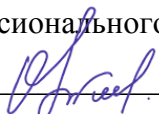


«УТВЕРЖДАЮ»

директор АНО «Институт
профессионального развития педагога»

 Коломиец О. М.

15 декабря 2016 года

Результаты научно-исследовательской деятельности
АНО «Институт профессионального развития педагога»
за 2016 год

**Тема: «ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК НАУЧНАЯ КАТЕГОРИЯ И
ЕЕ ОРГАНИЗАЦИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ»**

**Раздел 1.1. Преподавательская деятельность в контексте современного социального заказа
вузовскому образованию**

В XXI веке роль образования еще более возрастает, выступая решающим фактором конкурентоспособности страны на мировой арене. Основными индикаторами динамизма постиндустриального развития общества и сложившейся сегодня в нашей стране социально-экономической ситуации, которые вызвали появление нового социального заказа вузовскому образованию, можно выделить следующие.

1. Высшее образование все в большей мере подвержено *влиянию новых императивов в экономическом развитии, задаваемых глобализацией*, которая привела к необходимости создания международной системы лицензирования, сертификации и аккредитации, призванной обеспечить качество профессиональной подготовки с учетом нарастания потоков перемещений специалистов из одной страны в другую. Интенсивный рост объема научной и технической информации, увеличение числа разных видов сложных деятельностей, в которые вовлекаются люди, привели к повышению спроса на специалистов, способных осуществлять творческую, неалгоритмизированную деятельность, организуемую в новой конкретной социально-производственной ситуации. Мобильные рынки труда предъявляют новые требования к

выпускникам вузов: адаптивность, способность результативно работать уже на старте карьеры [117, с. 41], способность и готовность к самообразованию, повышению квалификации в системе непрерывного образования на протяжении всей жизни и т. д. Актуальной становится потребность в подготовке компетентного работника, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту и профессиональной мобильности [21, 242].

2. *Интернационализация образования*, которая проявляется в форме возрастающих потоков студентов в зарубежные вузы, а также взаимных обменов преподавателями и исследователями; использования зарубежных программ, учебников, литературы и телекоммуникационных источников информации; применения международных процедур аккредитации, разнообразных видов межвузовского сотрудничества [33, 271].

3. *Рост конкуренции на мировом рынке образовательных услуг*, который приводит к появлению транснационального сектора «большого бизнеса» в образовании. Предлагаемые им оффшорные кампусы, франчайзинг учебных программ и виртуальное «on-line» образование пользуются спросом. В данном секторе наблюдается интенсивный и широкий охват студентов за пределами страны-провайдера образования как в развивающихся, так и в высокоразвитых государствах [33, 470].

4. *Изменение функций государства в области образования*, что проявляется в осуществлении страной политики передачи самим учреждениям высшего образования больше прав и полномочий. Это приводит к проявлению более акцентированного рыночного подхода в образовании в целом [228, 471]. Рост конкуренции и относительное сокращение бюджетного финансирования являются сильными мотивами для вузов к проявлению активности за пределами национальных границ [96]. Возрастающая роль информационных технологий способствует усилению этого процесса [316].

5. *Изменение возрастной структуры обучающихся в сторону дальнейшего повзреления* в условиях перехода к информационному обществу, открывающему просторы для реализации концепции непрерывного образования на протяжении всей жизни, которая получила всемирную поддержку международных организаций и большинства национальных европейских правительств [276, 343]. В этой связи стал приемлемым переход к более гибким вариантам индивидуальных программ обучения [343, 490].

6. *Присоединение России в 2003 году к Болонскому процессу*, направленному на становление и развитие единого европейского образовательного пространства, что позволяет установить партнерские отношения между вузами Европы и аккумулировать передовой опыт стран-партнеров для повышения возможности выпускников к трудоустройству, роста мобильности граждан и наращивания конкурентоспособности высшей школы на мировом

рынке образовательных услуг. Одним из важных направлений проводимых преобразований в рамках Болонской Декларации, представляющих интерес для нашего исследования, является смещение акцента в критериях качества образования с содержания учебных программ, длительности обучения, др. на оценку конечного продукта, т. е. на степень готовности выпускников к практической деятельности, их конкурентоспособность [22, 60, 148, 271, 385].

Интегрирование России в международное образовательное пространство как следствие вступления страны в Болонский процесс и развитие идей СВЕ–образования (Competence-based education) приводит в начале XXI века к необходимости разработки в нашей стране новых Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования на основе компетентностного подхода, который является социальным заказом общества на грамотных профессионалов, способных проявлять активность, подходить к выполнению своей профессиональной деятельности творчески, постоянно заниматься самообразованием в быстро меняющихся социально-экономических условиях развития государства [21, 60, 228, 379]. Компетентностный подход начинают рассматривать как способ достижения нового качества образования, которое измеряется социально-личностными и предметно-деятельностными составляющими профессиональных компетенций, необходимых для выполнения профессиональных задач в динамично развивающихся социально-экономических условиях [108].

Компетентностный подход усиливает практическую ориентированность образования, его предметно-деятельностный аспект. Его можно охарактеризовать и как попытку привести в соответствие профессиональное образование потребностям рынка труда, так как этот подход связан с заказом на образование со стороны работодателей – тех, кому нужен компетентный специалист. Иными словами, компетентностный подход – это подход, при котором результаты образования признаются значимыми за пределами системы образования [387].

Таким образом, выявленные нами факторы сложившейся сегодня в нашей стране социально-экономической ситуации содержательно опосредуют качественное изменение характера и уровня требований к образованию как социальному институту, призванному обеспечить обучение, развитие и воспитание личности в стремительно меняющемся окружающем мире, а также сформировать у этой личности адекватную развитию общественного прогресса и социума систему профессиональных знаний, умений, видов деятельности, навыков, характеристик и т. д. [36, 379]. Рыночная экономика требует появления новых специалистов, обладающих такими качествами, как активность, креативность, умение работать с людьми, самостоятельность, мобильность, обучаемость, конкурентоспособность [229. С. 189]. Поэтому в образовательном процессе возникает необходимость формирования

потенциала профессиональной деятельности будущего специалиста, которому предстоит вписаться в современный социум и как можно более полноценно реализовать себя в нем. А для этого контроль качества освоения компетенций выпускником вуза, которые заложены в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования, будет дополняться независимыми от системы образования и образовательного учреждения профессиональными экзаменами [22, 55. С. 20], аккредитационными процедурами [271] и др.

Содержание социального заказа вузовскому образованию находит свое отражение в следующих нормативных документах:

- Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 года (2002 г.) [232];
- Национальной доктрине развития образования РФ до 2025 г. [301];
- Концепции долгосрочного социального развития РФ на период до 2020 года [233];
- Материалах IX Международной научной конференции «Модернизация экономики и глобализация» «Российское общество 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях» [55];
- ежегодных Посланиях Президента России Федеральному Собранию [125];
- Материалах ежегодных заседаний Общественной палаты РФ «Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее»;
- аналитических материалах Министерства образования и науки и Национального фонда подготовки кадров по итогам Национального проекта «Образование»;
- выступлениях главы правительства РФ Д. Медведева [244] и др.

Анализ нормативных документов позволил нам сформировать представление о приоритетах в политике государства в области высшего образования. В разработанной в 2002 г. Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 года отмечается необходимость придания ему первостепенного значения и осуществление его структурной перестройки [232]. Модернизация предполагает существенные изменения в образовательных стандартах, программах и учебных планах; в целях, формах, технологиях, методах и средствах организации учебной деятельности обучающихся; в системе контроля и оценивания образовательных результатов; в учебно-методическом обеспечении; в характере деятельности педагога [341, 379] и т. д. Основной задачей обновления профессионального образования на компетентностной основе становится усиление его практической направленности при сохранении фундаментальности [22, 112, 341].

В Национальной доктрине развития образования Российской Федерации до 2025 г., Концепции долгосрочного социального развития РФ на период до 2020 года, на IX

Международной научной конференции «Модернизация экономики и глобализация» «Российское общество 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях» и других документах подводятся итоги развития отечественной системы образования в конце XX – начале XXI века; обсуждается, какой должна стать российская модель образования, чтобы соответствовать инновационной модели развития российской экономики, социальным запросам населения страны и отвечать требованиям глобальной конкуренции на рынках труда, инноваций и образования [233]. В документах отмечается, что необходимо наряду с сохранением жизнеспособных традиций отечественного образования и освоения всего лучшего в мировой практике вырастить новую систему образовательных институтов, которая была бы ориентирована на потребности постиндустриальной экономики и общества XXI века – «лучшую систему образования глобального инновационного уклада» [55. С. 3], которая бы могла ответить на системные вызовы для российского образования: продолжающееся снижение его качества, рост доли слабых преподавателей, снижение конкурентоспособности образования на глобальном рынке, несоответствие его структуры потребностям экономики, отсутствие производства высшей школой инноваций и инноваторов и др. [22].

Появление названных документов указывает на начало системных изменений, способствующих повышению степени соответствия различных сегментов образования требованиям, вытекающим из тенденций и реалий развития инновационных процессов в экономике [264. С. 20]. Приоритетными направлениями в сфере образования становятся приведение содержания и структуры профессиональной подготовки в соответствие с потребностями рынка труда и повышение степени доступности образования. «Императив инновационного развития России ставит, как одну из ключевых, задачу подъема образования» [55. С. 2], которое, являясь системой формирования интеллектуального капитала нации и одной из главных сфер производства инноваций, «создает базовые условия для быстрого роста рынков на основе быстрого обновления технологий и продуктов» [55. С. 2].

Особую заинтересованность государство проявляет в отношении подготовки конкурентоспособных специалистов, которые способны «творчески решать возникающие проблемы, адаптироваться к интенсивно меняющимся условиям социальной и профессиональной деятельности, характеризующихся высоким уровнем владения функциональной грамотностью и инновационной заряженностью» [233. С. 28].

Показателем пристального внимания государства к реализации в образовательной сфере социального заказа стало выступление главы правительства Д. Медведева на заседании президиума совета РФ по стратегическому развитию и приоритетным проектам, посвященному сфере образования (24 августа 2016 г.), в котором были определены основные задачи развития высшей школы на текущий момент:

1) выстроить на базе ведущих университетов систему создания и продвижения инноваций, которая позволит университетам зарабатывать на своем интеллектуальном продукте;

2) повысить конкурентоспособность на мировом рынке образовательных и исследовательских услуг и закрепиться на высоких позициях в международных рейтингах;

3) обеспечить доступность качественного образования тому, кто хочет получить качественное университетское образование и повысить свою квалификацию [403].

В оценке представителей бизнес-структур система высшего образования России характеризуется ориентацией на общетеоретическую подготовку и недостаточным вниманием к приобретению практических навыков и умений; высказываются мнения о том, чтобы выпускник вуза был конкурентоспособен на рынке труда, теоретические знания должны дополняться более расширенной практической подготовкой [314].

Содержание принятой в 2015 году Федеральной целевой программы развития Российского образования на 2016-2020 годы [422] и Послания Президента Федеральному Собранию на 2016 год [356] высветили являющуюся неразрешенной на данный момент проблему «обеспечения доступности каждому обучающемуся качественного образования, отвечающего требованиям современного, инновационного, социально ориентированного развития РФ» [422. С.17]. И это неслучайно, так как одним из важных направлений преобразований, проводимых в рамках Болонской Декларации, является создание целостной системы обеспечения качества образования. Один из аспектов данной системы предполагает смещение акцента в критериях качества образования с содержания учебных программ, длительности обучения, др. на *оценку конечного продукта*, т. е. на «степень готовности выпускников к практической деятельности, их конкурентоспособность» [345. С. 10]. Следует отметить, что данный критерий для оценки качества образования был предложен еще в конце 20 века представителями теории развивающегося образования (Ермаков А. С., Лифшиц В. Я., Нечаев Н. Н., Одинцова Е. А. и др.), которые определили итоговым показателем работы преподавателя и уровня его профессионализма результаты обучаемых [303].

Появление рассмотренных нормативных документов высветило потребность в решении проблемы профессиональной работы педагога [356]. Поэтому в 2013 году был разработан проект профессионального стандарта педагогической деятельности, а в 2015 году был принят профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования». Он базируется на позиции компетентностного подхода в образовании и предназначается преподавателям колледжей, университетов и других вузов, осуществляющих педагогическую деятельность в профессиональном образовании и дополнительном профессиональном образовании:

деятельность обучающихся по освоению основных профессиональных образовательных программ, основных программ профессионального обучения, дополнительных профессиональных программ.

Проведенный нами анализ содержания стандарта показал, что из всех видов профессионально-педагогической деятельности, а именно: преподавательской, воспитательной, методической и производственно-технической [359], основной выделена *деятельность преподавания* (см. Приложение 1). Первой обобщенной трудовой функцией выступает преподавание по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры, аспирантуры (адъюнктуры), ординатуры, ассистентуры-стажировки и ДПП, ориентированным на соответствующий уровень квалификации. Данная функция раскрывается через содержание нескольких конкретных трудовых функций педагога [359]:

- преподавание учебных курсов, дисциплин (модулей) или проведение отдельных видов учебных занятий по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры, аспирантуры (адъюнктуры), ординатуры, ассистентуры-стажировки и (или) ДПП;

- организация научно-исследовательской, проектной, учебно-профессиональной и иной деятельности обучающихся по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры, аспирантуры (адъюнктуры), ординатуры и (или) ДПП;

- разработка учебно-методического и научно-методического обеспечения реализации учебных курсов, дисциплин (модулей) или отдельных видов учебных занятий программ бакалавриата, специалитета, магистратуры, аспирантуры (адъюнктуры), ординатуры и (или) ДПП.

Так, впервые на уровне основного государственного документа – профессионального стандарта – деятельность преподавания была выделена основной в профессиональной деятельности педагога. Данный факт выступил основанием изучения преподавательской деятельности педагога высшей школы и требований к ее организации в контексте современного социального заказа вузовскому образованию. Анализ исследований в области политики развития образования [22, 55, 60, 132, 228, 234, 314, 324, 341, 379] позволил выделить следующие направления реализации преподавательской деятельности.

1. *Обеспечение права каждого обучающегося достигнуть* в учебно-профессиональной деятельности *нормативно установленных образовательных результатов* (в соответствии с требованиями ФГОС), делающих его конкурентоспособным среди своих сокурсников и на рынке труда по окончании вуза. Оценка конечного продукта этой деятельности студента – его образовательных результатов - становится показателем профессионализма педагога вуза в организации преподавательской деятельности и его конкурентоспособности среди других педагогов.

2. *Стандартизация образовательных результатов*, определяющая их качественные параметры и обеспечивающая конкретные требования к уровню овладения учебным материалом в процессе преподавания учебной дисциплины.

3. *Разработка образовательных программ*, ориентированных в преподавании учебных дисциплин на развитие профессиональных видов деятельности будущих специалистов.

4. *Индивидуализация учебно-профессиональной деятельности обучающегося* за счет: распространения индивидуальных образовательных маршрутов; значительного увеличения удельного веса самостоятельной работы и уменьшения времени на аудиторские занятия; разработки необходимого количества учебно-методических материалов, обеспечивающих эффективное выполнение каждым обучающимся индивидуальной и самостоятельной работы, и др. Эксперты в области образования отмечают, что в ближайшее время в высших учебных заведениях изменится сама природа образовательного процесса, который «будет характеризоваться большим объемом самостоятельной работы студентов» [55. С. 20].

5. Предоставление обучающемуся возможности *выбора* соответствующих его возможностям *доступных и понятных форм, технологий, методов и средств* организации учебно-профессиональной деятельности [308, 92].

6. *Информатизация и компьютеризация* учебно-профессиональной деятельности обучающегося и преподавательской деятельности как средства предъявления информации, педагогического управления разными видами деятельности обучающихся на аудиторных занятиях и во внеаудиторное время, организации самостоятельной работы, контроля уровня овладения каждым обучающимся образовательными результатами и т. д. [316]

Решение названных задач, стоящих перед педагогом в преподавании учебных дисциплин в высшей школе в контексте современного социального заказа вузовскому образованию, как показывает анализ психолого-педагогических исследований, предъявляет новые требования к его профессионализму. Преподаватель высшей школы, являясь ключевой фигурой реформ высшего образования, от которого, в первую очередь, зависят темпы и характер его модернизации, должен хорошо владеть психологией образования как своей методологической основой [23, 112, 118, 246, 250, 341, 363] и уметь использовать в преподавательской деятельности широкий спектр психолого-педагогических и образовательных технологий, методов, способов, средств [45, 83, 105, 161, 342, 260, 407, 419], чтобы «обеспечить подготовку специалиста, способного конкурировать с выпускниками высших учебных заведений не только своей страны, но и других стран» [314. С. 24].

