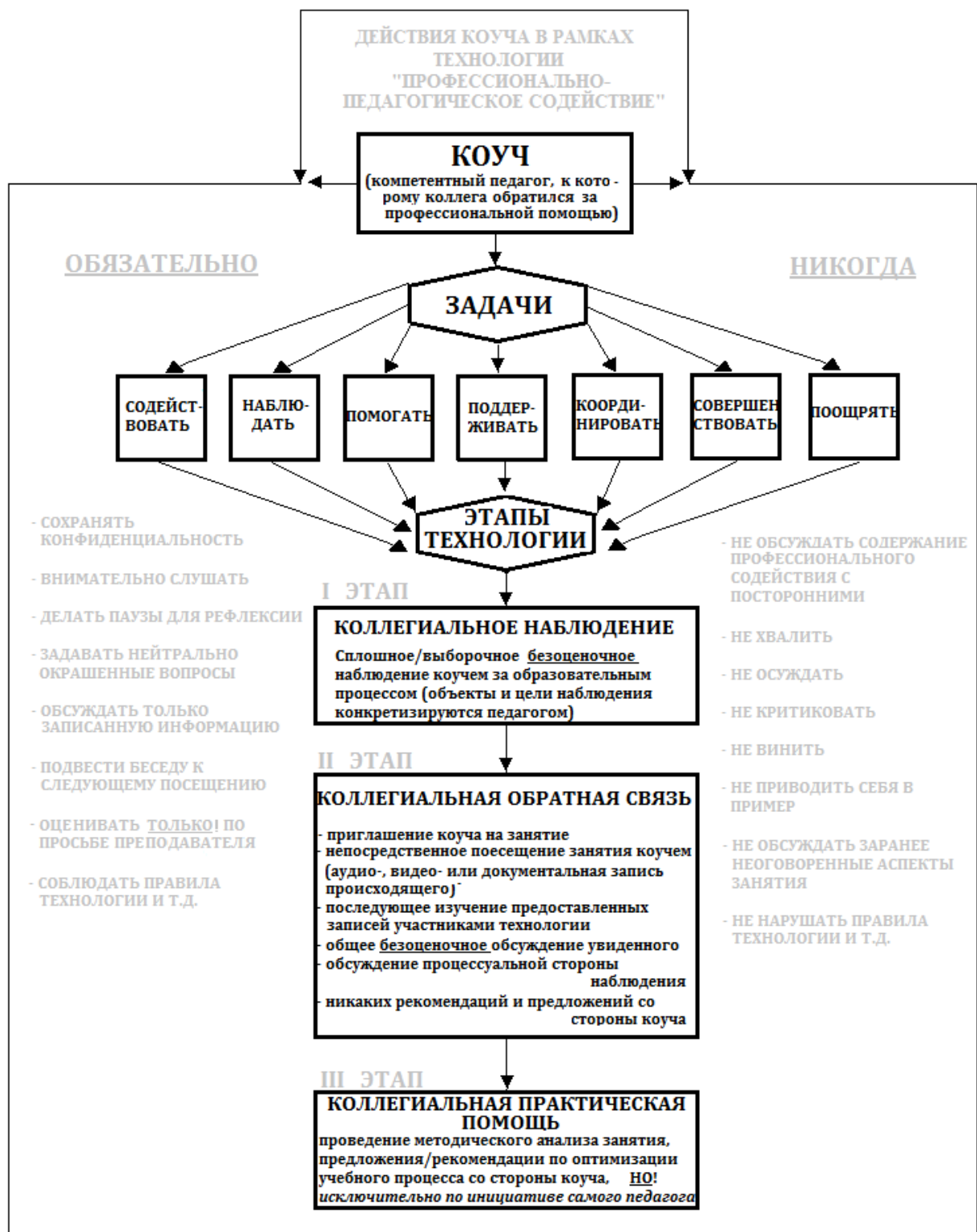


Рисунок 2. Технология ППС

Кроме описания структуры технологии и алгоритма деятельности ее участников, процессуальная характеристика технологии «Профессионально-педагогическое содействие» включает и практические рекомендации ее разработчиков в отношении некоторых особенностей ее внедрения в педагогический процесс.

Основоположники концепции педагогического направления *Peer Coaching*, лежащей в основе технологии «Профессионально-педагогическое содействие», Б. Шауэрс и Б. Джойс [280, с. 74], в процессе ее разработки, опирались на элементы совместной работы преподава-

телей, направленные на решение педагогических проблем, возникающих на занятиях в процессе внедрения новых методов обучения в педагогическую практику. По мнению исследователей, эта технология начинает функционировать в процессе прохождения преподавателем обучения с целью повышения квалификации и в дальнейшем продолжает выполнять свои функции в его повседневной профессиональной деятельности. «Профессионально-педагогическое содействие» обеспечивает поддержку сообществу преподавателей, которые пытаются развить новые, только что приобретенные навыки, оптимизировать педагогический процесс путем внесения изменений в рабочую программу по предмету, а также усовершенствовать планирование, разработку и проведение непосредственно самих занятий. По мнению авторов, принципы неразглашения, нескритичности и безоценочности со стороны преподавателя консультанта становятся решающими и определяют успех данной технологии.