Выполненный анализ психолого-педагогических исследований, направленных на реализацию социального заказа в вузовском образовании, [14, 89, 96, 179, 186, 189, 243, 275,

280, 305, 307, 312, 324, 398, 404, 414, 429] позволил нам выделить и новые требования к организации преподавания учебных дисциплин в высшей школе.

1. Система высшего образования рассматривается как процесс и результат удовлетворения конкретных потребностей человека в образовательных услугах. В связи с этим особое значение приобретает преподавательская деятельность, которая определяет условия удовлетворения личностью образовательных потребностей [280].

2. Итоговым показателем профессиональной деятельности педагога в вузе предложено рассматривать уровень конечного продукта его работы [305], т. е. соответствие образовательных результатов каждого обучающегося нормативному уровню, заданному социумом. Следовательно, в преподавательской деятельности необходимо использовать те способы, формы, методы, средства, технологии и другие условия организации как деятельности педагога, так и учебно-профессиональной деятельности обучающихся, которые бы обеспечили каждому из них достижение образовательных результатов запланированного уровня качества [186].

3. В профессиональной деятельности педагогу для организации преподавания учебной дисциплины следует ориентироваться на разные методологические подходы и концептуальные идеи. Здесь нельзя ограничиваться реализацией положений только *компетентностного подхода*, в котором представлена результативно-целевая основа образования в виде разных видов компетенций как образовательных результатов выпускника вуза. Педагогу необходимо использовать в преподавании учебных дисциплин научные идеи психолого-педагогических теорий [243], раскрывающих процесс проектирования структуры и содержания компетенций, их характеристик; условия организации преподавательской деятельности по педагогическому взаимодействию, направленному на формирование у обучающихся компетенций как в умственном (т. е. психическом) плане, так и их реализацию во внешней практической деятельности; систему оценивания уровня сформированности образовательных результатов и т. д. [189].

4. Одной из основных тенденцией в системе образования как в Европе, так и в США является упор в подготовке педагога на овладение им психолого-педагогическими аспектами, связанными с формированием мыслительной деятельности обучающегося, а также методикой преподавания предмета, интегрирующей в себе разные области психолого-педагогического знания [462]. В последние десять лет и в отечественном педагогическом сообществе «пришло осознание, что именно от психологической подготовки педагога зависит качество преподавания» [398. С. 114] в образовательном учреждении. Востребованными сегодня становятся высказанные на проходившей в 2010 г. V Всероссийской научно-практической конференции «Психология образования: Психологическое обеспечение «Новой школы» идеи о

целесообразности владения педагогом не «чистым» психологическим знанием, от которого ему мало пользы, а его преломлением в преподавании учебных дисциплин [275]. Знания из области педагогической психологии и психологической дидактики (т. е. психологической методики) должны выступить методологической основой преподавательской деятельности педагога [Там же.].

5. Ключевым направлением в развитии профессионализма педагога вуза становится его переход в преподавании учебных дисциплин от позиции «передачи знаний» на позицию «формирование предметной деятельности», которая является базовым компонентом в структуре профессиональной компетенции [179]. До введения ФГОС III поколения главным в образовательном процессе высшей школы было «передать знания обучаемому» [14. С. 29], а педагог должен был осознавать необходимость постоянной работы над тем, как лучше донести до обучаемых требуемую сумму знаний. Преподаватель выступал для студентов «транслятором современного научного знания» [Там же. С. 30]. По этому поводу А. М. Новиков отмечал: «Человек много знающий, человек культурный, но ничего не умеющий делать не может ничего дать ни обществу, ни самому себе. Только человек деятельностный, человек умелый является в полном смысле человеком» [312. С. 35].

С появлением термина «компетенция» в системе образования начали говорить об умениях выполнять деятельность, а не только о знаниях [343]. В 2002 г. на заседании Отделения философии образования и теории педагогики РАО А. В. Хуторским было отмечено, что компетенции являются, прежде всего, заказом общества к подготовке его граждан быть деятельными, активными, мобильными, и выделенный перечень компетенций для образовательного процесса во многом определяется согласованной позицией социума в определенной стране или регионе [429]. Под компетенциями в научной литературе понимают «обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности, способности человека реализовать на практике свою компетентность. Ядром компетенции являются деятельностные способности – совокупность способов действий в определенных условиях, без которых компетенции не могут быть реализованы» [234. С. 69].

В связи со сказанным, нам представляется необходимым отметить, что подготовка студента в стенах вуза не может ограничиваться овладением совокупностью способов действий, она предполагает овладение разными видами будущей профессиональной деятельности, каждая из которых имеет свою структуру и содержание [188]. Решение данной задачи предполагает предварительное овладение самим преподавателем структурой и содержанием деятельности, ее характеристиками, условиями ее формирования и развития у обучающихся, требованиями к организации образовательной среды, умением ее организовать в разных ситуациях и т. д. [426]

Следовательно, методологической основой преподавательской деятельности педагога высшей школы наряду с компетентностным подходом также должны выступать научные теории и подходы, изучающие психологическую структуру и содержание деятельности, ее виды, формы и характеристики, психолого-педагогические условия организации в образовательном процессе и т. д. [189, 426].

6. Одним из направлений обеспечения эффективности преподавательской деятельности является обновление дидактической системы в соответствии с новой методологической основой – компетентностным подходом. В первую очередь обновления должны коснуться результаты деятельности преподавателя – уровня овладения обучающимся разными видами профессиональной деятельности, которые представлены конкретными общекультурными и профессиональными компетенциями [60, 90, 100, 385]. Обновлению подлежат и другие компоненты дидактической системы, которые определяют функционирование преподавательской деятельности: мотивы и цели педагога, предмет его деятельности, используемые в ней технологии, методы, средства, формы; ее структурные этапы и содержание на каждом из них; продукт и результат [92, 98, 177, 216, 342]. Особое значение имеют учебно-методические материалы для педагога и обучающихся, с помощью которых осуществляется организация и управление аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работой каждого из них, развитием и автоматизацией их практических умений, контролем образовательных результатов и т. д. [92, 202, 204, 415, 419].

7. Организация преподавательской деятельности, которая бы смогла обеспечить достижение каждым обучающимся запланированных образовательных результатов и гарантировала бы успешное прохождение итоговой аттестации и аккредитации в соответствии с установленными требованиями государства, предполагает другое содержание профессиональной подготовки педагога высшей школы [6, 66, 324]. Она должна быть ориентирована на образовательные результаты его обучающихся, которыми являются конкретные компетенции. Поэтому на курсах повышения квалификации или переподготовки по специальности «Преподаватель высшей школы» обучающемуся педагогу для удовлетворения его образовательных потребностей следует «запрашивать» у обучающихся его педагогов те умения и знания, которые напрямую связаны с содержанием разных видов компетенций и условиями их формирования, развития и оценивания в процессе преподавания учебной дисциплины студентам, аспирантам, магистрантам и др. Содержание предлагаемого ему для усвоения учебного материала из психологической, андрагогической, педагогической и других предметных областей следует отбирать исходя из анализа содержания конкретных компетенций [189]. Сами компетенции (их структура, содержание, виды, функции, характеристики, условия формирования, развития и оценивания и т. д.) должны стать

предметом усвоения как в системе высшего профессионального образования, так и в системе дополнительного профессионального образования [186].

Реализация в вузовском образовании социального заказа обеспечить достижение каждым обучающимся образовательных результатов запланированного уровня качества предполагает повышение профессионализма педагога в направлении овладения им преподавательской деятельностью. В работах классиков педагогики В. А. Слостенина, И. Ф. Исаева, Е. Н. Шиянова указывается, что результаты обучающихся «практически однозначно определяются его деятельностью» преподавания учебной дисциплины [334. С. 21]. Как отмечает А. Н. Кутейников, именно в процессе взаимодействия обучающегося и преподавателя под его управлением как на аудиторных занятиях, так и во внеаудиторное время реализуется конкретная учебно-профессиональная деятельность студента, магистранта, аспиранта и т. д., результатом которой становятся достигнутые каждым из них образовательные результаты запланированного педагогом уровня качества [248]. Поэтому актуальной для выполнения социального заказа становится не педагогическая, а более конкретная по своему содержанию преподавательская деятельность по управлению учебно-профессиональной деятельностью обучающегося на конкретном учебном занятии и во внеаудиторное время в часы его самостоятельной работы, обеспечивающая овладение им конкретным образовательным результатом заданного социумом уровня качества.

Таким образом, происходящие в мире и в России изменения в области целей образования, соотносимые, в частности, с глобальной задачей обеспечить вхождение человека в социальный мир, его продуктивную адаптацию в этом мире, вызывают необходимость поиска ответа на вопрос: «Чему, как, кто, кого и ради чего обучает?» [345. С. 10]. Не случайно все чаще и чаще стали появляться в статьях самих педагогов вузов высказывания о том, что «проблемой высшего образования России является неполное соответствие уровня преподавания в высших учебных заведениях требованиям социально-экономического развития общества» [314. С. 284].

Рассмотренные нами в исследовании направления и требования к организации преподавательской деятельности педагога в высшей школе ставят новые вопросы перед вузовской дидактикой, направленные на развитие ее теории и практики [270], требуют разработки новых научных подходов и концепций организации преподавания, модели его реализации в практике образовательного процесса и необходимых для этого учебно-методических материалов.

Раздел 1.2. Анализ педагогической теории и практики преподавания педагогом учебных дисциплин в образовательном процессе

В педагогической литературе изучению теоретических и практических вопросов организации преподавательской деятельности посвящено не так много исследований, как педагогической деятельности, причем, в большей их части рассматривается процесс преподавания в связи с профессиональной деятельностью учителя, а не педагога высшей школы. Проведенный нами анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить наиболее значимыми для нашего исследования работы Б. Ц. Бадмаева, К. А. Березовина, Б. М. Бим-Бада, В. И. Блинова, В. Г. Виненко, М. Н. Ермоленко, В. И. Загвязинского, И. Ф. Исаева, А. В. Козулина, В. А. Кондрашова, М. Н. Коха, Е. В. Лопановой, Н. С. Макаровой, А. Ф. Меняева, В. А. Мижерикова, А. И. Мищенко, Л. В. Папшевой, Т. Н. Пешковой, П. И. Пидкасистого, В. И. Ружина, И. С. Сергеева, В. А. Слостенина, Ю. В. Сорокопуд, И. Ю. Устинова, Ю. Г. Фокина, Б. И. Хозиева, И. И. Черкасовой, И. Д. Шарифова, Е. Н. Шиянова, Т. А. Ярковой и др. Изучение психолого-педагогических работ данных авторов позволило определить *содержание понятия «преподавание»*.

В трудах В. А. Слостенина, И. Ф. Исаева, Е. Н. Шиянова преподавание рассматривается как вид педагогической деятельности учителя наряду с воспитательной работой, имеющей место как в процессе обучения, так и во внеурочное время [334. С. 20]. В. А. Мижериков определяет преподавание как вид специальной деятельности педагога, который направлен на управление преимущественно познавательной деятельностью обучающихся [366]. В работах М. Н. Ермоленко, В. А. Мижерикова, П. И. Пидкасистого и др. преподавание рассматривается как один из основных смыслообразующих компонентов процесса обучения – «вид специальной деятельности учителя, который направлен на управление, преимущественно, познавательной деятельностью школьников» [287. С. 83-84]. Авторы отмечают, что преподавание как «...процесс деятельности преподавателя (учителя), может функционировать только в результате тесного взаимодействия с обучаемым как в непосредственной, так и в опосредованной форме (через комплекс-систему учебно-методических материалов)» [Там же. С. 84]. П. И. Пидкасистый указывает, что «... процесс преподавания обязательно предполагает наличие активного процесса учения» [335. С. 152].

К. А. Березовин, А. В. Козулин и др. предлагают развернутое определение понятия «преподавание» по отношению к деятельности учителя - это «целенаправленная деятельность учителя по развитию у школьников положительных мотивов учения, организации восприятия, осмысления излагаемых фактов и явлений, обеспечению умениями пользоваться полученными знаниями и умениями, приобретать знания самостоятельно» [27. С. 32]. Под преподаванием

авторы предлагают рассматривать только ту деятельность педагога, которая направлена на организацию учебной деятельности обучающихся, в которой каждый из них проявляет мыслительную активность. При этом подчеркивается, что, так как в процессе обучения сегодня используется огромное разнообразие «образовательных маршрутов», широкий спектр программ и учебников, то от учителя требуется способность к организации преподавания в каждом отдельно взятом классе в соответствии с познавательными возможностями учащихся, уровнем их подготовки [Там же.].

В работах Б. М. Бим-Бада преподавание рассматривается как «один из компонентов процесса обучения, реализующий управление учебно-познавательной деятельностью обучаемых как непосредственно педагогом, так и в опосредованной форме, который предполагает встречно направленный процесс учения» [28. С. 135].

В ряде работ авторы рассматривают преподавание как вид профессиональной деятельности педагога высшей школы. Так, В. И. Блинов, В. Г. Виненко, И. С. Сергеев указывают, что под преподаванием в современных условиях рассматривается «не столько процесс передачи информации, сколько организационная помощь студенту в ведении своей учебной деятельности. Такая работа предусматривает четкую последовательность действий, начиная с целеполагания, мотивирования и планирования, заканчивая обеспечением процесса контроля результатов деятельности и корректировки ее целей и задач» [285. С. 9-10].

Е. М. Турло определяет преподавание как деятельность преподавателя по выбору необходимых субъекту учения элементов объективно существующего знания и организации его деятельности по усвоению и применению последнего на практике [418].

В исследованиях В. И. Загвязинского преподавание характеризует деятельность педагога, направленную на нацеливание, информирование, организацию и стимулирование деятельности обучающихся, корректировку и проверку ее [98].

И. И. Черкасова, Т. А. Яркова, В. А. Мижериков и др. отмечают, что преподавание невозможно без учения [332], оно обязательно предполагает наличие активного процесса учения со стороны студента [287. С. 84].

Е. А. Подольская рассматривает преподавание как деятельность учителя (преподавателя) по передаче обучаемым информации, организации их учебно-познавательной деятельности [348].

В Российской педагогической энциклопедии под преподаванием понимается один из компонентов процесса обучения, предполагающий управление учебно-познавательной деятельностью обучаемых. Преподавание реализуется как непосредственно педагогом, так и в опосредованной форме и предполагает встречно направленный процесс учения [373].

Составители педагогического словаря Г. М. Коджаспирова и А. Ю. Коджаспиров преподаванием называют специальную профессиональную деятельность взрослых, направленную на передачу детям суммы знаний, умений, навыков в процессе их обучения [147].

В словаре терминов по общей и социальной педагогике преподавание рассматривается как специальная профессиональная деятельность педагога, направленная на сообщение учащимся суммы знаний, умений, навыков и воспитание их в процессе обучения [56].

В педагогическом словаре «Библиотекарь Российской национальной библиотеки» под преподаванием понимают управление учебно-познавательной деятельностью обучаемых, один из компонентов процесса обучения наряду с учением [340].

В психологических исследованиях рассматриваемое понятие целенаправленно не изучается. Как исключение можно привести пример работы С. Д. Смирнова, в которой содержание понятия «преподавание» раскрывается в структуре определения понятия «обучение»: «Процесс обучения является двусторонним, включает в себя преподавание — деятельность педагога по передаче знаний и руководству самостоятельной работой учащихся и учение — деятельность учащихся по активному овладению системой знаний, умений и навыков» [333. С. 12].

В психолого-педагогической науке и практике, как отмечает В. А. Мижериков, достаточно часто встречается отождествление преподавательской и педагогической деятельности [287. С. 87]. Поэтому на основе анализа педагогической деятельности мы попытались выявить те общедидактические моменты, которые характерны для преподавания как деятельности педагога безотносительно предметного материала по учебной дисциплине, на котором она реализуется. Изучение имеющихся работ по проблеме нашего исследования позволило выделить разные подходы и точки зрения о задачах, методологии и дидактических принципах организации преподавания, его характеристиках, структуре и содержании, используемых педагогом образовательных и педагогических технологий, методов, средств и форм, его продукта и результата, а также связанного с данной категорией понятия «педагогическое мастерство» педагога.

Анализ преподавательской деятельности мы начали с определения ее *функции*, понимание которой, с одной стороны, раскрывает, каково место рассматриваемой деятельности в образовательном процессе, как она соотносится с педагогической деятельностью, как связана с учением и учебно-профессиональной деятельностью обучающихся и т. д. С другой стороны, понимание функции, которая задает требования к сущности преподавания, раскрывает педагогу, какой должна быть преподавательская деятельность: ее характеристики, структура и содержание, способы организации, контроль и оценка, учебно-методическое сопровождение и др.

Значимым для нашего исследования выступило понимание назначения деятельности преподавания в трудах классиков отечественной педагогики - В. А. Слостенина, И. Ф. Исаева и Е. Н. Шиянова: «Преподаватель имеет дело примерно с однородным «исходным материалом». Результаты учения практически однозначно определяются его деятельностью, т. е. способностью вызвать и направить познавательную деятельность ученика» [334. С. 21]. Из сказанного следует, что именно педагог в своей преподавательской деятельности создает систему условий, которая может обеспечить достижение каждым студентом образовательных результатов заданного социумом уровня качества.

Н. С. Макарова, В. А. Кондрашов, И. Д. Шарифов и др. в своих работах функцию деятельности педагога в процессе преподавания учебных дисциплин усматривают в помощи студентам «осмысливать учение» [270, 230, 440].

В работах П. И. Пидкасистого, В. А. Мижерикова, М. Н. Ермоленко и др. указывается, что в преподавательской деятельности педагог решает две задачи. Первая состоит в организации постепенного продвижения школьников по ступеням познания: от задач низкого уровня проблемности и познавательной самостоятельности учащихся в ходе их решения к задачам творческим, исследовательским, что позволяет проектировать сознательное усвоение ими определенного уровня сформированности свойств, качеств знаний (системности, динамичности, обобщенности и т. п.). Вторая задача предполагает реализацию принципа активности и самоуправления в познавательной деятельности школьников. Она состоит в такой организации учебных занятий, при которой «преподаватель с помощью программ организации учебно-познавательной деятельности учащихся направлял бы и интенсифицировал процесс самостоятельной, активной, результативной работы каждого ученика по овладению основами теории и методами ее применения в решении учебно-познавательных задач» [335. С. 155].

В исследованиях С. И. Змеева [115], Т. А. Васильковой [48], С. Г. Вершловского [54], И. А. Колесниковой [327], М. Н. Кох и Т. Н. Пешковой [284], А. И. Кукуева [247] и др., развивающих андрагогическую модель обучения взрослых, указывается, что задача преподавателя сводится к тому, чтобы передать социальный опыт [115. С. 99], «поощрять и поддерживать развитие взрослого от полной зависимости к возрастающему самоуправлению, оказывать помощь обучающемуся в определении параметров обучения и поиске информации» [115. С. 108]. Так как человек в процессе своего роста и развития накапливает значительный опыт, который может быть использован в качестве источника его обучения, то «функцией обучающего в этом случае является оказание помощи обучающемуся в выявлении наличного опыта обучающегося» [115. С. 108].

Таким образом, анализ имеющихся исследований позволяет сделать вывод о том, что их авторы не выделяют функцию преподавательской деятельности в контексте нового социального заказа к системе высшего образования.

Понимая, что исходной для педагога в его профессиональной деятельности является *методологическая основа*, нами был проведен анализ научных положений, на которые опираются исследователи в разработке вопросов преподавания учебных дисциплин.

В работах В. А. Кондрашова выделяются методологические, логические и психологические основы преподавания дисциплины [230. С. 21-22]. Под методологической основой автор рассматривает целостное концептуальное видение всей учебной дисциплины, без которого невозможно эффективно преподавать, ибо педагог, как считает ученый, все время будет сбиваться на воспроизведение частных и будет представлять собой эрудита, а не преподавателя. Логической основой преподавания дисциплины автор определяет логическую последовательность и систематичность изложения материала, отмечая, что при ее отсутствии все другие достоинства преподавателя (например, глубина знания научного материала, яркость и образность изложения, др.) утрачивают свою силу. Поэтому для улучшения преподавания дисциплины «нужно постоянно повышать рациональную культуру преподнесения, анализа и аргументации теоретического материала» [230. С. 22]. Психологической основой преподавания В. А. Кондрашов выделяет «создание оптимальной психологической атмосферы, установление контакта с аудиторией, наличие у преподавателя психологических качеств» [Там же], при этом вне поля внимания автора остается психическая деятельность усвоения обучающимся учебного материала, на организацию и управление которой должно быть направлено преподавание.

Определенный интерес для нашего исследования представляют работы М. Н. Кох, Т. Н. Пешковой, В. И. Загвязинского и др., в которых методологической основой организации учебного процесса заявлены теоретические положения *психологической теории деятельности*, описывающие две стратегии формирования психики - стратегию интериоризации и стратегию экстериоризации [284. С. 80]. Ученые отмечают, что обучение имеет своей целью наряду с развитием обучаемых формирование у них знаний, умений, навыков, которые выступают общей ориентировочной основой конкретной деятельности. При этом авторы не указывают, в каких отношениях выступают сами знания, умения, навыки и как они соотносятся с образовательными результатами; не раскрывают условия формирования ориентировочной основы и ее характеристики, в которых она реализует свою функцию ориентировки.

Анализ работ названных авторов позволяет отметить, что они однобоко понимают содержание психологических процессов интериоризации и экстериоризации и сформированное представление о них не получило своего развития на уровне конкретных теоретических

положений дидактики об организации преподавания учебной дисциплины в образовательном процессе. Авторы ограничиваются лишь общими установками, что должно иметь место в обучении. Остается непонятным, как соотносится внешнее материальное действие с овладеваемой обучающимся профессиональной деятельностью, на овладение которой направлена учебно-профессиональная деятельность обучающегося, организуемая и управляемая педагогом в преподавании учебной дисциплины. Придавая большое значение формированию «полной ориентировочной основы деятельности», так как именно она «свертывается, автоматизируется, обобщается, переносится во внутренний план» [284. С. 80], являя собой новые знания, умения, способности и психические свойства, исследователи, при этом, в своих работах не раскрывают характеристики, структуру и содержание полной ориентировочной основы деятельности, условия ее формирования и не указывают способы определения меры ее полноты.

Психологический процесс экстерниоризации ученые понимают только как ситуацию коммуникации, «когда возникает необходимость раскрытия свернутой мысли (чувства), структурирования ее для того, чтобы мысль была понята. Процессы понимания как раз и организуют экстерниоризацию, слушающий задает определенные требования к высказываемым мыслям, суждениям» [Там же. С. 83]. Данное высказывание исследователей демонстрирует отсутствие понимания научного смысла психического процесса экстерниоризации, который был изложен в трудах классиков психологии – Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, З. А. Решетовой и др.

Л. В. Папшева указывает в своих работах, что в центре любой дидактической системы должны стоять психологические механизмы усвоения знаний и формирования интеллектуальных действий у обучаемого [330. С. 14]. Однако автором не раскрываются обозначенные важными психологические условия усвоения материала и активизации мыслительной деятельности студентов на уровне конкретных дидактических разработок организации образовательного процесса в высшей школе.

Изложенные авторами теоретические идеи представляют автономный блок из области педагогической психологии, связь которого с дидактическими условиями организации на его основе преподавательской деятельности не представлена в изученных нами работах и вызывает затруднения в понимании и применении.

Особого внимания заслуживают исследования Б. Ц. Бадмаева и Б. И. Хозиева [19, 20], М. А. Мещеряковой [286], Белогуровой [25] и др., в которых психологической основой организации процесса преподавания при обучении разным видам профессиональной деятельности предлагается использование «схем ориентировочной основы действия», разработанных П. Я. Гальпериным в теории поэтапного формирования умственных действий и понятий. Считая необходимым дать обучающемуся «заблаговременно в голову полную

ориентировку в будущей деятельности в виде разнообразных знаний» [19], авторы предлагают «зримые ориентиры» (т. е. «схемы ООД») в виде учебных или учебно-тренировочных карт, схем, памяток, графиков и др., которые содержат все знания о порядке и последовательности выполнения заданных действий и операций в структуре осваиваемой профессиональной деятельности. В исследованиях указывается, что невозможно правильно исполнить деятельность, отдельное действие или его элементы – операции без четкой ориентировки в том, что и как делать. Схемы ООД делают безошибочной эту ориентировочную часть действия, ибо «при пользовании ими не нужно вспоминать, допуская ошибки, что и как надо делать и в какой последовательности» [286]. Как следствие, исполнительная часть действия становится безошибочной и легко выполняемой [25].

Проведенное нами исследование предлагаемых авторами «схем ориентировочной основы действия» позволяет сделать вывод об их сходстве с алгоритмами и таблицами со знаниями, которые передает педагог своим обучающимся в готовом виде. При этом следует отметить, что их структура и содержание не раскрывают виды учебной и будущей профессиональной деятельности, которыми должен овладеть студент в стенах вуза.

В связи с утверждением в 2001 году новых «Государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки для получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы» возникла необходимость для их реализации в дополнительном образовании специалистов непедагогического профиля разработать для начинающего преподавателя вопросы методологии теории обучения, воспитания студентов и преподавания в условиях высшей школы. В работах Ю. Г. Фокина обосновывается основная теоретическая посылка, состоящая в необходимости дополнить предметноцентрическую направленность деятельности педагога с высшим непедагогическим образованием антропоцентрической направленностью. Данная задача предполагает осознание педагогом высшей школы специфики конечного результата своей преподавательской деятельности, воплощенного в приобретаемых выпускником вуза нравственных (общекультурных), личностных (социальных) и деятельностных профессиональных качествах [425].

В соответствии с рассмотренной методологией организации в образовательном процессе преподавания учебных дисциплин разработаны *дидактические закономерности* – объективно существующие, устойчивые, повторяющиеся связи между условиями и результатами обучения, понимание которых педагогом необходимо для организации эффективной преподавательской деятельности. В научных исследованиях по дидактике высшей школы А. В. Барабанщикова, Е. Я. Голант, М. А. Данилова, С. И. Зиновьева, Ю. В. Киселева, И. И. Кобыляцкого, Г. В. Кудрявцева, Д. О. Лордкипанидзе, В. С. Малых, Р. А. Низамова, Ф. И. Науменко, Л. В. Папшевой, Н. Г. Плющ, М. Н. Скаткина, Н. А. Сорокина, И. Ф. Харламова, И. И. Черкасовой, Г. И. Щукиной, Т. А. Ярковой и

др., которые представляют интерес для нашей работы, описываются следующие внешние закономерности процесса обучения:

- цели, задачи, содержание, методы, формы, результаты и др. обучения обусловлены социально-экономическими потребностями общества;

- результаты обучения зависят от особенностей взаимодействия обучающего и обучающегося с окружающим миром.

К внутренним закономерностям процесса обучения, на которые следует опираться педагогу, относят следующие:

- взаимосвязь воспитания, образования и развития;
- единство преподавания и учения;
- определяющую роль деятельности и общения в процессе обучения;
- взаимосвязь задач, содержания, форм и методов обучения;
- решающую роль в продуктивности педагогического процесса играет преподаватель, его уровень профессионализма и мастерства, развития психолого-педагогической и общей культуры, глубины знания базовых учебных дисциплин;

- подчиненность результативности обучения способам управления процессом последнего и активности самого студента;

- результативность педагогического процесса предопределяется согласованностью действий, взаимопониманием при решении основных задач всех субъектов этого процесса и др.

Перечисленные закономерности, которыми педагогу следует руководствоваться в своей деятельности преподавания учебных дисциплин, отражаются в *дидактических принципах*, представленных в ориентированных на организацию процесса обучения в средней школе работах Ю. К. Бабанского, Б. П. Беспалько, Н. В. Бордовской, Н. К. Гладышевой, И. Ф. Исаева, В. В. Краевского, П. И. Пидкасистого, И. П. Подласого, А. А. Реан, В. А. Сластенина, И. Ф. Харламова, Е. Н. Шиянова и др.; в ориентированных на организацию образовательного процесса в вузе работах Л. К. Гаврилиной, М. Н. Ермоленко, В. С. Кукушина, Н. С. Макаровой, А. Ф. Меняева, В. А. Мижерикова, Л. В. Папшевой, В. С. Самсоновой, С. Д. Синчук, А. А. Червовой и др.

Проведенный нами анализ дидактических принципов позволил выделить основополагающие для педагога в процессе организации им преподавательской деятельности [336, 283, 330]:

1. Профессиональная подготовка в условиях высшего учебного заведения является системообразующим элементом всего процесса становления личности специалиста.

2. Источником развития личности студента являются внутренние и внешние факторы: наследственность, среда, воспитание, профессиональная подготовка, самовоспитание,

самообразование.

3. Решающую роль в профессиональном становлении личности студента играют познание, деятельность, общение.

4. Продуктивность процесса воспитания и профессиональной подготовки студента детерминирована его активностью.

5. В центре любой дидактической системы должна стоять личность обучаемого, ее деятельность (репродуктивная, репродуктивно-преобразовательная, преобразовательная), познание, индивидуальные психологические особенности обучаемого и др. [330. С. 14].

Несмотря на то, что каждый ученый в области дидактики высшей школы излагает свою систему дидактических принципов, перенося принципы общей или школьной дидактики в вузовские условия, несколько уточняя и расширяя формулировки, в последних исследованиях предложены группы принципов, которые синтезируют все разработанные на сегодняшний день принципы обучения в высшей школе, отражающие специфические особенности процесса обучения в вузе:

- ориентированность высшего образования на развитие личности будущего специалиста;
- соответствие содержания вузовского образования современным и прогнозируемым тенденциям развития науки (техники) и производства (технологий);
- соединение активности, самостоятельности и творческой инициативы студентов с требовательным руководством преподавателя;
- оптимальное сочетание общих, групповых и индивидуальных форм организации учебного процесса в вузе;
- учёт индивидуальных и возрастных особенностей студентов в учебно-воспитательном процессе;
- рациональное применение современных методов и средств обучения на различных этапах подготовки специалистов;
- соответствие результатов подготовки специалистов требованиям, которые предъявляются конкретной сферой их профессиональной деятельности, обеспечение их конкурентоспособности и др. [332. С. 11-12].

Нам представляется важным отметить, что среди всех групп принципов, организующих образовательный процесс, доминантной для организации преподавательской деятельности педагога вуза выступает последняя. С одной стороны, педагог должен ориентироваться на характеристики, содержание, условия выполнения и т. д. всех видов профессиональной деятельности, овладение которыми каждым обучающимся как его образовательными результатами и должен обеспечить педагог в своей деятельности преподавания. С другой

стороны, рассматриваемая группа принципов представляет собой показатели результативности преподавательской деятельности.

Важными для нашего исследования являются принципы, разработанные Т. А. Васильковой [48], С. Г. Вершловским [54], Т. М. Громковой [76], С. И. Змеевым [115] и др. в андрагогике – науке об обучении взрослых, а именно:

- самостоятельная деятельность взрослых обучающихся по организации процесса своего обучения как основной вид их учебной работы;

- организация совместной деятельности обучающегося с обучающим по планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса обучения;

- использование жизненного опыта обучающегося в качестве одного из источников обучения;

- создание индивидуальной программы обучения, которая ориентирована на конкретные образовательные потребности обучающегося и его цели и учитывает его опыт, уровень подготовки, психофизиологические и когнитивные особенности;

- учет контекста (термин А. А. Вербицкого), в соответствии с которым обучение должно быть ориентировано на выполнение обучающимся социальных ролей или совершенствование личности и должно строиться с учетом его профессиональных, социальных, пространственных, временных, бытовых условий;

- безотлагательная актуализация результатов обучения на практике;

- организация элективности – предоставлении обучающемуся определенной свободы выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, места обучения, оценивания результатов;

- осознание, осмысление обучающимся и обучающим всех параметров процесса обучения и своих действий по организации процесса обучения [115. С. 90-91].

Описанное содержание андрагогических принципов, как нам представляется, также может иметь отношение и к организации преподавательской деятельности в процессе обучения взрослых на всех ступенях высшей школы (бакалавриата, специалитета, магистратуры, аспирантуры), задавая требования к ее характеристикам, структуре, содержанию, условиям организации и др.