В свою очередь, известный методист профессор Б.Готтесман отмечает, что ввиду большой занятости преподавателей и представителей администрации выполнением своих прямых обязанностей, использование технологии «Профессионально-педагогическое содействие» должно быть заранее тщательно продумано, спланировано и организовано таким образом, чтобы избежать грубого вмешательства в трудовую деятельность своих коллег. Кроме того, опираясь на собственный личный опыт, автор приходит к выводу, что, несмотря на возможность неофициального использования данной технологии, педагогов следует официально обучать ее внедрению в процесс преподавания, с тем чтобы сохранить целостность технологии и избежать утраты ее важных составляющих [273, с. 5].

Часто у преподавателей возникает резонный вопрос: «Ввиду сильной загруженности подготовкой к занятиям и их проведением, где взять время на систематическое посещение занятий коллеги?». Практические советы в этом случае предлагают П. Галбрейт и К. Анстром [270, с. 6-7], по их мнению, для воплощения в жизнь технологии «Профессионально-педагогическое содействие» можно делать следующее:

- объединять студентов в укрупненные группы для какого-то определенного вида деятельности, совместного выполнения заданий, разработки проектов и т.д., тем самым освобождая время преподавателей для посещения занятия коллеги;
- если имеется возможность, и это не запрещено правилами учебного заведения, наделять полномочиями преподавателя одного из студентов и позволять ему вести занятие (под присмотром любого педагога, не занятого в данный момент преподавательской деятельностью);
- организовать замену преподавателя на время, посвященное посещению занятия коллеги;
- внедрять в практику и активно развивать технологию коллективного преподавания предмета (team teaching), когда два или более преподавателя работают в аудитории вместе, сообща ведут занятие, что позволяет наблюдать и анализировать действия коллеги со стороны, и обсуждать их после занятия, и эффективно планировать дальнейшие обучающие действия;
- ввиду невозможности посещения занятия коллегами, делать видеозапись учебного занятия для последующего совместного просмотра и обсуждения с преподавателем в свободное от преподавания время.

VIII. Программно-методическое обеспечение технологии, как правило, может включать в себя различные учебные планы, программы, учебные и методические пособия, диагностический инструментарий и т.д. В рамках нашего исследования в качестве программно-методического обеспечения технологии разработана дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Профессионально-педагогическое содействие в деятельности преподавателя вуза» [14] (Приложение № 1). Программа разработана в соответствии с методическими рекомендациями по разработке дополнительных профессиональных программ [145] с учетом требований профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного про-

фессионального образования» [192] и может быть использована педагогическими работниками высших учебных заведений (ассистентами, преподавателями, старшими преподавателями, доцентами, профессорами), желающими развивать/совершенствовать собственные профессиональные и личностные компетенции, исходя из внутренних потребностей, а также ввиду необходимости эффективного выполнения трудовых функций профессионального стандарта (таблица 2).

Таблица 2 – Учебный план дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Профессионально-педагогическое содействие в деятельности преподавателя вуза»

Наименование модулей программы	Общая трудоемкость, часов	Всего аудиторных часов	Аудиторные занятия, часов			СРС, часов
			лекции	лабораторные работы	практические и семинарские занятия	
<b>1. Профессионально-педагогическое содействие. Коллегиальное наблюдение</b>	10	8	4	–	4	2
<b>2. Профессионально-педагогическое содействие. Коллегиальная обратная связь</b>	10	8	2	–	6	2
<b>3. Профессионально- педагогическое содействие. Коллегиальная практическая помощь</b>	12	8	–	–	8	4
<b>Итоговая аттестация</b>	4	4	–	–	4	–
<b>Итого</b>	<b>36</b>	<b>28</b>	6	–	22	<b>8</b>

### Диагностика технологии

#### «Профессионально-педагогическое содействие»

Принимая во внимание тот факт, что разрабатываемая нами технология основана на сознательной потребности педагога в профессиональном развитии и обусловлена процессами внутренней и внешней положительной мотивации успешной профессиональной деятельности, за основу ее диагностирования будем брать методики для анализа собственной профессиональной деятельности (с позиции педагогических умений), разработанные группой преподавателей кафедры оценки качества преподавания НГТУ (Е.А. Лебедева, Г.Б. Скок, Н.И. Лыгина и другие). Уже больше десяти лет эти методики успешно используются как педагогами, так и администрацией вуза в качестве комплексного исследования профессиональной компетентности профессорско-преподавательского состава, основанного на самоанализе (внутреннее оценивание), а также оценивании его деятельности обучающимися и экспертами (внешнее оценивание). Авторы на практике доказывают эффективность разработанных ими методик благодаря возможностям, которые они (методики) предоставляют:

- выявлению затруднений в профессиональной деятельности и причин их возникновения;
- снятию затруднений и их использованию для коррекции своего поведения;
- четкому обозначению сильных и слабых сторон собственной профессиональной деятельности;
- выявлению своих внутренних резервов;
- определению путей дальнейшего саморазвития и совершенствования профессиональных умений (в том числе психолого-педагогических);
- непрерывному повышению качества своей профессиональной деятельности [120, с. 4].

Учитывая тот факт, что в основе технологии лежат рефлексивные процессы, направленные на выявление затруднений в профессиональной деятельности преподавателя, причин их возникновения, определение собственных внутренних резервов, поиск путей дальнейшего

саморазвития и т.д., диагностический материал технологии разработан на основе методик для анализа собственной педагогической деятельности [120] в совокупности с системой педагогических умений, предложенной В.А. Сластениным [225] (Приложение № 2). Педагог получает возможность оценить себя как профессионала, определить уровень сформированности педагогических умений и выявить степень своего соответствия современным требованиям педагогической науки и практики на основе профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [192].

Для определения уровня сформированности педагогических умений будем использовать систему, предложенную Д.В. Судариковым и представленную нами в параграфе 1.2: каждый из диагностических критериев (аналитические умения, прогностические умения и т.д.) оценивается коэффициентом ( $K_1, K_2, K_3, K_4 \dots K_n$ ), который вычисляется по формуле:

$$K = \frac{K_1 + K_2 + K_3 + \dots + K_n}{n}$$

После вычисления коэффициента каждого из критериев находится средний коэффициент по формуле:

$$K_{1,2,3,4 \dots K_n} = \frac{\sum \text{баллов}}{\text{максимально возможное количество баллов}}$$

Полученные результаты сопоставляются со следующими показателями (принятыми нами в параграфе 1.2 настоящего исследования):

- $K=0,9-1$  – уровень обобщающий (педагог находится на этапе осмысления и обобщения);
- $K=0,7-0,8$  – уровень нормированный (этап стабилизации);
- $K=0,5-0,6$  – уровень начальный;
- $K < 0,5$  – допрофессиональный уровень (адаптационный).

Методики определения затруднений в педагогической деятельности [120, с. 7], изучения барьеров для саморазвития [там же, с. 8], оценки коммуникативных умений [там же, с. 30] и умений действовать эффективно в конфликтных ситуациях [там же, с. 33], а также анализ собственных методических и организационных навыков [там же, с. 20-23] также позволяют преподавателю наметить направления коррекции своей профессиональной деятельности и, используя возможность цикличности технологии, отслеживать происходящие изменения.

#### IX. Выполнение критериев технологичности

- *системность* – тесная взаимосвязь научного (знания о процессе, методология, классификация, зона развития), деятельностного (целеполагание, планирование, организация, реализация целей, анализ результатов) и формально-описательного (цели, концепция, содержание, модель-алгоритм, умо) аспектов обеспечивают комплексность и целостность технологии;
- *научность* – технология основывается на достижениях отечественных и зарубежных педагогов-теоретиков и практиков в области профессионального развития преподавателя вуза;
- *структурированность* – технология представлена в виде модели с описанием целей, задач, содержания, системы методов и средств, последовательного алгоритма действий, направленных на достижение планируемых результатов; характеризуется логичностью, алгоритмичностью, процессуальностью, преемственностью, вариативностью и гибкостью;
- *управляемость* – технология характеризуется диагностичностью (в основе диагностики лежат модель педагогических умений преподавателя и методики

оценки собственной педагогической деятельности, предложенные Г.Б. Скок [120]), прогнозируемостью, эффективностью, оптимальностью, воспроизводимостью.

#### Х. Экспертиза.

Экспертная оценка технологии проводилась на педагогического консилиума преподавателей кафедр «Иностранного языка Гуманитарного факультета» и «Психологии и педагогики» НГТУ в рамках совместного методического семинара. В экспертном заключении на анализ и описание педагогической технологии «Профессионально-педагогическое содействие» (Приложение № 3) подтверждается оригинальность и актуальность разработанной технологии с точки зрения тенденций развития педагогики современной высшей школы, подчеркивается ее соответствие критериям технологичности (системность, логичность, непротиворечивость, преемственность, диагностичность и т.д.). Экспертами отмечается комплексность теоретико-методологической основы технологии, подтверждается целесообразность использованных методологических подходов, позволяющих провести ее исчерпывающий психолого-педагогический анализ и раскрыть предоставляемые ею (технологией) возможности психолого-педагогического и методического сопровождения деятельности преподавателя в условиях современного вуза. Среди основных достоинств технологии выделяется следующее:

- уточнение самого названия технологии «Профессионально-педагогическое содействие», в силу отсутствия русскоязычного эквивалента;
- всесторонний обзор зарубежных литературных источников, позволяющих максимально полно охарактеризовать и представить вышеуказанную технологию;
- разработка дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Профессионально-педагогическое содействие в деятельности преподавателя вуза»;
- разработка диагностической системы, позволяющей преподавателю самостоятельно проводить полноценный анализ и давать объективную оценку своей профессиональной деятельности.

Согласно экспертному заключению, технология «Профессионально-педагогическое содействие» является завершённой, логически непротиворечивой разработкой, обладающей высокой методической ценностью, и рекомендуется к внедрению в учебный процесс вуза через систему повышения квалификации преподавательского состава.

**Экспертное заключение**

на анализ и описание педагогической технологии  
«Профессионально-педагогическое содействие»  
старшего преподавателя кафедры иностранных языков ГФ НГТУ  
Барабашёвой Ирины Владимировны

Педагогическая технология «Профессионально-педагогическое содействие» относится к группе технологий профессионального развития и направлена на совершенствование профессиональных и личностных компетенций преподавателя вуза посредством мониторинга, взаимообучения и взаимопомощи.

Данную технологию можно назвать оригинальной и чрезвычайно актуальной с точки зрения тенденций развития педагогики современной высшей школы. Основные особенности данной технологии выражаются в её циклическом характере и многоцелевой ориентации: она может быть использована на любом уровне профессионального развития педагога и направлена как на отслеживание уровня его профессиональной квалификации при различных официальных процедурах (прием на работу, избрание по конкурсу, кадровые перестановки), так и на осуществление обратной связи по инициативе самого педагога.

Из описания целевых ориентаций технологии становится понятным её универсальный характер: она может быть реализована как в рамках отдельного структурного подразделения (кафедры), так и транслирована в образовательное пространство всего вуза. Более того, технология нацелена на создание профессионального сообщества педагогов, в рамках которого становятся возможными ретрансляция уникального профессионального опыта, взаимообучение и взаимопомощь.