В соответствии с общими дидактическими принципами педагогической деятельности в работах А. Ф. Меняева [283] раскрыты *педагогические основы организации преподавания* и учения в высшей школе, которые в исследованиях М. Н. Ермоленко, И. Ф. Исаева, А. Ф. Меняева, В. А. Мижеринова, А. И. Мищенко, В. А. Слостенина, Е. Н. Шиянова и др. раскрываются в *характеристиках преподавания*, показывающих его отличие от воспитательной деятельности [334. С. 21, с. 85-86]:

1. Преподавание имеет строго определенную цель и варианты способов ее достижения.
2. Осуществляется в любой организационной форме.
3. Имеет, как правило, жесткие временные ограничения.
4. Логику преподавания можно жестко запрограммировать.
5. Преподавание предполагает постоянную и немедленную обратную связь, что определяет возможность эффективного управления процессом учения.
6. Результаты деятельности учащихся легко выявляются и могут быть зафиксированы в качественно-количественных показателях.
7. Важнейшим критерием эффективности преподавания является достижение заданной учебной цели.
8. Преподавание легче, чем воспитание, по способам его организации и осуществления.
9. Преподавание имеет место в деятельности педагога любой специальности [Там же. С. 21] (учителя и воспитателя группы продленного дня в системе общего образования, мастера производственного обучения в системе среднего профессионально-технического образования, преподавателя в системе высшего образования, педагога системы повышения квалификации и т. д.).
10. Преподаватель имеет дело примерно с однородным «...исходным материалом. Результаты учения практически однозначно определяются его деятельностью, т. е. способностью вызвать и направить познавательную деятельность ученика» [Там же. С. 21].

Данные характеристики, бесспорно, являются важными и значимыми, указывающими педагогу, какой должна быть его деятельность преподавания. Однако, в исследованиях не описаны характеристики, раскрывающие специфику преподавательской деятельности педагога, которая может «практически однозначно» обеспечить овладение обучающимся образовательными результатами (В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов и др.) запланированного уровня качества в соответствии с требованиями социума.

В исследованиях М. Н. Кох, Т. Н. Пешковой и др., разработавших продуктивный (творческий) вариант построения учебного процесса как противопоставление репродуктивному (воспроизводящему), напрямую не раскрываются характеристики рассматриваемой нами деятельности, но их можно выявить на основе анализа действий педагога. По мнению авторов, преподавание характеризуется тем, что часть сообщаемых педагогом фактов и явлений может быть осмыслена обучающимися и удержана в памяти на основе мнемической деятельности, что само собой приведет к их усвоению; а для овладения обучающимися другой частью сообщаемого материала преподавателю требуется организовать особый этап его применения либо на уровне репродуктивном, алгоритмическом, либо на уровне поисковом (творческом) [284]. В реализации этого этапа и состоит специфика преподавания в вузовском обучении,

которая явно недооценивается и делает рассматриваемый процесс незавершенным, как считают авторы.

Проведенный нами анализ структуры и содержания преподавательской деятельности и обобщение его результатов позволили выделить следующие ее компоненты и элементы содержания. В Российской педагогической энциклопедии и в работах П. И. Пидкасистого раскрывается *структура* преподавания в соответствии с его функцией: планирование педагогом его собственной деятельности и деятельности учащихся на уроке, организация этих деятельностей, стимулирование активности и сознательности деятельности школьников по усвоению знаний и способов деятельности, контроль регулирования качества обученности и выполнения учащимися учебных действий, анализ результатов обучения и прогнозирование дальнейших сдвигов в личностном развитии учащихся.

В работах М. Н. Ермоленко, Е. Ф. Кочурова, В. А. Мижерикова и др. на основе разработанной Н. В. Кузьминой психологической структуры деятельности учителя, включающей пять компонентов: гностический, проектировочный, конструктивный, организаторский и коммуникативный [245], выделяются следующие виды деятельности [287. С. 91]: – проектировочная, осуществляемая на основе знания психологических и дидактических закономерностей и законов, дидактических принципов, а также на базе индивидуального учительского педагогического опыта; – организационная, направленная на налаживание коммуникации всех линий взаимодействия: учитель – ученик, учитель – класс, учитель – группа, ученик – ученик, ученик – группа, ученик – класс, класс – группа, группа – группа, чтобы каждый ученик был включен в деятельность по добыванию знаний и их применению; – информационная, обеспечивающая учащихся различными видами учебной и эмоционально-оценочной информации; – коррекционная, предполагающая получение информации о степени достижения целей обучения каждым конкретным учеником и компоновку дополнительных действий, направленных на уменьшение разницы между запланированным уровнем достижения целей обучения и фактическим уровнем; – аналитическая, устанавливающая связи между спроектированным и реальным учебным процессом, между его отдельными этапами и процессом обучения в его целостности. Исследователи отмечают, что каждая из деятельностей не реализуется в автономной, обособленной форме. Преподавание представляет собой совокупность взаимосвязанных действий, своеобразную систему.

Основными структурными компонентами определения понятия «преподавание», данного в Российской педагогической энциклопедии В. Г. Панова, выделяются [373]: отбор, систематизация, структурирование, восприятие, осознание и овладение учебной информацией и методами работы с нею учащихся и предъявление ее обучаемым в педагогической практике; организация рациональной, эффективной, адекватной задачам обучения деятельности каждого

обучаемого по овладению предлагаемой системой знаний и умений. Деятельность преподавателя также предполагает планирование и организацию его собственной работы.

Особый интерес для нашего исследования представляют работы Б. Ц. Бадмаева [19], Б. И. Хозиева [20] и др., выполненные в контексте теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина на материале обучения решению задач. Авторы выделяют следующие этапы в структуре преподавания. Управляя деятельностью обучаемого, педагог сначала предъявляет ему новую задачу для прочтения; далее обучаемому предлагается схема ориентировочной основы действия, следуя указаниям которой и опираясь на нее, он проделывает нужные действия в соответствии с условиями задачи; при необходимости педагог может оказывать ему консультацию. Отмечая достоинство данного подхода, авторы указывают, что, будучи раз составлена, схема ООД может с легкостью применяться любым педагогом в преподавании, верно и долго служить не только для обучения избранной деятельности, но и для самообучения [19].

В исследованиях М. Н. Кох, Т. Н. Пешковой, В. И. Загвязинского и др., выполненных в контексте психологической теории деятельности, структура преподавания определяется «выполнением обучающимся конкретных действий на разных этапах решения задачи» [284. С. 36-37]. На ориентировочном этапе студент воспринимает или самостоятельно формулирует условие задачи, проводит его анализ, воспроизводит необходимые для решения знания, прогнозирует процесс и результаты формулирования гипотезы, составляет план решения. На исполнительском этапе преподаватель организует выполнение обучающимся действий по решению задачи на основе известных способов и переструктурирования плана решения для нахождения нового способа решения. Последний контрольно-систематизирующий этап направлен на выполнение студентом действий по решению задачи новыми способами, его проверки, введения полученного знания (способа) в имеющуюся у обучающегося систему и выход на новые проблемы.

Предлагаемая авторами данная последовательность действий может рассматриваться только как один компонент в структуре преподавательской деятельности, направленной на формирование у обучающихся обобщенного умения решать задачу.

Содержанием преподавательской деятельности В. А. Мижериков, М. Н. Ермоленко и др. выделяют «процесс организации учебной деятельности обучающихся, направленной на освоение ими предметного социокультурного опыта как основы и условия развития, и процесс организации собственной деятельности» [287. С. 81]. Для организации управления учебной работой учащихся учителю необходимо каждый раз определять, в какую деятельность учащихся надо включать знания, подлежащие усвоению. Ее выбор определяется задачами, предусмотренными целями обучения, в чем и выражается руководящая роль учителя.

Осуществляя деятельность преподавания, ему необходимо применительно к конкретной ситуации обучения и к конкретному изучаемому учебному предмету проводить тщательный анализ целей обучения, которые «... должны быть доведены до указания типовых задач, ради решения которых организуется обучение» [335. С. 156].

В содержание преподавательской деятельности Ф. Б. Абаева [1], О. В. Брезгина [39], Г. А. Медведева [282], И. В. Ценева [430] и др. включают процесс ее организации, направленный на освоение обучающимися предметного социокультурного опыта как основы и условия их развития, а также процесс организации собственной деятельности педагога [287. С. 81]. В него включены умения осуществить отбор, систематизацию и структурирование учебной информации; предъявить ее учащимся; организовать рациональную, эффективную, адекватную задачам обучения систему знаний и методов оперирования ими в учебной и практической работе [1].

В работах М. Н. Ермоленко, И. Ф. Исаева, М. Н. Кох, В. А. Мижерикова, Е. Н. Шиянова, Т. Н. Пешковой, В. А. Сластенина, И. И. Черкасовой, Т. А. Ярковой и др. основным элементом содержания преподавательской деятельности выделяется ее *предмет*, под которым авторы рассматривают учебно-познавательную деятельность учащихся. Такого же мнения придерживаются и П. И. Пидкасистый, В. А. Мижерилов, М. Н. Ермоленко и др., которые предметом деятельности преподавания выделяют «руководство учебно-познавательной деятельностью учащихся в рамках того содержания образования, которое предопределяется задачами гармонического развития интеллектуальных, нравственных и физических сил и способностей подрастающего поколения» [287. С. 84]. При этом, как отмечает В. Г. Панов, управление как педагогическое воздействие носит не столько корректирующий, сколько формирующий характер и направлено на образование обучаемого, развитие у него различных структур умственной деятельности и на воспитание личности [374].

В работах Б. М. Бим-Бада отмечается, что деятельность преподавателя направлена на выявление условий организации учебной работы, соблюдение которых позволит обучаемому сознательно ориентироваться в предмете, актуализировать полученные знания и умения, осуществлять самоконтроль.

В нашем исследовании изучение структуры и содержания деятельности преподавания было бы неполным без их сопоставления со структурой и содержанием педагогической деятельности. В работах классика педагогики Ю. К. Бабанского выделяются компоненты педагогической деятельности в соответствии со структурой процесса обучения: целевой (постановка педагогом и принятие обучающимися целей и задач изучения темы); стимулирующе-мотивационный (меры педагога по формированию познавательных потребностей, стимулированию мотивов учебной деятельности); содержательный (содержание

образования, определяемое требованиями овладеваемой профессии, государственными образовательными стандартами, программами, учебниками и учебными пособиями); операционно-действенный (процессуальные характеристики, формы, методы, средства обучения); контрольно-регулирующий (осуществление контроля педагога и самоконтроля обучающихся с целью установления обратной связи и корректировки хода процесса обучения); оценочно-результативный (проведение оценки педагогом и самооценки обучающимися результатов обучения, установление их соответствия поставленным целям, выявление причин их возможного несоответствия, постановка задач дальнейшей деятельности) [18].

Данная последовательность и содержание компонентов процесса обучения являются наиболее типичными и используются в исследованиях Ю. Г. Домалевской [87], С. П. Ивановой [124], Ложниковой Л. А. и Иванец Н. В. [263], Н. Н. Михайловой и М. Е. Демашевой [292] и др.

А. А. Андреева [9], Л. М. Калашникова [134], А. Ф. Меняев [283] и др. в структуре этапов педагогической деятельности выделяют следующие: формировать педагогическую цель, отдавать себе отчет в искомом результате; отбирать систему и последовательность включения учащихся в учебно-познавательную деятельность [134].

В исследованиях З. Г. Гончаровой [70], Л. А. Логиновой [262], Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркиной, М. В. Моисеевой, А. Е. Петрова [316] и др. предлагаются такие действия педагога, как: формировать психологическую готовность студентов к восприятию нового материала; предъявлять обучающимся новую информацию и давать возможность ее осмыслить; вырабатывать у студентов умения решать стандартные задачи; создавать условия для применения студентами полученных знаний и умений в решении нестандартных задач [70. С. 6].

В работах Н. С. Секретарюк [382], Е. И. Минаевой [288], Тарасовой С. И., Горовой В. И., Федоровой М. А. [414, 413], И. С. Сергеева [386] и др. структура педагогической деятельности рассматривается как состоящая из динамично меняющихся задач: от исполнения заданных задач до участия в их создании, от передачи учащимся информации до более широкого воздействия на их личность и др. [288].

Имеется ряд исследований по дидактике высшей школы И. И. Черкасовой, Т. А. Ярковой и др., в которых авторы раскрывают педагогическую деятельность через этапы учебного процесса в вузе [332. С. 46-47]. На первом этапе планирования определяется педагогическая цель и задачи воспитательно-образовательного процесса с учетом реального положения дел и профиля вуза, образовательной программы, учебных планов, рабочих учебных программ, технологических карт и других документов и материалов перспективного характера. На втором этапе осуществляется моделирование или фрагмента, или всего педагогического процесса на основе учебных программ, планов и другой документации. Третий этап предполагает реализацию планов, программ, концепций; конструирование оптимальных вариантов

фрагментов процесса обучения на основе прогрессивных педагогических технологий и методик; осуществление систематической совместной работы преподавателя и студентов; определение продуктивности педагогического процесса и уровня профессиональной подготовки педагогов. На четвертом этапе проводится корректировка компонентов и фрагментов воспитательно-образовательного процесса, внесение изменений в содержание, технологию или организационные структуры деятельности вуза. Пятый этап является этапом подведения итогов. На нем дается возможность развернуть аналитико-результативную функцию педагогического процесса с целью диагностировать достижения и отклонения от поставленных задач, просчеты; выявить доминирующие причины успехов и неудач; выдвинуть новые задачи для последующего периода деятельности преподавателя, кафедры, факультета, вуза.

А. А. Вербицкий [52], В. И. Загвязинский [98], С. П. Мищенко, С. А. Дворецкий и В. Г. Таров [295], С. Д. Смирнов [395], Е. Э. Смирнова [296] и др. при определении содержания преподавательской деятельности рекомендуют ориентироваться на содержание профессиональной подготовки студентов, отбор которого следует проводить педагогу, опираясь на следующие отправные положения: изучение главных направлений развития науки и техники; моделирование профилей специалистов соответствующей области деятельности; установление необходимых критериев определения объема, уровня и глубины содержания предметов изучения и т. д.

Представители андрагогического подхода: С. И. Змеев, М. Н. Кох, Л. В. Линевич, Т. Н. Пешкова, С. А. Филин и др. рассматривают содержание деятельности обучающего как «оказание помощи в определении параметров обучения и поиске информации, в выявлении и использовании в процессе обучения опыта обучающегося, в выявлении образовательных потребностей и определении цели обучения, в отборе содержания обучения, в организации совместной деятельности по организации процесса обучения» [115. С. 111]. Используемая авторами технология обучения взрослых определяет основные операции и технические действия, которые осуществляются педагогом на каждом из шести этапов процесса обучения: организация психолого-андрагогической диагностики обучающихся, планирование процесса обучения, создание условий реализации процесса обучения, реализация процесса обучения, оценивание процесса и результатов обучения, коррекция процесса обучения [Там же. С. 125].

Анализ предлагаемого Ю. Г. Фокиным необходимого объема предметного материала, которым должен овладеть педагог высшей школы для организации преподавания учебной дисциплины, показывает, что он мало чем отличается от материала, описывающего педагогическую деятельность в разделе «Общие основы педагогики» из традиционных учебников по педагогике. Одновременно с педагогическим блоком предлагается и

психологический, в котором человек описывается как субъект активности, познания мира и т. д. Автор работы считает, что после изучения общих основ педагогической деятельности освоение преподавания может проходить «в процессе осуществления начинающим преподавателем обязанностей штатного преподавателя в полном объеме» [425. С. 47]. Сделав заявку на исследование преподавательской деятельности, Ю.Г. Фокин в своей работе описывает педагогическую деятельность, отождествляя их.

Исследования преподавательской деятельности в работах В. И. Блинова, В. Г. Виненко и И. С. Сергеева касаются разработки необходимых для педагога умений проектировать содержание образовательных программ высшего профессионального образования: – анализировать и использовать информацию, содержащуюся в основных документах, нормирующих результаты и содержание высшего образования; – на основе определения и формулировки ожидаемых результатов высшего образования, выраженных в форме компетенций, формировать компетентностную модель выпускника; – проектировать содержание образовательных программ высшего профессионального образования на основе компетентностной модели выпускника, требований федеральных государственных образовательных стандартов и системы современных подходов (контекстного, модульного, личностно ориентированного); – рассчитывать трудоемкость различных элементов учебного плана в расчетных единицах; – проектировать образовательную среду вуза и оценивать ее качество; – выбирать технологии и методы обучения в вузе, включая методы контроля и оценки; – проектировать собственную методическую систему преподавателя вуза; – разрабатывать документацию, регламентирующую содержание и организацию образовательного процесса вуза, в соответствии с основной образовательной программой [285. С. 12]. Однако данные умения относятся к сугубо педагогическим и не раскрывают специфику именно преподавания учебной дисциплины в соответствии с его функцией.

Итак, несмотря на то, что в разных исследованиях предлагается разный количественный состав и содержательное наполнение действий педагога в процессе применения той или иной технологии, их наиболее типовой перечень можно представить следующим образом: 1) провести анализ целей обучения и определить на их основе содержание учебного предмета; 2) структурировать содержание учебного предмета и представить его в виде системы учебных элементов; 3) установить уровни усвоения учебных элементов; 4) определить исходный уровень подготовки студентов, характеризующий уровень усвоения ими учебного материала, на котором базируется содержание учебного предмета; 5) в проектировании учесть ограничения, налагаемые на учебно-материальную базу и организационную сторону обучения и др.

С содержанием преподавательской деятельности тесно связаны используемые в ней педагогом *технологии, методы, способы, средства и формы*, которые выступают в орудийной функции, обеспечивая взаимодействие с обучающимися. Обобщение результатов проведенного нами анализа педагогических исследований позволило констатировать следующие данные по рассматриваемой проблеме.

Отечественная теория и практика осуществления *технологических подходов* к организации преподавания учебных дисциплин отражена в научных трудах А. П. Авраменко, В. И. Блинова, А. В. Бондаревой, Н. В. Борисовой, Е. Е. Бухтеевой, В. Г. Виненко, Р. Н. Зарипова, Е. О. Зинченко, А. Д. Ивановой, А. В. Копыловой, В. Б. Кузова, Е. Е. Лобановой, Ю. Л. Орлова, Т. В. Руденко, И. С. Сергеева, Е. А. Стародубцевой, Т. А. Шайхуллина и др. В ряде исследований описаны условия применения мобильных [3], психосберегающих [400], развивающих [32], культурно-досуговых [111], проектировочных [123], дистанционных [375], модульных [44] и других видов технологий обучения, обучающих технологий, образовательных технологий, высоких образовательных технологий, педагогических технологий и др., которые, по мнению авторов, направлены на: развитие познавательной активности и творческой самостоятельности обучающихся [259]; последовательную и целенаправленную постановку перед обучающимися познавательных задач, разрешение которых способствует активному усвоению знаний [441. С. 8]; обеспечение гибкости обучения, приспособление его к индивидуальным потребностям личности студента, принятие во внимание уровня его базовой подготовки, организацию самостоятельной работы обучающихся с индивидуальной учебной программой [317]; создание максимально близкой к естественным психологическим особенностям человеческого восприятия структуры учебного процесса и т. д. Для эффективной реализации образовательной программы в преподавании в работах В. И. Блинова, В. Г. Виненко, И. С. Сергеева предлагается использование инновационных технологий обучения: контекстного, имитационного, проблемного, модульного, полного усвоения знаний и др. [285. С. 235], которые реализуют профессиональную подготовку будущих специалистов, способствуют развитию профессионального мышления. Однако при этом сама профессиональная деятельность не раскрывается в категориях всеобщих ее основ, исследователи ограничиваются только отдельными из них, например: цель, методы, средства, формы, действия, результат.

Особое внимание в соответствии с требованиями времени в работах М. Ф. Алтун, Н. Д. Жилиной, Ж. И. Зайцевой, Л. Н. Корольковой, С. А. Кругликова, В. В. Митяева, А. Н. Соколовой, И. Д. Шарифова и др. уделяется использованию в преподавании учебных дисциплин информационно-компьютерных технологий [360], позволяющих хранить и передавать студентам основной объем изучаемого материала, а также обеспечивающих

оперативное общение с обучающимися, во время которого они могут консультироваться, обсуждать с педагогом проекты, решения, оценки и т. д. По мнению исследователей, это позволяет преподавателю наблюдать за ходом усвоения материала и организовывать обучение на основе индивидуального подхода [8]. Данная асинхронная система общения, необходимая для обмена информацией (вопросы, советы, дополнительный материал, контрольные задания), позволяет педагогу анализировать полученные сообщения и отвечать на них в любое удобное время [101]. Разработанные на основе информационно-компьютерных технологий педагогические условия, как утверждают авторы, повышают эффективность преподавания учебной дисциплины в вузе [440].

Интерес для нашего исследования представляет использование в преподавании педагогических технологий, которые, по определению В. А. Сластенина, И. Ф. Исаева и Е. Н. Шиянова, представляют собой «строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий» [334. С. 407]. Из сказанного следует, что решение проблемы обеспечить успешное достижение обучающимся образовательных результатов запланированного педагогом уровня качества лежит в плоскости разработки педагогических технологий.

Об этом говорит и А. А. Вербицкий в сформулированном им определении педагогической технологии: «реализованный на практике проект совместной деятельности учителя и ученика, преподавателя и студента, направленный на достижение целей обучения, воспитания и развития личности обоих этих субъектов» [53. С. 110].

Анализ исследований упомянутых авторов позволил выявить, что использование инновационных технологий способствует повышению качества усвоения учебного материала [45, 105]. При этом нам не удалось обнаружить данных об педагогических технологиях, применение которых преподавателем гарантировало бы достижение каждым его обучающимся образовательных результатов запланированного уровня качества, что сегодня является социальным заказом системе высшего образования [379, 385].

Наряду с разными технологиями в образовательном процессе для организации совместной деятельности преподавателя и обучающихся используются разные *методы*, количество которых увеличивается с ростом числа научных исследований по педагогике, методике, профессиональному образованию и т. д. Все это неслучайно, т. к. выбор педагогом методов обучения определяет эффективность его профессиональной деятельности.

Анализ исследований М. В. Аверичева, М. А. Алексеевой, Ю. С. Арутюнова, Т. Е. Беньковской, С. А. Бочарова, В. Н. Буркова, О. В. Гончарук, Л. Н. Каплан, О. В. Коноваловой, Ф. К. Мацур, А. М. Не Мирского, И. С. Новиковой, В. В. Полумиенко, О. Н. Польщиковой, Ю. С. Пономаревой, В. И. Рыбальского, С. Л. Светлицкого, А. А. Соловьевой, А. А. Хромова и др.

позволил нам выделить используемые в преподавании конкретных учебных дисциплин методы, направленные на организацию и осуществление учебно-познавательной деятельности, ее стимулирование и мотивацию, контроль и самоконтроль эффективности этой деятельности:

- объяснительно-иллюстративные методы для передачи большого массива информации (словесные: рассказ, объяснение, беседа, лекция, дискуссия и др.; наглядные: демонстрация, иллюстрация, наблюдение, экскурсия и др.);

- репродуктивные методы для применения изученного на основе образца или правила по инструкциям и предписаниям (упражнение, лабораторная работа, практическая работа и др.);

- методы проблемного изложения, ориентированные на постановку проблемы, формулирование познавательной задачи, после сравнения точек зрения и различных подходов показа способа решения поставленной задачи;

- частично-поисковые или эвристические методы, направленные на организацию активного поиска решения выдвинутых в обучении или самостоятельно сформулированных познавательных задач под руководством педагога или на основе эвристических программ и указаний (эвристическая беседа, метод эвристических вопросов, учебная дискуссия и др.);

- исследовательские методы, которыми обучающиеся самостоятельно изучают литературу, ведут наблюдения и измерения, выполняют другие действия поискового характера;

- имитационные методы, реализация которых предполагает воссоздание преподавателем содержания, условий и технологий будущей профессиональной деятельности, ее предметного и социального контекстов: а) игровые: деловая игра, игровое проектирование, ситуация инсценирования различной деятельности, стажировка с выполнением должностной роли, имитационный тренинг, разыгрывание ролей (инсценировка), дидактическая игра, драматизация в обучении и др.; б) неигровые: анализ конкретной ситуации или изучение конкретного случая, решение ситуационной задачи, групповая дискуссия и др.; и т. д.

В исследованиях Е. С. Дударь, В. Б. Ежелекко, С. П. Ивановой, Л. Н. Каплан, И. С. Новиковой, Е. А. Подольской, И. С. Сергеева, И. Д. Столбовой, А. А. Хромова и др. ученые группируют методы в соответствии с различными этапами учебного процесса: на первом этапе первичного овладения знаниями предлагают использовать проблемную лекцию, эвристическую беседу, учебную дискуссию и т. д.; второй этап контроля знаний (закрепления) может быть организован с помощью методов коллективной мыслительной деятельности, тестирования и др.; на третьем этапе для формирования профессиональных умений, навыков на основе знаний и развития творческих способностей возможно использование игровых и неигровых методов [92, 124, 136, 348, 386, 405].

В ряде педагогических исследований описаны условия использования преподавателем интерактивных методов на конкретном предметном материале в зависимости от цели обучения:

творческие задания; работа в малых группах; обучающие игры (ролевые, деловые, образовательные); использование общественных ресурсов (приглашение специалиста, экскурсия); социальные проекты (соревнования, выставки, спектакли, представления и т. д.); разминки (различного рода); изучение и закрепление нового информационного материала (интерактивная лекция, ученик в роли учителя, работа с наглядным пособием, каждый учит каждого); работа с документами (составление документов, письменная работа по обоснованию своей позиции); обсуждение сложных и дискуссионных проблем (ПОПС – формула, проектный метод, шкала мнений, дискуссия, дебаты, симпозиум); разрешение проблем (мозговой штурм, дерево решений, переговоры и медиация) и др. [2, 25, 316, 348].

При реализации данных методов, как отмечают авторы, доминирует деятельность обучающегося (учение), а задачей преподавания становится создание педагогом условий для инициативы обучающихся в познавательной деятельности [315]. В преподавании педагог выполняет функцию одного из источников информации и помощника в работе, организующего самостоятельную познавательную деятельность обучающихся по продуцированию знаний об окружающей действительности; побуждающего к поиску, исследованию явлений и процессов, самостоятельному решению проблем и т. д. [428].

В исследованиях В. А. Белогуровой, В. О. Бобылевой, С. А. Бочарова, В. Б. Ежеленко, И. И. Черкасовой, Т. А. Ярковой и др. рассматривается деятельность педагога по оптимальному выбору метода обучения, при котором следует учитывать: цели и задачи обучения и развития, содержание изучаемого материала, реальные учебные возможности обучающихся, имеющиеся условия и отведенное для обучения время, возможности преподавателей и др. [332. С. 77]. Интерес для нашего исследования представляют выделенные авторами положения, которыми следует руководствоваться педагогу в организации преподавания на конкретном материале [25, 29, 72, 92, 332]:

- 1) определить, как будет изучаться материал: самостоятельно обучающимся или под руководством педагога;
- 2) определить соотношения репродуктивных и продуктивных методов, отдав предпочтение последним;
- 3) определить соотношения индуктивной и дедуктивной логики, аналитического и синтетического путей познания, отдав предпочтение дедуктивным и синтетическим методам как более строгим, экономным, близким к научному изложению;
- 4) определить меры и способы сочетания словесных, наглядных, практических методов;
- 5) принять решение о необходимости введения методов стимулирования деятельности студентов;
- 6) подобрать методы контроля и самоконтроля;

7) продумать запасные варианты на случай отклонения реального процесса обучения от запланированного.

Анализ исследований в области используемых педагогом высшей школы *форм* занятий в процессе преподавания учебных дисциплин показывает, что основными, по-прежнему, остаются: лекционное, семинарское, лабораторное и практическое занятия, самостоятельная работа, практическая подготовка или практика, консультация, контрольное мероприятие и др. Проведем анализ эффективности названных форм организации преподавания учебной дисциплины.

Исходной формой, в которой начинается преподавание педагогом любой учебной дисциплины, считается лекция. В педагогической литературе раскрываются ее дидактические функции: постановка и обоснование задач обучения, сообщение и усвоение новых знаний, привитие интеллектуальных умений и навыков, мотивирование студентов к дальнейшей учебной деятельности, интегрирование преподаваемой дисциплины с другими предметами, выработка интереса к теоретическому анализу и др. [9, 78, 124, 343].

Однако, наряду со сторонниками лекционного изложения учебного материала существуют и их противники, которые приводят следующие аргументы: лекция приучает к пассивному восприятию чужих мнений, тормозит самостоятельное мышление; она отбивает вкус к самостоятельным занятиям; на лекции одни студенты успевают осмыслить сообщаемую им преподавателем информацию, другие – только механически записать слова лектора и т. д. [348, 405]. В этих контраргументах, на наш взгляд, есть большая доля истины.

Проведенный нами анализ указанных функций позволяет отметить следующее. Во-первых, с лекционного занятия начинается любая дисциплина, курс, цикл и т. д., поэтому одной из его главных функций должно быть формирование у каждого обучающегося системного представления о содержании образовательных результатов и системной ориентировки в том объеме учебного материала, на овладение которым будет направлена учебно-профессиональная деятельность. Постановка и обоснование задач обучения должны вытекать из содержания образовательных результатов и их запланированных характеристик. Во-вторых, сообщение педагогом новых знаний предполагает только процесс их восприятия обучающимся и противоречит требованию времени включать его в активную познавательную деятельность по «рождению» самим студентом, магистрантом, аспирантом его субъектных знаний. В-третьих, процесс сообщения преподавателем новых знаний не предполагает их быстрое запоминание каждым обучающимся, равно как и привитие интеллектуальных умений и навыков; для этого должна быть организована определенная система условий. В-четвертых, нам представляется чрезвычайно важной дидактической функцией рассматриваемой лекционной формы построение каждым обучающимся в материализованной форме

собственной ориентировки в содержании учебного материала, которая выступит вектором самостоятельного «движения» студента в изучении новой учебной дисциплины.

В организации учебного процесса выделяют несколько видов проводимых преподавателем лекций: вводная, мотивационная, подготовительная, интегрирующая, установочная. Нам представляется важным отметить, что сегодня при сокращении количества аудиторных учебных часов, в том числе и лекционных занятий, на каждом из них имеет место и первоначальное ознакомление студентов с научно-теоретическими положениями рассматриваемой отрасли науки, и их мотивация к дальнейшей учебно-профессиональной деятельности, и подготовка обучающихся к мыслительным процессам, и подготовка к самостоятельной работе, и т. д.

Дидактическими элементами лекции в педагогической литературе выделяют: методику изложения лекционного материала, совокупность предварительных знаний студентов, содержание и структуру лекционного материала, контроль и оценку знаний (обратную связь), учебную литературу и ТСО [9, 124, 348, 405]. Проведенный анализ содержания элементов лекции позволил констатировать следующие важные моменты по проблеме нашего исследования.

1. В соответствии с требованием времени сегодня на смену методике изложения педагогом лекционного материала в процессе преподавания учебной дисциплины должна прийти методика организации им познавательной, учебно-исследовательской деятельности каждого обучающегося с научной информацией, «производства» научных знаний [372] и их трансформации в субъектные знания студента [191].

2. Содержание и структура лекционного материала не могут быть отобраны преподавателем на его усмотрение. Ему следует выделить с математической точностью необходимый объем подлежащих усвоению элементов (умений, знаний, навыков, др.), ориентируясь на конкретные образовательные результаты, что позволит решить проблему так называемых «избыточных» (т. е. формальных) или «недостающих» знаний.

3. Формирование у обучающихся на лекции системной ориентировки в учебном материале не может быть реализовано сообщением педагогом совокупности предметных знаний. Их системная организация в материализованной форме, выступающая в ориентировочной функции к компетенциям или видам профессиональной деятельности, которыми овладевает обучающийся, должна быть выполнена на основе соответствующих технологий и методов.

4. На лекционном занятии в качестве обратной связи необходим контроль и оценка знаний. Однако следует понимать, что объективно и полноценно данные процедуры с большим количеством обучающихся выполнить невозможно. Как правило, они носят формальный

характер. Поэтому, целесообразно выполнять контроль и оценку усвоенной обучающимся системы знаний не только на практическом занятии, но и в его самостоятельной работе на едином образовательном портале. А на лекционном занятии предметом контроля для преподавателя должна выступить деятельность обучающегося (ее структура и содержание) по системной организации всего объема подлежащих усвоению элементов знаний в материализованной форме в схемах ориентировки. Именно они, в дальнейшем усвоенные обучающимся на уровне сознания, выступают психологической ориентировкой в его практической деятельности, определяя ее результативность, правильность, скорость, осознанность и другие характеристики.