Теоретико-методологическая основа представленной технологии является комплексной. С одной стороны она базируется на личностно-деятельностном и субъективном подходах, активно развивающихся в современной педагогике и психологии, а с другой стороны опирается на идеи коучинга и профессиональной супервизии, разрабатываемые в рамках классической технологии «Профессиональное содействие» (Б.Шауэрс, Б.Джойс, Б.Готтесман, Дж.Ричардс и др.). Подобный синтез методологических подходов позволяет во всей полноте описать и раскрыть возможности психолого-педагогического и методического сопровождения деятельности преподавателя в условиях современного вуза.

К основным достоинствам технологии можно отнести следующие:

- уточнено само название технологии «Профессионально-педагогическое содействие», в силу отсутствия русскоязычного эквивалента;
- проведен всесторонний обзор зарубежных литературных источников, позволяющий максимально полно охарактеризовать и представить вышеуказанную технологию;

- разработан план семинаров-тренингов для преподавателей с указанием конкретных целей и задач;
- разработана диагностическая система, позволяющая преподавателю проводить полноценный анализ и объективную оценку своей профессиональной деятельности.

Следует отметить, что технология «Профессионально-педагогическое содействие» предъявляет серьезные требования к уровню профессиональной и личностной компетентности консультирующего преподавателя: от глубоких знаний в соответствующей предметной области до богатого жизненного опыта и навыков активного слушания.

Автором проведен исчерпывающий психолого-педагогический анализ технологии, подробно описана ее структура. Представленные схемы (стр. 13, 14) отображают основную логику и наглядно иллюстрируют связи между основными структурными звеньями технологии. Диагностические материалы в полной мере соответствуют выделенным общепрофессиональным и узкопрофессиональным компетенциям.

В целом, технология представляет собой завершенную, логически непротиворечивую разработку, обладающую высокой методической ценностью. Технология «Профессионально-педагогическое содействие» рекомендуется к внедрению в учебный процесс вуза и в систему повышения квалификации преподавательского состава.

Эксперт

Зав. кафедрой психологии и педагогики  
Новосибирского государственного  
технического университета,  
канд. психол. наук, доцент

А. В. Тараканов

**ПОДПИСЬ  
ЗАВЕРЯЮ**

Ведущий документовед





## АНКЕТА

## «Профессиональное развитие преподавателей в вузе»

**1. Укажите (✓) Ваш стаж работы в вузе.**

0-3 года                      4-10 лет    11-15 лет                      16-20 лет                      21-30 лет                      более 30 лет

**2. Укажите (✓) область Вашей специальности::**

техническая                      экономическая                      юридическая                      гуманитарная                      другая (уточните) \_\_\_\_\_

**3. Укажите (✓) с какими профессиональными трудностями Вы сталкиваетесь на работе:**

1. В области методики преподавания
2. В области собственной предметной подготовки по специальности
3. В области научных исследований
4. В области применения современных образовательных технологий и ИКТ в учебном процессе
5. В области общей педагогики, психологии или управления образовательным процессом
6. Дру-  
гие \_\_\_\_\_

**4. Вы предпочитаете улаживать возникшие профессиональные трудности...**

(отметьте (✓) свойственное Вам)

- a) самостоятельно (individual)
  - b) советуется с коллегами (peer-coaching – проф. содействие)
  - c) полагаетесь на помощь одного-двух авторитетных для Вас человек (mentoring - наставничество)
  - d) другое
- 

**5. Как обычно Вы справляетесь с появившейся профессиональной проблемой? (отметьте (✓) свойственное Вам)**

1. Участвую в программах повышения квалификации, предлагаемых факультетом повышения квалификации
  2. Участвую в программах повышения квалификации независимо от вуза
  3. Посещаю методические семинары для преподавателей, проводимые внутри вуза
  4. Посещаю методические семинары для преподавателей, проводимые другими вузами
  5. Участвую в конференциях
  6. Организую теоретическое и прикладное исследование проблемы
  7. Читаю профессиональную литературу
  8. Занимаюсь по методическому пособию для самостоятельного профессионального развития
  9. Занимаюсь по электронному пособию для профессионального развития
  10. Посещаю занятия коллег
  11. Другое (Укажите)
- 

**6. Отметьте (✓) аспекты, которые, на Ваш взгляд, способствуют профессиональному развитию преподавателя технического вуза**

- повышение собственного уровня инженерно-технических знаний
- сертификационные мероприятия, обусловленные предметной специализацией
- сдача международных языковых экзаменов
- углубление знаний в области общей педагогики
- углубление знаний в области общей и возрастной психологии
- углубление знаний в области методики преподавания
- углубление знаний и наработка опыта в разработке раб. программ, метод. пособий и т.д.