5. Учебная литература не может представлять собой «джунгли», в которых хорошо ориентируется преподаватель и считает, что это также по силам и всем обучающимся. В компьютерном веке желательно не только обеспечить их учебным материалом на электронных носителях, что значительно экономит время на поиск источников и увеличивает время на проработку учебного материала, но и задать ориентировку в самостоятельной работе студента с первоисточниками в виде определенной программы этой деятельности.

В методической литературе описываются принципы и правила преподавания в процессе проведения лекции. Характерную особенность составляет деятельностная основа, выражающая бинарную природу обучения, которая состоит не в механическом соединении деятельностей преподавателя и студентов, а прежде всего в их взаимной детерминации. Деятельностная природа лекции и ее бинарная основа, как отмечают Е. С. Дударь, Е. А. Подольская, И. Д. Столбова и др., с одной стороны, определяют направленность педагога: на обучение студентов самостоятельной учебной деятельности, ее приемам и методам; на причинное объяснение, обоснование лектором собственной деятельности; на изменение характера общения со студентами и т. д. [348, 405]. С другой стороны, организация учебной деятельности на лекции требует приучать студентов к определенным правилам ее организации. То, что ранее было скрыто от их глаз и составляло «педагогическую кухню», отмечают А. А. Андреева, С. П. Иванова и др., должно стать предметом познания студентами, основой их самоорганизации и саморегуляции в учебном процессе [9, 124].

Нам представляется важным заметить, что авторы данных утверждений деятельностной природы лекции не учитывают главное требование к ней – она должна реализовать процесс усвоения субъектом объектов окружающего мира, накопленного человечеством социального опыта, психологический по своей природе, существующий объективно, в соответствии с психолого-педагогическими требованиями к организации как познавательной деятельности обучающегося, так и управляющей деятельности педагога, количественный состав и

содержание которых значительно больше, чем мы смогли найти в имеющихся работах по данной проблеме.

В проведенном исследовании мы рассмотрели основные правила преподавательской деятельности лектора высшей школы [9, 78, 124, 308, 343, 348, 405]. Не вызывают сомнения положения о том, что лектор будет оставаться на высоте своей должности до того времени, пока сам будет учиться. Ему необходимы широкий научный кругозор, знания в смежных дисциплинах. Лектор должен быть ученым и вести научно-исследовательскую работу в той отрасли, в которой выполняет преподавательскую деятельность. Он должен проводить занятия с увлечением, эмоционально. Лектор должен учить не только тому, что уже есть, а и тому, чего еще нет, учить видению проблем в перспективе и умению определять подходы к решению. Он систематически должен совершенствовать личное педагогическое мастерство – речь, стиль, умения использовать иллюстративно-графические и технические средства и др.

Анализ основных правил преподавательской деятельности позволил выделить ряд моментов, значимых для нашего исследования. Во-первых, новая образовательная реальность сегодня определила, что на смену преподавателю-лектору должен прийти преподаватель, организующий активную познавательную деятельность каждого обучающегося с научной информацией на протяжении всего учебного занятия, будь то лекция или практическое занятие. Овладение субъектом научными знаниями происходит только в его деятельности усвоения, психологической по своей природе, а не в процессе восприятия обучающимся научной информации. Во-вторых, в педагогической психологии известна закономерность, что для достижения продуктивной познавательной деятельности обучающегося процент его речевой активности не может быть ниже 85% от всего учебного времени на занятии, при этом процент речевой активности преподавателя не может составлять более 15 % от всего учебного времени на занятии. В-третьих, лектор использует аудиоканал, который является самым слабым, как доказано в исследованиях А. А. Вербицкого [50] и др.

В работах А. А. Вербицкого предложены новые формы организации преподавателем лекционного занятия [52], которые позволяют значительно повысить творческий поведенческий потенциал аудитории. В проблемной лекции, главная цель которой состоит в самостоятельном приобретении знаний слушателями, моделируются противоречия реальной жизни через их выражение в теоретических концепциях. Лекция-визуализация направлена на представление основного содержания лекционного занятия в образной форме (в рисунках, графиках, схемах и т. д.) для активизации мышления и обучения перекодированию информации с помощью разных знаковых систем. Лекция вдвоем представляет собой работу двух преподавателей, взаимодействующих на проблемно-организованном материале как между собой, так и с аудиторией. В лекции-пресс-конференции содержание оформляется по запросу

(по вопросам) аудитории с привлечением нескольких преподавателей. Лекция-консультация близка по типу с предыдущей, различие состоит в том, что приглашенный (грамотный специалист) слабо владеет методами педагогической деятельности. Лекция-провокация или лекция с запланированными ошибками формирует умение оперативно анализировать, ориентироваться в информации и оценивать ее. В лекции-диалоге содержание подается через серию вопросов, на которые слушатель должен отвечать непосредственно в ходе лекции. В лекции с применением дидактических методов («мозговой атаки», конкретных ситуаций и др.) обучающиеся сами формулируют проблему и пытаются ее разрешить.

Нам представляется, что основной проблемой преподавания лекционного занятия является организация обратной связи, показывающей степень сформированности у каждого обучающегося системной ориентировки в учебном материале. Данная проблема находит свое выражение в разных исследованиях в виде высказываний, что лекция как общеаудиторная форма обучения является самой неэффективной среди других форм обучения студентов в высшей школе [134].

Анализ другой формы организации образовательного процесса – практического занятия (практикума, лабораторной работы, др.) – позволил выявить несоответствие ее функции, структуры, методики, средств и т. д. психолого-педагогическим закономерностям организации процесса усвоения. Как отмечается в исследованиях О. Г. Поляковой, именно авторской индивидуальностью преподавателя могут определяться: организация и проведение отработки учебного материала, предполагающие углубление, расширение, детализацию знаний, полученных на лекции в обобщенной форме; формирование у обучающихся умений и навыков по применению знаний на практике, самостоятельного их приобретения и углубления; содействие в выработке навыков профессиональной деятельности и др., равно как и структура практического занятия и используемые методики [353]. Важно только, как отмечает О. С. Руденко, чтобы достигалась общая дидактическая цель, чтобы все студенты без исключения были бы заняты решением посильных для них познавательных задач, для чего педагогу необходимо «хорошо знать индивидуальные особенности студентов» [376].

В педагогических работах даются рекомендации по организации занятия таким образом, чтобы они «содействовали предъявлению достаточно высоких требований к наиболее подготовленным студентам, обеспечивали их максимальное интеллектуальное развитие и в то же время создавали условия для успешного приобретения знаний и умений менее подготовленными студентами» [13. С. 157].

Ставка на авторскую индивидуальность преподавателя и индивидуальные особенности студентов вместо использования инвариантных для любого обучающегося и преподавателя психолого-педагогических условий организации процесса усвоения не решает

рассматриваемой нами проблемы и усложняется появившимися недавно в системе высшей школы факторами, связанными с увеличением числа обучающихся в учебной группе и уменьшением числа аудиторных занятий в пользу массовой самостоятельной работы на едином образовательном портале.

Рассматриваемая ситуация имеет отношение и к другой распространенной форме организации образовательного процесса – семинарскому занятию, на котором преподаватель организует дискуссию по предварительно определенным вопросам темы, к которым обучающиеся заблаговременно подготавливают тезисы своих выступлений или рефераты. В исследованиях отмечается, что задачей педагога является оценка подготовленных рефератов, активность обучающихся в дискуссиях, умение формулировать ими свои позиции – все это учитывается как составляющие итоговой рейтинговой оценки студента по конкретному предмету [348, 308]. Возникает вопрос, насколько действенны такие семинарские занятия, какая польза от дискуссий и рефератов по теме, если обучающийся не овладевает конкретными профессиональными компетенциями и видами будущей профессиональной деятельности.

Не решает рассматриваемую проблему и предложенная С. А. Пиявским и Г. П. Савельевой новая форма организации образовательного процесса в инновационном вузе – объединение занятий в блоки для организации глубокого изучения обучающимися предметов [344]. Основной причиной выступает несоответствие форм организации образовательного процесса психологической природе деятельности усвоения.

Преподавателем активно используются другие формы занятий – консультации как индивидуальные, так и групповые в зависимости от учебной ситуации, на которых даются ответы обучающимся на конкретные вопросы или пояснения по соответствующим теоретическим положениям или аспектам их практического применения. Для повышения уровня подготовки и развития индивидуальных творческих способностей отдельных студентов педагог использует индивидуальные занятия, виды, объем, организационные формы и методы проведения и контроля которых определяются индивидуальными учебными планами студентов [78, 348, 386, 413]. Проблема состоит в том, что данные формы занятий имеют большие ограничения, так как к ним обращается небольшое количество, как правило, добросовестных обучающихся, замотивированных на свои образовательные результаты. А ведь перед педагогом поставлена задача обеспечить достижение каждым обучающимся образовательных результатов запланированного уровня качества.

Важной формой организации образовательного процесса, которой сегодня придается особое значение в связи с увеличением числа занятий в учебных планах, становится внеаудиторная самостоятельная работа студента. Для ее организации авторы исследований по методике преподавания предмета определяют обязательной подготовкой педагогом

информационно-предметного обеспечения (учебников, учебных и методических пособий, конспектов лекций, опорных конспектов, средств информационной поддержки и т. д.) и соответствующей материальной базы (лабораторного оборудования, тренажеров, ТСО, ПЭВМ и т. п.) [328, 348, 386].

В работах исследователей высказывается необходимость большей самостоятельности студентов в учебном процессе и более раннего привлечения их к самостоятельной работе [25, 78, 308, 343]. Авторы рекомендуют преподавателям выдавать обучающимся уже на первых курсах для выполнения самостоятельной работы достаточно сложные задания, например: реферирование научной литературы, обработку и интерпретацию данных, подготовку докладов по определенным проблемам, выполнение экспериментальных работ и др. [78]. Данная проблема представляет определенный интерес для нашего исследования в том плане, что сегодня в условиях уменьшения числа часов аудиторных занятий и увеличения числа часов на самостоятельную работу задачей педагога в преподавании учебной дисциплины становится организовать управляемую учебно-профессиональную деятельность каждого обучающегося таким образом, чтобы обеспечить достижение им образовательных результатов запланированного уровня качества.

Практика студентов, магистрантов, аспирантов и других категорий обучающихся как форма обучения является обязательной для высших профессиональных учебных заведений и предусматривает получение профессиональных умений и навыков установленного квалификационного уровня. Практическая подготовка обучающихся проводится на предприятиях и в организациях различных отраслей производства и науки. Практика организуется в условиях профессиональной деятельности под организационно-методическим руководством преподавателя вуза и специалиста в данном направлении. Тем не менее, проблемой остается низкий уровень практических умений, которые выпускникам приходится получать уже на рабочем месте [297], о чем свидетельствуют данные из ежегодного Отчета Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ) от 14 июля 2016 г. по результатам опроса молодых специалистов, работодателей и в целом взрослого населения страны о качестве высшего образования.

Причинами рассматриваемой проблемы, как нам представляется очевидным, выступают две. Во-первых, педагог в преподавательской деятельности ориентируется не на конкретные виды профессиональной деятельности по специальности его обучающегося, а на имеющийся на кафедрах учебный материал по дисциплине, который уже разработан и по которому легче работать (т. к. ничего переделывать не надо) несмотря на то, что он слабо связан с образовательными результатами, о которых и сам преподаватель имеет смутное представление, как показывает проводимая авторами данного исследования диагностика педагогов в процессе

повышения их квалификации [171, 174, 188]. Во-вторых, в педагогических исследованиях, посвященных изучению и проектированию профессиональной деятельности, авторы не в полном объеме раскрывают характеристики, структуру и содержание того или иного вида профессиональной деятельности, которая по своей природе является психологической категорией, а также психолого-педагогические условия овладения ею обучающимся.

Сегодня в педагогическом сообществе только ленивый не говорит и не пишет об использовании деятельностного подхода в образовательном процессе, однако анализ содержания статей, докладов, диссертаций, учебно-методических материалов по рассматриваемой проблеме позволяет констатировать, что студенты, в основном, овладевают отдельными элементами профессиональной деятельности (например: цель, средства, действия, результат) в виде алгоритмов и моделей [149, 239]. Профессиональная деятельность не раскрывается в должной мере во всем богатстве составляющих ее структурных этапов и компонентов содержания на каждом из них, равно как и система условий овладения ею каждым обучающимся на высоком уровне. Поэтому, как следствие, имеют место ошибки в выполнении профессиональной деятельности на практике, о чем говорят данные социологических исследований [5, 271, 385].

Средствами деятельности преподавания в исследованиях С. К. Закировой [102], И. В. Ильиной и С. А. Золотухина [127], Л. М. Калашниковой [134], Е. Л. Никитиной [309], З. М. Филатовой [424], Е. Ю. Черновой [434], В. А. Шапкиной [438], С. А. Щелкунова [445] и др. выделяют: – научные (теоретические и эмпирические) знания, при помощи и на основе которых формируется тезаурус обучающихся; – дидактические (учебно-методические материалы на бумажных и электронных носителях); – технические (компьютерные, мультимедийные и т. д.), компьютерные и др. Особое внимание уделено использованию педагогом самых современных на сегодняшний день средств – электронных учебников и справочников, записанных на лазерных дисках CD-ROM, которые, по утверждению авторов, «дают обучающемуся глубокое усвоение и понимание материала в индивидуальной работе с ними» [424].

Для управления познавательной деятельностью учащихся В. А. Мижериков и М. Н. Ермоленко предлагают использовать «наводящие задачи», подсказки разной интенсивности, переформулировки задачи и т. д. [287. С. 81]; О. А. Федоровым спроектирован информационно-лабораторный комплекс [423]; Г. Б. Голубовым и Г. В. Королевой разработано программно-методическое обеспечение [236]; Н. А. Демченкова предлагает проблемно-поисковые задачи как средство формирования исследовательских умений [84] и т. д. Средствами деятельности преподавания в работах П. И. Пидкасистого выделяют систему типовых задач, применение которой способствует «целенаправленному формированию у учащихся умения и потребности систематически пользоваться в своем учебном познании и практической деятельности

обязательным минимумом знаний как инструментом получения новых знаний» [335. С. 155].

В исследованиях В. И. Блинова, В. Г. Виненко, И. С. Сергеева [285] рассматриваются новые технические средства контроля, которые могут содержать: программы компьютерного тестирования, учебные задачи, комплексные ситуационные задания и др. Для эффективного осуществления контроля результатов обучения педагогу предлагается программный инструментальный информационных систем обучения, позволяющий использовать многовариантные виды тестов для проверки знаний и умений.

В исследованиях А. Ю. Минько [289] предлагается использовать письменный и устный контроль, которому в объективности уступает контроль с применением технических средств. С целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся преподавателю рекомендуется включать в учебный процесс активные и интерактивные формы проведения занятий: семинары (в режиме диалога и полилога), дискуссии, компьютерные симуляции, деловые и ролевые игры, разбор конкретных (проблемных) ситуаций, психологические и иные тренинги, групповые дискуссии, защиты результатов работы студенческих исследовательских групп, в сочетании с внеаудиторной работой [285. С. 231].

Одним из средств организации преподавания является дидактическое общение, проблеме эффективности которого посвящены труды Н. В. Бордовской, С. В. Кондратьевой, Е. С. Кузьмина, Н. В. Кузьминой, А. А. Реана и других. Для нашего исследования значимыми являются три важных аспекта в этой области. Первый связан с вербальным взаимодействием преподавателя с обучающимися. В исследованиях ученых приводятся данные, что «приблизительно 2/3 общего вербального взаимодействия на занятии приходится на речь преподавателя» [336. С. 153]. Он говорит на занятии в два раза больше, чем его учащиеся. Эта тенденция характерна для педагога любой системы образования.

Следствием высокого уровня вербальной активности педагога в ущерб вербальной активности обучающихся становится низкий уровень усвоения учебного материала на занятии, т. к. именно речь, как отмечали классики психологии образования Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, А. А. Леонтьев и др., выполняет ряд важных для данного процесса функций: формирование у обучающегося психических образов и психической деятельности, развитие его мыследеятельности, решение проблемы косноязычия, эффективного усвоения учебного материала и др.