- анализ собственной педагогической деятельности
- ведение собственного педагогического портфолио (пед. журнала)
- проведение научных теоретических и прикладных исследований
- анализ педагогической деятельности коллег
- посещение и анализ занятий

**7. Укажите (✓), какие материалы Вы бы хотели иметь для собственного профессионального развития.**

1. Материалы для развития собственного уровня иностранного языка
  2. Видеоматериалы, иллюстрирующие различные методические приемы
  3. Видео-лекции по современным подходам к преподаванию
  4. Видео-записи фрагментов занятий с рефлексивными и аналитическими заданиями
  5. Методические рекомендации по проведению прикладного исследования
  6. Современные статьи по методике
  7. Глоссарий методических терминов
  8. Презентации и рекомендации по использованию ресурсов Интернет на занятии
  9. Презентации и рекомендации по работе с интерактивной доской
  10. Презентации и рекомендации по работе с компьютером на занятии
  11. Видео-презентации занятий с примерами использования ИКТ
  12. Современные материалы по общей педагогике
  13. Современные материалы по психологии
  14. Современные материалы по управлению образовательным процессом
  15. Другое (Укажите)
- 
- 

**8. Если бы Вам предложили серию консультационных семинаров на базе кафедры, посещение которых способствовало бы решению Ваших профессиональных проблем, Вы бы выбрали семинары (✓), посвященные:**

1. Обзору нормативно-правовой базы ВУЗа и ППС
  2. Написанию научно-исследовательских работ (статей, монографий, рецензий...)
  3. Определению научных интересов
  4. Повышению языкового уровня
  5. Сдаче международных языковых экзаменов
  6. Обзору новейших методик преподавания
  7. Психо-физиологическим особенностям работы преподавателя в вузе
  8. Владению информационными технологиями (программное и аппаратное обеспечение)
  9. Другое (если Вы желаете посетить другие семинары, напишите какие именно)
- 

10. Я бы не стал посещать подобные семинары (объясните почему)

---



---

**9. Укажите(✓) источники получения информации о программах повышения квалификации, семинарах по поддержке профессионального развития:**

- a) информация на сайте вуза
  - b) информация на кафедре
  - c) администрация образовательного учреждения
  - d) коллеги
  - e) другое (укажите)
- 
- 

**10. Как Вы планируете свое дальнейшее профессиональное развитие:**

---



---

### Методика изучения профессионально-ориентированной направленности личности преподавателя

Основу методики составляет разработанная Дж. Холландом психологическая концепция, объединяющая теорию личности с теорией выбора профессии, согласно которой выделяется четыре профессионально ориентированных типов личности преподавателя:

- техническая направленность;
- научная направленность;
- педагогическая направленность;
- административная направленность.

**Инструкция:** предположим, что после соответствующего обучения вы сможете выполнять любую работу. В каждой из предложенных в таблице пар специальностей надо выбрать одну, которую вы считаете более подходящей для вас. Рядом с названием специальности стоит ее код — цифра от 1 до 4. Записывайте коды специальностей, выбранных в каждой из пар в специальный бланк.

#### Текст опросника

№	Специальность	№	Специальность
2	Археолог	4	Руководитель предприятия
3	Специалист по связям с общественностью	1	Геолог-нефтяник
2	Географ	3	Туристический агент
2	Метеоролог	4	Директор театра
1	Фармацевт	3	Инструктор по фитнесу
2	Лингвист-востоковед	4	Директор по финансам
1	Шеф-повар	3	Спасатель
4	Начальник стройки	1	Проектировщик домов
4	Маркетолог	3	Агент по недвижимости
3	Тренер-инструктор	1	Инженер мобильной связи
1	Машинист электропоезда	3	Логопед
2	Искусствовед	3	Преподаватель физико-математических наук
3	Гид-переводчик	4	Начальник отдела кадров
2	Редактор научной литературы	1	Специалист по ремонту автомобилей
3	Врач-нарколог	4	Командир военной части
1	Водолаз	2	Бактериолог
2	Ученый-экономист	4	Директор супермаркета
2	Инженер-конструктор	4	Управляющий производством
3	Травматолог	2	Ученый в области геологии
4	Кинорежиссер	3	Психоаналитик
1	Инженер-испытатель двигателей	4	Главный инженер по строительству
3	Дознаватель	1	Водитель транспортного средства
3	Педиатр	4	Имиджмейкер
1	Пожарный	3	Комментатор соревнований

1	Судовой электромеханик	4	Штурман корабля
2	Ученый-математик	4	Капитан корабля
1	Взрывотехник	4	Программист
2	Хранитель музейных фондов	4	Декан факультета
3	Социальный работник	2	Научный сотрудник в области генетики
2	Инженер садово-паркового хозяйства	4	Предприниматель
1	Океанолог	3	Врач-терапевт
1	Авиационный механик	2	Физик-ядерщик

**Бланк ответов**

Код профессии	Выбор фиксировать плюсом	Сумма баллов
1		
2		
3		
4		

**Обработка и интерпретация результатов**

Чтобы определить свой тип профессиональной направленности, следует подсчитать количество (не сумму, а именно количество!) выборов каждого из кодов: сколько раз выбраны профессии с кодом «1», сколько раз с кодом «2» и так далее, по всем четырем группам. К вам в наибольшей степени применима та характеристика, по которой набрано наибольшее количество баллов.

**Описания характеристик представителей различных типов профессиональной направленности.****1. ТЕХНИЧЕСКИЙ тип профессиональной направленности личности преподавателя**

Люди данного типа обладают низкой чувствительностью, эмоциональной устойчивостью, стабильностью, слабой ориентацией на социальные нормы. Склонны заниматься конкретными вещами и их использованием, отдают предпочтение занятиям, требующим применения физической силы, ловкости. Ориентированы, в основном, на практический труд, быстрый результат деятельности. В интеллектуальной сфере, в большей степени, преобладают математические способности. Способности к общению с людьми, формулировке и изложению мыслей развиты слабее.

Чаще люди этого типа выбирают профессии, которые предполагают решение конкретных задач, наличие подвижности, настойчивости, связь с техникой. Общение не является ведущим в структуре деятельности, а связано, скорее, с приемом и переработкой информации.

*Рекомендуемые профессии:* механик, электрик, инженер, водитель.

**2. НАУЧНЫЙ тип профессиональной направленности личности преподавателя**

Люди данного типа отличаются аналитичностью, рационализмом, независимостью, оригинальностью, не склонны ориентироваться на социальные нормы. Обладают достаточно

развитыми математическими способностями, хорошей формулировкой и изложением мыслей, склонностью к решению логических, абстрактных задач.

Люди этого типа, в основном, предпочитают профессии научно - исследовательского направления: в деятельности которых необходимы творческие способности и нестандартное мышление. Межличностные отношения в структуре деятельности играют незначительную роль.

*Рекомендуемые профессии:* научные творческие профессии познавательного интеллектуального типа: физик, химик, астроном, математик, биолог, географ, геолог, философ, лингвист.

### **3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ тип профессиональной направленности личности преподавателя**

Люди данного типа гуманны, чувствительны, активны, ориентированы на социальные нормы. Способны к переживанию, умению войти и понять эмоциональное состояние другого человека. Обладают хорошими вербальными (словесными) способностями, готовы входить в контакт с людьми (нуждаются в большом количестве контактов), математические способности развиты слабее. В основном люди этого типа ориентированы на труд, главным содержанием которого является взаимодействие с другими людьми, возможность решать задачи, предполагающие анализ поведения и обучения людей, сферы деятельности, требующие постоянного контакта и общения с людьми.

*Рекомендуемые профессии:* учитель, врач, психолог.

### **4. АДМИНИСТРАТИВНЫЙ тип профессиональной направленности личности преподавателя**

Люди данного типа находчивы, практичны, быстро ориентируются в сложной обстановке, склонны к самостоятельному принятию решений, социальной активности, лидерству; имеют тягу к приключениям (возможно авантурным). Обладают достаточно развитыми коммуникативными способностями. Не предрасположены к занятиям, требующим усидчивости, большой и длительной концентрации внимания. Предпочтительной является деятельность, позволяющая проявлять энергию, организаторские способности. Сюда относятся профессии, связанные с руководством, управлением и общением в разных ситуациях с разными людьми, влиянием на убеждения людей.

*Рекомендуемые профессии:* должности начальника, заведующего, директора.

## ТЕСТ

**«Готовность педагогов к работе в режиме современных технологий, методов и форм организации образовательного процесса при внедрении ФГОС»**

№ вопроса	Вариант ответа	Баллы
1. В чем Вы видите преимущества Вашего стиля работы с обучающимися?	1. Развитие познавательного интереса к предмету, творческая активность.	1
	2. Демократический стиль общения, благоприятный микроклимат.	2
	3. Хорошие учебные результаты.	3
	4. Хорошая дисциплина.	4
2. Какие приемы мотивации учащихся Вы используете в своей практике?	1. ИКТ.	3
	2. Интерактивные технологии.	1
	3. Практическая направленность.	2
	4. Оценка, поощрения.	4
3. Уроки каких типов, форм Вы предпочитаете?	1. Комбинированные уроки.	4
	2. Проектирование.	2
	3. Моделирование ситуаций будущего поведения	1
	4. Диалоговые занятия.	3
4. Что Вам ближе в Вашей реальной практике?	1. Использую апробированные методики и рекомендации.	4
	2. Использую методические рекомендации, меняя их в соответствии с собственным пед. опытом.	3
	3. Постоянно критически анализирую методические рекомендации, опыт педагогов, собственную деятельность, прежде чем выберу необходимые для меня средства.	2
	4. Постоянно меняю свои планы-конспекты в соответствии с новыми научно-методическими подходами.	1
5. Считаю наиболее адекватной новым характеристикам основного образовательного процесса следующую технологию.	1. Технология системно-деятельностного подхода.	4
	2. Технология проектного обучения.	3
	3. Технология индивидуальных образовательных технологий.	2
	4. Интерактивные технологии (организационно-деятельностные, ролевые, деловые игры, тренинги, компьютеризированные технологии и др.).	1

Методика обработки теста:

1. Оценка *готовности к применению современных инновационных педагогических технологий* определяется по набранной сумме ответов, с учетом того, что чем ниже цена вопроса, тем выше уровень готовности, и наоборот – чем больше набранная сумма баллов, тем более расположен педагог к традиционному обучению.

2. Оптимальный уровень готовности – при преобладании ответов, цена вопроса которых 1 и 2 балла (всего 5-10 баллов).

Средний уровень – преобладание ответов по цене вопроса 2 и 3 балла (10-15 баллов).

Низкий уровень инновационности – соответственно при выборе ответов с ценой 3 и 4 балла (15-20 баллов).

**Технология «Профессионально-педагогическое содействие» в  
образовательной среде вуза**

1. Считаете ли Вы полученную информацию о технологии «Профессионально-педагогическое содействие» полезной?

ДА / СКОРЕЕ ДА / СКОРЕЕ НЕТ / НЕТ *(объясните почему)*

---

---

2. Считаете ли Вы, что совместная деятельность педагогов, направленная на решение трудовых задач, может способствовать их профессиональному развитию?

ДА / СКОРЕЕ ДА / СКОРЕЕ НЕТ / НЕТ *(объясните почему)*

---

---

3. По Вашему мнению, возможно ли использование технологии «Профессионально-педагогическое содействие» в Вашем учебном заведении?

ДА / СКОРЕЕ ДА / СКОРЕЕ НЕТ / НЕТ *(объясните почему)*

---

---

4. По Вашему мнению, чем может быть обусловлен успех/провал в использовании представленной технологии?