Второй важный аспект дидактического общения связан с системой оценивания учебной деятельности обучающегося. По результатам проведенного в рамках нашего исследования опроса преподавателей, имеющих большой педагогический стаж работы, было сделано заключение, что вербальные формы часто в учебных коллективах наносят вред установлению контактов обучающегося с его согруппниками [165]. Поэтому оценивание возымело бы

большой эффект, если бы оно проявлялось в преподавании как результат деятельности обучающегося по самоконтролю и самооценке уровня овладения образовательными результатами.

Третий важный аспект дидактического общения имеет отношение к оказываемым на обучающегося воздействиям педагога в процессе выполнения преподавательской деятельности. Установлено, что преподаватель высокого уровня деятельности использует воздействия организующего характера, преподаватель низкого уровня деятельности использует воздействия дисциплинирующего характера. Среднее количество воздействий за одно занятие у преподавателя высокого уровня деятельности равно 17, а у преподавателя низкого уровня деятельности равно 69 (за 45 мин.) [336. С. 152].

В соответствии с малой эффективностью рассмотренных вербальных приемов непосредственного дидактического общения и с учетом требований к системе образования организовать самостоятельную деятельность учения в образовательном процессе, рассмотренные аспекты общения утрачивают свою актуальность в плане удельного веса их использования педагогом в преподавании на учебном занятии. Возникает необходимость разработки новых форм опосредованного дидактического общения с помощью разных видов учебно-методических средств на электронных носителях для студента и преподавателя, выполняющих функцию ориентирования и сопровождения обучающегося в его самостоятельной учебно-профессиональной деятельности [165].

Таким образом, в рассмотренных нами педагогических работах авторы предлагают к использованию в образовательном процессе разные технологии, методы, средства, формы организации процесса обучения, указывая на наличие прямой зависимости от них эффективности педагогического процесса. Однако, проведенный нами анализ показал, что сами технологии, методы, средства, формы и другие условия не подбираются педагогом целенаправленно в соответствии с *предметом* его преподавательской деятельности, выполняющего ориентировочную функцию на планирующем этапе деятельности в подборе названных ее компонентов.

Проведенный анализ существующих форм контроля образовательных результатов обучающихся показал, что основными являются: устный опрос (собеседование) и коллоквиум как беседа педагога со студентами для выяснения знаний в рамках тематического и рубежного контроля; зачет (обычный и дифференцированный) как форма проверки полученных обучающимися на семинарских и практических занятиях, на производственной практике, а также в ходе выполнения самостоятельных работ знаний и умений; экзамен как итоговая форма проверки знаний при завершении определенного этапа обучения по всему курсу или дисциплине, который может проводиться как в письменной, так и в устной форме.

При проведении контроля преподаватель также использует письменные контрольные работы, рефераты, курсовые работы, лабораторные контрольные работы, проектные работы, дневниковые записи, журналы наблюдений и т. д. С введением ФГОС наиболее распространенным средством контроля стал педагогический тест как совокупность заданий, отобранных для педагогического измерения, отличительной особенностью которого является отсутствие преимуществ кого-либо из контролируемых, так как все отвечают на одни и те же вопросы и находятся в одних и тех же условиях.

В исследованиях В. И. Блинова, В. Г. Виненко, И. С. Сергеева [285] предлагается использовать такие инновационные оценочные средства, как портфолио, рубежные аттестационные тесты, кейс-измерители, тесты практических умений, анкетные обследования, интервью и др. для: – повышения аутентичности результатов итогового контроля; – создания в процессе текущего контроля условий, адекватных современным технологиям обучения и обеспечивающих развитие компетенций, повышение вариативности и доступности учебных программ для студентов; – повышения роли самоконтроля, самокоррекции и самооценки в учебной деятельности; – создания эффективной системы вузовского мониторинга качества образовательных достижений, процесса формирования личных качеств и творческих характеристик студента. В. И. Звонниковым и М. Б. Чельшковой высказываются идеи о переходе к интегральным многомерным итоговым оценкам учебных достижений [107. С. 158].

Анализ исследований по организации контроля в соответствии с новыми ФГОС в высшей школе позволяет отметить, что предлагаемые оценочные средства и формы контроля (в основном, тестовые задания разных типов, ситуационные задания и кейсы, проверка практических навыков) [107] не ориентированы на проверку конкретного вида профессиональной деятельности или небольшого по объему профессионального умения (его функции, характеристик, структуры и содержания) как целостного, системного образования не только во внешней форме, но и в умственном плане обучающегося.

Основанием для такого утверждения выступают три фактора.

Во-первых, разработанный и описанный в исследованиях контроль знаний, осуществляемый по тестовым заданиям разных видов, не охватывает все актуализируемые в профессиональной деятельности элементы знаний по причине неразработанности в педагогических исследованиях механизма их выделения из содержания профессиональной деятельности. Как следствие, одни элементы профессиональных знаний проверяются, а другие нет.

Во-вторых, разработанный и описанный в исследованиях контроль умений проводится на основе выполнения ситуационных заданий или кейсов, через вопросы и задания которых проверяются не этапы и компоненты содержания умения как деятельности, а только действия и используемая в них предметная информация.

В-третьих, контроль практических навыков ориентирован на компетенции как образовательные результаты ФГОС и не охватывает в полном объеме все виды профессиональной деятельности в соответствии с профессиональным стандартом, которыми должен владеть начинающий специалист.

Заканчивая анализ разработанных в педагогических исследованиях структуры и содержания преподавательской деятельности, следует остановиться на ее **продукте и результате**. Одни авторы выделяют продуктом деятельности преподавания появление определенных изменений как в самом характере деятельности обучающегося, так и в процессе его становления как личности [335]; другие – формируемый у обучающегося «индивидуальный опыт во всей совокупности аксиологических, нравственно-этических, эмоционально-смысловых, предметных, оценочных составляющих, который оценивается на экзамене, зачетах, по критериям решения задач, выполнения учебно-контрольных действий» [287. С. 81].

Результатом преподавательской деятельности исследователи выделяют развитие обучающегося: его личностное, интеллектуальное совершенствование, становление его как личности, как субъекта учебной деятельности, который предлагают «диагностировать в сопоставлении качеств ученика в начале обучения и по его завершении во всех планах развития человека» [Там же.].

Однако практика образовательного процесса сегодня такова, что в условиях сокращения числа аудиторных занятий и увеличения числа обучающихся в группе или потоке, возможность диагностики личностного, интеллектуального совершенствования обучающегося, становления его как субъекта учебной деятельности маловероятна, так как это требует, с одной стороны, дополнительного объема времени, с другой стороны, владение педагогом умением использовать специальные психологические диагностические материалы, обрабатывать их. Второй важный момент, заслуживающий внимания, состоит в том, что уровень выполнения самой преподавательской деятельности также должен найти свое отражение или в ее продукте, или в ее результате.

Анализ преподавательской деятельности был бы неполным без рассмотрения организационно-педагогических условий совершенствования преподавания, которые раскрываются в ряде исследований на материале конкретных дисциплин. В работах Л. Л. Васьковой, М. К. Леоновой, В. П. Мей, А. А. Писарева и др. предлагаются условия, которые можно объединить следующим образом:

– мотивационное развитие личности учащегося, выявление у него потребностей, психологических установок на овладение учебным материалом дисциплины, включение в содержание занятий личностного интереса учащегося;

- использование в учебно-творческом процессе технологий общения в упражнениях и на практических занятиях;
- стимуляция творческого мышления, активности и самостоятельности учащихся;
- развитие сознательного подхода учащихся к каждому педагогическому воздействию и координации действий учебной группы;
- проведение лекций, семинаров, бесед, индивидуальных занятий, обеспечивающих освоение учащимися преподаваемой дисциплины;
- использование технических средств с учетом специфики формируемых профессиональных действий;
- состояние аудиторий и специально оформленных помещений для занятий, их расписания, оборудования и постоянного педагогического и концертмейстерского состава;
- целенаправленное развитие ответственности у всех в процессе проведения занятий, у учащихся умения планировать свое учебное и свободное время;
- использование когнитивного подхода в обучении, в соответствии с которым учащиеся обучаются на основе копирования движений преподавателя;
- введение авторских технологий или новых педагогических методик в зависимости от уровня подготовки конкретной учебной группы, которые могут выполнять функцию ориентира в деятельности и поведении учащегося;
- модернизация учебно-творческого процесса на основе освоения новой иерархии общечеловеческих ценностей, культуры взаимодействия педагога и учащегося;
- использование межпредметных связей, позволяющих интегрировать дисциплины и обеспечивать коммуникативный процесс педагогов и учащихся;
- создание атмосферы сотворчества, доверительности, открытости, здоровой обстановки в учебном коллективе;
- осуществление индивидуального подхода к каждому учащемуся и т. д.

Нам представляется, что данные организационно-педагогические условия несомненно будут способствовать совершенствованию преподавания учебных дисциплин, однако они больше носят рекомендательный характер для организации образовательного процесса в целом, нежели раскрывают, какой должна быть структура и содержание преподавательской деятельности в соответствии с реализуемой ею функцией, предполагающей выполнение нового социального заказа системе высшего образования.

Анализ диссертаций по методике преподавания предмета и организации профессионального образования позволил выделить работы, представляющие интерес для нашего исследования. В них рассматриваются частные вопросы методического характера, решение которых раскрывается на примере преподавания конкретных учебных дисциплин в

соответствии с общедидактическими требованиями к организации педагогической деятельности: математики (Э. А. Локтионова, А. В. Яников), физики (В. П. Малых, А. А. Червова, Н. К. Гладышева), русского языка (Е. В. Ковалевская), литературы (Т. Е. Беньковская, Э. Д. Шангина), истории (С. А. Чечеткин), биологии (М. Ж. Мухашева), психологии (И. В. Иевлева), электродинамики (А. Л. Никишина), начертательной геометрии (И. В. Глазкова, Н. Г. Плющ), введения в туризм (Т. П. Каверина), информационных технологий (В. П. Шумилин), математического анализа (Г. И. Баврин), технологии и предпринимательства (О. Н. Демчук), художественной графики (М. И. Сухарев), легкой атлетики (Д. Ш. Садетдинов) и др.

Исследования, выполненные на материале преподавания иностранных языков, раскрывают: использование мобильных технологий (А. П. Авраменко), развитие устных видов речевой деятельности (Т. А. Шайхуллин), формирование компетенций межкультурного общения (О. В. Брезгина, Ф. Б. Абаева), формирование социокультурной компетенции (Т. А. Белова) и межкультурной компетентности (Г. А. Медведева), условия педагогической поддержки развития конкурентоспособности будущих специалистов (И. П. Саратовца), пути формирования культуры иноязычной коммуникации будущих офицеров (И. В. Ценева), содержание учебного задания как дидактического средства проблемного обучения (С. К. Закирова), психосберегающие технологии обучения иностранному языку в языковом вузе (Е. А. Стародубцева), обучение взаимодействию культур в процессе иноязычного общения (А. А. Минина), организацию учебного процесса по формированию интеллектуальных умений и навыков (О. В. Цигулева) и др.

В ряде работ, выполненных на материале преподавания педагогических дисциплин в вузе, рассматривается развитие педагогического потенциала студентов на основе применения элементов технологий развивающего обучения (А. В. Бондарева), формирование диалогической позиции будущего учителя (И. В. Колоскова), разработка дидактических условий реализации эмоционально-ценностного компонента (Т. А. Маслова), оптимизация преподавания посредством блок-технологий (А. В. Филатова), педагогическое сопровождение исследовательской деятельности обучающихся (Е. В. Лестева) и др.

Исследования, выполненные на материале преподавания гуманитарных дисциплин в вузе, рассматривают вопросы оптимизации данного процесса (С. А. Щелкунов), использования педагогического потенциала культурно-досуговых технологий (Е. О. Зинченко), формирования познавательного интереса у студентов вузов (О. В. Крючков) и их эстетической компетентности (А. П. Соболева), развития понимания в теории и практике (Н. А. Ананьина), формирования ценностных ориентаций студентов технических вузов (О. К. Леоновец), использования деловых игр (О. Н. Польщикова) в обучении и оптимизации применения средств

наглядности (А. Ю. Минько, А. Г. Калашникова), формирования экологической воспитанности (Т. И. Забурдаева) и т. д.

В работах, выполненных на материале преподавания естественнонаучных, технических и общеинженерных дисциплин в вузе, разрабатываются идеи оптимизации применения средств наглядности (А. Ю. Минько), преподавания гендерных курсов при обучении менеджменту в высшей школе (В. О. Бобылева), применения технологического подхода к проектированию системы преподавания учебной дисциплины (А. Д. Иванова) и его дидактического обеспечения (В. А. Шапкина), создания педагогических условий компьютеризации преподавания дисциплин студентам (В. В. Полумиенко), формирования учебно-профессиональной успешности студентов (Е. П. Мельникова), организации комплексного дифференцированного обучения как средства повышения качества профессиональной подготовки курсантов военно-инженерных вузов (Л. А. Логинова), формирования системно-пространственного мышления студентов технических вузов (Л. П. Русинова), использования технологии модульного обучения как средства эффективности преподавания общеинженерных дисциплин (Г. В. Букалова) и др.

Имеются исследования, выполненные на материале медицинских специальностей, в которых разрабатываются способы использования современных технологий преподавания при непрерывном профессиональном образовании (Е. Е. Лобанова, Е. В. Лопанова, С. А. Саркисов, В. А. Петрушев); физкультурно-спортивных специальностей, в которых авторы предлагают организационно-педагогические условия формирования готовности будущего учителя к преподаванию предмета (Ю. И. Горлова) и организации самостоятельной работы студентов с использованием информационных технологий (И. В. Дмитриев).

Большое количество исследований выполнено в области хореографии. Развитием организационно-педагогических условий совершенствования преподавания дисциплин занимались Н. П. Базарова, Л. Д. Блок, В. В. Васильев, С. Н. Головкина, О. В. Жадина, Р. В. Захаров, М. Ф. Иваницкий, А. П. Кириллов, В. С. Костровицкая, Л. М. Ларина, А. В. Никифорова, П. А. Пестов, Н. В. Соковикова, Н. И. Тарасов, Л. И. Ярмолевич и др. Авторы исследований выделяют основную проблему, остающуюся до сих пор неразрешенной - неразработанность теоретико-методических основ преподавания дисциплин, выступающих основой для построения занятий по конкретной дисциплине как целостному учебному процессу [49].

Особый интерес для нашего исследования представляют работы В. Я. Лифшица, Н. Н. Нечаева и др., посвященные рассмотрению вопроса о развитии педагогической деятельности [257]. На основе ее системного анализа для выявления закономерностей развития авторами разработана целостная система, состоящая из: эталона специалиста и образовательных результатов, деятельности «объекта» педагогической деятельности (обучаемого),

профессиональной деятельности «субъекта» (педагога), деятельности педагога по повышению квалификации и самообразованию / профессиональному развитию. В рамках рассматриваемой системы: деятельность «объекта» имеет «выход» на результат – эталон специалиста и образовательные результаты; педагог имеет «выход» на «объект», воздействуя на который, тем самым ускоряет достижение результата; целенаправленное повышение квалификации педагога предполагает обогащение новыми способами деятельности, новыми методами работы, что должно дать новый импульс для дальнейшего его самообразования, создать наилучшие условия для подготовки обучаемых [258. С. 192-193]. Системообразующим фактором развивающейся деятельности ученые выделяют не сам результат, а способы его достижения, в то время как деятельности неразвивающейся присуща ориентировка на результат. Напрашивается вывод, что развитие преподавательской деятельности должно быть связано с обогащением этих способов: «поиском новых способов, все большей их конкретизацией, все большим расширением зоны их применения» [303. С. 195].

Организация преподавательской деятельности определяется *педагогическим мастерством*, которое в исследованиях классиков педагогики связывают с использованием педагогических технологий: «Совершенное владение педагогической технологией и есть мастерство» [334. С. 408]. Выделенные Н. В. Кузьминой пять уровней педагогического мастерства: репродуктивный (преподаватель учит других тому и так, чему и как его учили самого), адаптивный (преподаватель начинает передавать свой опыт с некоторыми модификациями с целью сделать его доступным для других), локально-моделирующий (преподаватель в состоянии моделировать), системно-моделирующий знания (педагог транслирует их в системном виде), системно-моделирующий деятельность (преподаватель в состоянии управлять как деятельностью учащихся по усвоению системой знаний, так и их поведением), показывают, что на каждом из уровней мастерство педагога определяется некоторыми алгоритмами действий и поведения [273].