---

---

---

5. Хотели бы Вы использовать технологию «Профессионально-педагогическое содействие» в Вашей профессиональной деятельности?

ДА / СКОРЕЕ ДА / СКОРЕЕ НЕТ / НЕТ *(объясните почему)*

---

---

## Изучение барьеров для саморазвития

Каждый из нижеперечисленных факторов оцените по 7-балльной шкале:  
6 – для вас очень важно, 0 – не важно.

№ п/п	Факторы	Важно
1	Низкий уровень заработной платы	0 1 2 3 4 5 6
2	Неудовлетворительные бытовые условия	0 1 2 3 4 5 6
3	Отсутствие условий для полноценного досуга, отдыха	0 1 2 3 4 5 6
4	Отсутствие условий для продолжения образования, повышения квалификации	0 1 2 3 4 5 6
5	Отсутствие условий для самообразования	0 1 2 3 4 5 6
6	Неудовлетворительный нравственно-психологический климат в коллективе	0 1 2 3 4 5 6
7	Низкий уровень организации методической работы в вашем ОУ	0 1 2 3 4 5 6
8	Отсутствие исследовательской работы на вашей кафедре в области качества образования	0 1 2 3 4 5 6
9	Отсутствие взаимодействия с другими вузами, кафедрами в вопросах исследовательской работы в области качества образования	0 1 2 3 4 5 6
10	Программа обучения на ФПК не соответствует вашим требованиям	0 1 2 3 4 5 6
11	Неэффективность управления качеством образовательного процесса в ОУ	0 1 2 3 4 5 6
12	Незаинтересованность руководства ОУ в творческой самореализации преподавателей	0 1 2 3 4 5 6
13	Недостаточный уровень ваших знаний по предмету	0 1 2 3 4 5 6
14	Отсутствие навыков эффективного педагогического общения	0 1 2 3 4 5 6
15	Ваша низкая способность к сотворчеству, сотрудничеству как с обучающимися, так и с коллегами	0 1 2 3 4 5 6
16	Отсутствие стремления к высотам педагогического мастерства, мотивации	0 1 2 3 4 5 6
17	Отсутствие у вас склонности и стремления заниматься исследовательской работой в области педагогики и образования	0 1 2 3 4 5 6
18	Отсутствие творческой инициативы	0 1 2 3 4 5 6
19	Неспособность к видению психолого-педагогических проблем	0 1 2 3 4 5 6
20	Отсутствие навыков самоанализа, осознания своих достоинств и недостатков	0 1 2 3 4 5 6
21	Низкий уровень умений в области самоорганизации	0 1 2 3 4 5 6

Анкета разработана Е.Ю. Черновой



## ВЫДЕРЖКИ ИЗ РЕФЛЕКСИВНЫХ ЭССЕ УЧАСТНИКОВ ЭГ1, ЭГ2 (анонимно)

**Планируете ли Вы использовать технологию «Профессионально-педагогическое содействие» в Вашей профессиональной деятельности?**

- *Да, т.к. нагрузка у преподавателя большая, мало времени на качественную подготовку, помощь и опыт коллег в данном случае незаменим и полезен.*
- *Да, с целью профессионального развития и получения нового профессионального опыта.*
- *В зависимости от ситуации... при определенной подготовке и соблюдении условий, необходимых для ее реализации - возможно. Особенно, если отрабатывать новые приемы и технологии. На обычных уроках - пока не планирую.*
- *Да. Использовать буду по необходимости.*
- *Уже использую, но на занятия пока не приглашаю (только самонаблюдение).*
- *Да. Коллегиальная профессиональная помощь действительно работает!*
- *Сложно представляю, как это возможно... Знаю свои профессиональные слабости, но поскольку они вызваны особенностями темперамента, борьба с ними носит затяжной и малоуспешный характер.*
- *Да. Эта технология действительно дает возможность лучше оценить свою деятельность и получить, если необходимо, помощь коллег. Но очень сложно соблюдать все правила и условия...*
- *Да! Использовала ее раньше, использую сейчас и буду использовать в будущем.*
- *Да. Уже используем, правда без фиксации названия.*
- *Да, взгляд со стороны помогает - как безоценочный, так и оценочный. Все - информация к размышлению...*
- *Да, но необходима поддержка всего педагогического сообщества.*
- *Да, я за междисциплинарное сотрудничество! Но в широких массах в ближайшие 10 лет успеха ее использования ожидать не стоит...*
- *Технология сложная к внедрению. Высокая степень утопичности.*
- *Да. Я адекватно воспринимаю чужое мнение, люблю рефлексировать, развиваться. Однако боюсь, что более "маститые" коллеги могут превратить эту технологию в открытые уроки с оценочными суждениями...*
- *Не могу сказать конкретно в отношении себя, но если это поможет моим коллегам, то ДА!*
- *Если бы уровень моего преподавания как-то ценился, то ДА. Но в тех условиях, в которых мы работаем - НЕТ.*
- *Да. Всегда полезно иметь наибольшее количество информации (особенно интересное командное и коллегиальное содействие).*



НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ  
 Программа повышения квалификации  
 «Профессионально-педагогическое содействие в деятельности преподавателя вуза»



## Лист наблюдения и самонаблюдения

Наблюдение (выборочное) за происходящим в аудитории (только факты!)	Самонаблюдение (сплошное) (ощущения, мысли, действия)
<p style="text-align: center;"><b>Стоп-минутка в 15.30</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Стоп-минутка в 15.30</b></p>
<p style="text-align: center;"><b>Стоп-минутка в 17.00</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Стоп-минутка в 17.00</b></p>

### Результаты пилотного эксперимента (2016 г.)

Таблица 1 – Уровень мотивации профессионально-педагогической деятельности преподавателей вуза (мотивационный комплекс личности) (по методике К. Замфир)

Наилучший/ оптимальный мотивационный комплекс	Реальный мотивационный комплекс <i>ВМ – Внутренняя Мотивация</i> <i>ВПМ – Внешняя Положительная Мотивация</i> <i>ВОМ – Внешняя Отрицательная Мотивация</i>	Неоптимальный/ наихудший мотивационный комплекс
ВМ > ВПМ > ВОМ ВМ = ВПМ > ВОМ	<b>ВМ (3.68) ≥ ВПМ (3.384) ≥ ВОМ (3.381)</b>	ВМ < ВПМ < ВОМ

Мотивационный комплекс личности преподавателей вузов – соотношение между собой трех видов мотивации: внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной мотивации (ВПМ) и внешней отрицательной мотивации (ВОМ) – не является наихудшим вариантом из возможных, поскольку показатель ВМ (3.68) выше показателя ВПМ (3.38), однако его также нельзя назвать и наилучшим или оптимальным ввиду обобщенного равенства показателей ВПМ (3.384) и ВОМ (3.381). Использование  $\varphi^*$ -критерия Фишера (на уровне 0.05) не выявило значимых различий между показателями ВМ (3.68), ВПМ (3.384) и ВОМ (3.381), чем и подтвердило их обобщенное равенство.

Таблица 2 – Тип профессиональной направленности личности преподавателя вуза (по методике Дж. Холланд)

Тип профессиональной направленности личности преподавателя вуза	Количество респондентов в % соотношении к общему числу участников 80 человек	
Техническая направленность	48.75%	39 человек
Научная направленность	36.25%	29 человек
<b>Педагогическая направленность</b>	<b>8.75%</b>	<b>7 человек</b>
Административная направленность	6.25%	5 человек

Полученные результаты пилотного эксперимента, свидетельствуют о том, что уровень сформированности готовности к образовательной деятельности у преподавателей вузов, не имеющих базового педагогического образования, по мотивационному критерию находится на низком уровне: процент преподавателей вузов, обладающих педагогической направленностью личности, составляет всего 8.75%, в то время как техническая (48.7%) и научная (36.25%) направленность личности педагогов являются доминирующими.

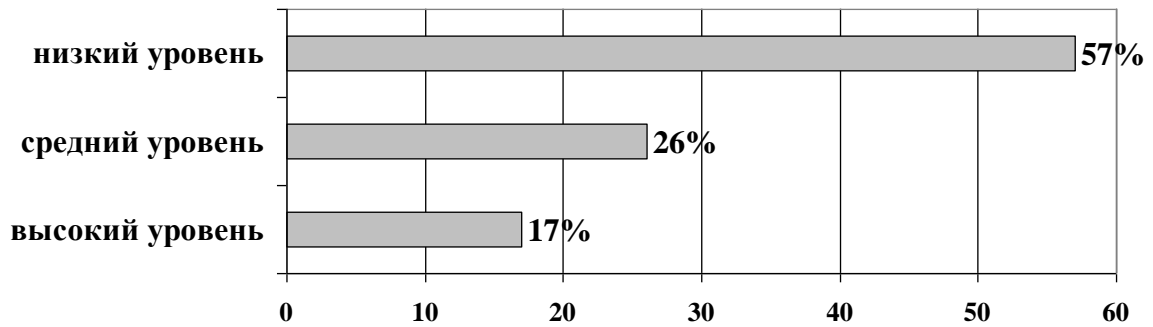


Рисунок 1. Готовность педагогов к работе в режиме современных образовательных технологий в профессиональной деятельности

Согласно результатам изучения уровня сформированности *готовности преподавателей к использованию современных образовательных технологий в профессиональной деятельности* (рисунок 1), становится очевидным, что по данному показателю только 17% респондентов готовы к работе с современными педагогическими технологиями, 26% опрошенных обладают средним уровнем готовности, 57% преподавателей оказались более расположенными к традиционному обучению, тем самым обозначив низкий уровень готовности к применению современных образовательных технологий в своей профессионально-педагогической деятельности.

Таблица 3 – Уровень сформированности педагогических умений преподавателя вуза (по методике Г. Б. Скок)

УРОВЕНЬ УМЕНИЯ/НАВЫКИ	Количество респондентов в % соотношении к общему числу участников 80 человек			
	допрофессиональный	начальный	нормированный	обобщающий
<b>Аналитические</b>	63.75% (51 чел)	33.75% (27 чел)	2.5% (2 чел)	–
<b>Прогностические</b>	71.25% (57 чел)	28.75% (23 чел)	–	–
<b>Проективные</b>	57.5% (46 чел)	36.25% (29 чел)	6.25% (5 чел)	–
<b>Рефлексивные</b>	78.75% (63 чел)	21.25% (17 чел)	–	–
<b>Организаторские</b>	76.25% (61 чел)	23.75% (19 чел)	–	–
<b>Коммуникативные</b>	70% (56 чел)	30% (24 чел)	–	–

Обобщенные результаты пилотного эксперимента по рефлексивно-деятельностному критерию демонстрируют низкий уровень сформированности педагогических умений респондентов, как одного из компонентов их готовности к образовательной деятельности (таблица 3). Согласно проведенному исследованию, педагогические умения участников эксперимента находятся на допрофессиональном либо начальном уровне сформированности.