Однако, в работах ученых, как отмечает Н. Н. Нечаев, развитие мастерства (т. е. его движение по уровням) не увязывается с конечными показателями работы преподавателя, т. е. с уровнем овладения школьником, студентом и др. образовательными результатами, что снижает практическую значимость таких исследований [304].

Актуальным вопросом в изучении преподавательской деятельности является определение ее уровня у педагога. Г. У. Матушанский в своих работах отмечает, что на сегодняшний день отсутствует четко обозначенная, общепринятая система оценки педагогом уровня его преподавательской деятельности. Известные описания рекомендаций для аттестации работников образования, имеющие отношение к деятельности учителя, носят

весьма обобщённый, размытый характер и не позволяют ему точно увидеть свой профессионализм [276].

В исследованиях Е. Ю. Акисильевой, С. Ю. Анохиной, Е. Ю. Васильевой, Э. Е. Зелениной, Н. Р. Киселевой, Е. В. Надворецкой, О. С. Руденко, Т. М. Рябовой, Е. Ю. Черновой и др. рассматриваются вопросы разработки системы оценивания качества преподавания учебной дисциплины в организации среднего профессионального образования [139], личностного компонента в оценке профессиональной деятельности преподавателя высшей школы [109], оценки профессиональной деятельности профессорско-преподавательского состава вузов в условиях модернизации высшего образования [369], повышения профессионализма преподавателя высшей школы на основе его оценки [299], профессиональной позиции преподавателя вуза как условия обеспечения качества его деятельности в образовательном процессе [376], самоанализа деятельности преподавателя как показателя ее качества [434] и др. Данные исследования ученых несомненно являются важными и значимыми для развития профессиональной деятельности педагога, однако они, равно как и разработанная С. Ю. Анохиной организационно-педагогическая система оценивания педагогической деятельности преподавателя вуза [10] и созданная Е. Ю. Акисильевой концепция оценки системы качества деятельности профессорско-преподавательского состава [5] целенаправленно не учитывают конечные показатели работы преподавателя, которыми выступают образовательные результаты обучающегося – уровень овладения ими в соответствии с социальным заказом общества к системе образования. Как отмечает Н. Н. Нечаев, это снижает практическую значимость таких исследований [305].

В работах А. Л. Бусыгиной, Г. Б. Скок, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, Л. М. Митиной и др. для анализа качества работы преподавателя и учителя, оценки его профессионализма в современной информационно-образовательной среде предлагается использовать четырехуровневую классификацию педагогической деятельности в высшей школе:

– репродуктивный уровень показывает, что преподаватель умеет лишь сообщать знания, рассказывать то, что знает сам;

– концептуальный уровень характеризует широкую подготовку преподавателя в виде знаний концепций смежных социально-эколого-экономических блоков, позволяющих профессионально конструировать интердисциплинарную систему знаний, которую должны освоить студенты;

– продуктивный уровень демонстрирует инвариантную надпредметную подготовку преподавателя, которая обеспечена системой психолого-педагогических знаний и умений их применять в деятельности;

– интегративный уровень показывает, что преподаватель обладает техникой педагогического общения и соответствующими качествами личности для полноценного участия в коллективном процессе становления концептуального и социального интеллекта студентов и аспирантов.

Нам представляется важным отметить, что предлагаемые учеными четыре уровня не могут быть использованы для оценивания преподавательской деятельности педагога по причине отсутствия связи с уровнем достигнутых обучающимся образовательных результатов.

Проведенный нами анализ педагогических исследований преподавательской деятельности был бы неполным, если бы мы не остановились на проблеме оптимизации преподавания учебных дисциплин. В работах А. В. Арапова, А. К. Быкова, Ю. А. Гончаровой, Н. А. Давыдова, В. А. Сухорукова, С. А. Щелкунова и др. основой процесса оптимизации выделяют педагогическую деятельность преподавателя, дополняемую организационно-методической работой кафедры и руководства вуза [445].

В процессе оптимизации преподавания учебной дисциплины выделяют ряд этапов, каждый из которых имеет определенное содержание. На первом этапе проектирования осуществляется целеполагание, формируется содержание, адекватное целям обучения по учебной дисциплине, на каждое отдельное занятие, а также пути и средства его реализации в ходе обучения. Далее моделируются действия преподавателя по руководству учебно-познавательной деятельностью обучаемых курсантов и слушателей, которое направлено на решение поставленных учебных задач. На втором этапе осуществляется реализация созданной модели преподавания. На третьем этапе проводится рефлексия хода и результатов преподавания: осуществляется проверка качества избранной модели преподавания, предполагающая экспертную оценку, корректировку и принятие решения дальнейшего ее использования [46].

В исследованиях раскрываются основные педагогические условия реализации выделенных путей оптимизации преподавания гуманитарных и социально-экономических дисциплин: всестороннее развитие у преподавательского состава мотивации к совершенствованию своего педагогического мастерства, организация всесторонней методической помощи преподавательскому составу со стороны руководства ВУЗа и кафедр, совершенствование материально-технического обеспечения образовательного процесса, регулярное изучение, обобщение и внедрение в педагогическую практику передового опыта лучших преподавателей ВУЗа, формирование здорового нравственно-психологического климата и благоприятных условий на кафедрах для творческой самореализации личности преподавателя, совершенствование культуры педагогического общения преподавателя с

курсантами и слушателями, обеспечение преподавательскому составу возможностей реализовывать экспериментальные методики и программы [146, 249, 266, 409].

Особое место в процессе оптимизации преподавания учебных дисциплин занимает сегодня проектировочная деятельность педагога [12], которая выступает показателем высокого уровня профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы и способствует формированию его проектировочной компетентности.

Раздел 1.3. Деятельность преподавания учебных дисциплин в исследованиях зарубежных авторов

В конце 20 века охвативший все страны процесс глобализации привел к осознанию необходимости создать единую зону и в области образования. Инициаторами выступили 30 европейских стран, министры образования которых в июне 1992 года подписали Болонскую декларацию, направленную на создание европейской зоны высшего образования и его распространение в мире. Советом Европы образовательными результатами были определены пять групп ключевых компетенций в подготовке молодежи: политические и социальные, межкультурные, коммуникативные, социально-информационные, персональные [467, 503]. Среди мер по достижению целей Болонской декларации была принята система уровней (ступеней) образования, создана единая система зачетных единиц (кредитов) (ECST) для повышения мобильности студентов, установлено сотрудничество между учебными заведениями, доработано содержание обучения и интегрированных программ обучения и др. Одним из важных направлений стало определение мер по совершенствованию критериев и методов оценки качества преподавания, что еще раз доказывает актуальность проводимого нами исследования.

Методологической основой организации образовательного процесса по реализации целей Болонской декларации в Европе, США и др. странах впоследствии стали три основных направления: бихевиористическое (Д. Брунер, В. Скиннер и др.); гуманистическое (К. Роджерс, А. Маслоу, А. Комбс, Г. Олпорт и др.), когнитивное (Ж. Пиаже, К. Левин, Э. Толмен и др.).

В работах исследователей (Р. Аггарвал, Д. Биненфелд, Дж. Блок, А. Дари, У. Клукуло, В. Кнарр и др.) на основе психологических идей бихевиоризма разрабатываются персонализированные системы обучения в высшей школе, в которых один и тот же учебный материал должен подаваться педагогом различным способом [448] и его изучение организуется с учетом индивидуальных особенностей студентов [451].

Согласно гуманистическим идеям личность обучающегося рассматривается как целостное единство, важнейшими потребностями которого являются потребности в самореализации, в творческой деятельности, в свободе самовыражения, в личностном росте

[495]. В трудах представителей гуманистического направления в образовании (Дж. Грант, Д. Левин, Р. Мейджоре, Менифи Д., Дж. Томсон и др.) разработаны положения, которые должны быть реализованы педагогом в деятельности преподавания учебных дисциплин по образовательным программам. Основными из них, непосредственно раскрывающими деятельность преподавания, можно указать следующие.

1. Непосредственно обучать другого человека невозможно, можно только помочь ему учиться.

2. Человек успешно воспринимает изучаемое, если оно непосредственно связано с поддержанием или улучшением его «Я».

3. Следует избегать ситуаций угрозы, в условиях которой структура и организация «Я» становится более ригидной.

4. В наибольшей степени способствующей эффективному обучению является та учебная ситуация, в которой угроза «Я» обучающегося сведена к минимуму и облегчено дифференцированное восприятие учебного материала [464].

Когнитивное направление в теории обучения ориентировано на развитие индивидуальности в обучении на основе развития мышления при информационном обмене [450]. В исследованиях его представителей (М. Албаниз, Л. Бруин, Х. Гарднер, Л. Группен, П. Кокотейло, П. Муллам, Е. Хандерт, Р. Эпштейн и др.) доминантной выступает проблема формирования педагогом у обучающегося сознательного мышления в образовательном процессе на основе компетентностной учебной программы [489]. Функцией педагога, по мнению авторов, выступает организация обучения для повышения результативности и эффективности поведения обучающихся в сложных ситуациях. Развитие их мышления, суждений и выбор соответствующих навыков, как следствие, приведет к появлению связанного с ними более свободного поведения [449]. При этом ряд исследователей отмечают, что увеличение скорости и плавности выполняемых действий в структуре компетенции подразумевает больше автоматизма и меньше мышления, поэтому такие тренировки для компетенций их ухудшают [460]. Педагогу в организации преподавания учебных дисциплин по компетентностной учебной программе нельзя забывать о том, что многие навыки требуют сознательного мышления [463].

В исследованиях отмечается, что умение воспроизвести информацию не обязательно предполагает понимание информации; маловероятно, например, что компьютер, отображая кулинарный рецепт, осознает способ приготовления пищи. Понимание представляет собой интеллектуальную способность использовать информацию разумно, осмысленно [505. С. 76]. Поэтому в современных работах зарубежных авторов по психологии учения, обучения и развития разрабатываются такие понятия как «процедурные знания» (Андерсон 1980) //

‘proceduralknowledge’ (Anderson 1980), «интеллектуальные способности» (Гейн 1977, Уайт и Майер 1980) (‘intellectualskills’ (Gagne 1977, Whiteand Mayer 1980), «ментальные процессы» или «психические операции» (Сноу 1980) // ‘mentalprocesses’ or ‘mentaloperations’ (Snow 1980), «знать, как» (Саломон 1981) // ‘knowinghow’ (Salomon 1981), «стратегические знания» (Реннер и Марек 1990) // (Renner and Marek 1990), mentalscheme, mentalmodels, scaffolding, melting, anchoring [462], раскрывающие механизмы реализации аспектов процесса формирования мышления. Эти понятия касаются психических процессов, которые происходят в сознании во время использования, преобразования или дополнения имеющихся знаний [505. С. 77]

Ученые, изучающие возрастные, психологические, социальные особенности взрослых обучающихся и их деятельности в процессе обучения, указывают, что деятельность педагога в преподавании должна быть направлена на развитие творческого, критического мышления, интегрированного с чувственной сферой человеческого существа [501].

Рассмотренные три направления: бихевиористическое, гуманистическое и когнитивное, выступают методологической основой для разных зарубежных исследований в области организации образовательного процесса, проведенный анализ которых позволяет определить характеристики преподавательской деятельности, принципы и способы ее организации, содержание, учебно-методические материалы для ее реализации педагогом в процессе обучения студентов, аспирантов, слушателей курсов повышения квалификации и переподготовки и других категорий взрослых обучающихся. В этих работах ученых ориентиром и по сей день выступает выделенная еще в 70-80-х годах XX века основная функция профессиональной деятельности педагога, которую М. Ноулз определяет как *оказание помощи в обучении взрослым людям в зависимости от ситуации* [474]. П. Джарвис отмечает, что преподаватель выполняет функцию не источника знаний, а создателя эффективного учебного взаимодействия всех участников процесса обучения [468].

В соответствии с данной функцией профессиональной деятельности педагога С. Брукфилд, М. Гэлбрэйт, Э. Джонс, Э. Дик, Г. Куйперс, И. Лордж, Р. Мучители, П. Пашка, Ф. Пёггелер, М. Ржегак, Л. Турос, Г. Фрамм, Г. Юнг и др. раскрывают принципы обучения (дидактические, методические, андрагогические), которые педагог должен реализовать в своей профессиональной деятельности по преподаванию учебной дисциплины. Основными авторы выделяют следующие:

1. Выстраивать процесс обучения совместно с обучающимися, реализуя их потребности.
2. Использовать опыт обучающихся как один из источников их обучения.
3. В преподавании в большинстве учебных ситуаций использовать сократовы методы, которые должны позволять обучающимся использовать свои прежние знания.
4. Предлагать к изучению скорее прикладной материал, нежели чисто теоретический.

5. Индивидуализировать процесс обучения.

6. Способствовать самооцениванию обучающихся, предоставлять им возможность для рефлексии по поводу «неправильных» действий и достижений, чтобы потом они могли по возможности самостоятельно скорректировать себя.

7. Создавать атмосферу взаимодействия, а не соревновательности.

8. Быть всегда эмпатичным и внимательным по отношению к обучающимся.

9. Способствовать обучению взрослых в их собственном темпе.

В соответствии с принципами обучения П. Джарвис, Э. Джонс, М. Лен, Д. Нуайе, Ж. Пивето, А. Роджерс, К. Элсдон и др. раскрывают характерные черты взаимодействия обучающего и обучающегося на учебных занятиях, из которых можно выделить следующие особенности видов деятельности педагога в процессе преподавания:

1. Отсутствие директивного, приказного характера деятельности педагога.

2. Организация условий для постановки обучающимися проблемы и создание ими необходимых для ее решения знаний.

3. Организация диалогического взаимодействия обучающихся.

4. Организация проверки обучающимися полученных результатов учения с помощью практики.

5. Организация обсуждения содержания, методов и форм деятельности обучающего и обучающихся.

6. Развитие у обучающихся умений коммуникативного взаимодействия, критического восприятия чужих мыслей, высказывания оценочных суждений и т. д.

7. Развитие у обучающихся таких личностных качеств как: проявление равенства, откровенность, доверительность, заботливое отношение друг к другу, взаимоуважение и др.

8. Совместное выстраивание обучающим и обучающимися процесса обучения таким образом, чтобы в нем были реализованы проблемы, вызвавшие потребность в обучении [468].

Проведенный анализ исследований зарубежных авторов за последние 20 лет показывает, что наряду с демократизацией образовательного процесса, его гуманитаризацией, гуманизацией и др. особое внимание уделяется развитию профессиональной деятельности педагога. В исследованиях Дж. Грино [465], Дж. Кирби [472], П. Киршнер, П. Вилстерен, Х. Хаммел, М. Вигман [473] и др. приоритетным выделяется обеспечение педагогом в процессе обучения *качества образовательных результатов*. Таковыми сегодня рассматриваются компетенции и компетентности, в определении которых нет единого подхода, тем не менее, в исследованиях более употребимы эти понятия в значении, представленном в работах С. Велде. Под компетентностью понимается личностная характеристика выпускника, совокупность его интериоризованных мобильных знаний, умений, навыков и гибкого мышления, а под

компетенцией понимают некоторые отчужденные, наперед заданные требования к образовательной подготовке выпускника, единицы учебной программы, составляющие «анатомию» компетентности [503]. Обеспечить качество образовательных результатов призваны все остальные направления развития образовательного процесса. Рассмотрим подробнее, как они представлены в исследованиях зарубежных ученых.

Важным направлением является *индивидуализация педагогом процесса обучения и индивидуализация труда обучающегося*, изучением которых занимаются С. Брукфилд, Д. Вермайл, Д. Савичевич, Л. Спенсер, С. Спенсер, А. Таф и др. В их работах предлагается разработка индивидуализированных образовательных программ, увеличение числа элективных и факультативных курсов, внедрение индивидуальных планов, учет психофизиологических особенностей обучающихся при организации процесса преподавания учебных дисциплин и т. д. Авторами отмечается, что индивидуализация обучения, предполагающая значительное увеличение объема самостоятельной работы за счет уменьшения времени на аудиторные занятия, предъявляет новые требования к организации управления в преподавательской деятельности педагога [498].

Р. Бэгнэл, Э. Бун, В. Брэндедж и Д. Макерэчер, А. Вурхиз, К. Гриффин, У. Лойн, П. Маклэгэн, А. Нокс, Ф. Рейс и др. описывают, какие компетентностные программы и учебные материалы необходимо разработать педагогу для организации эффективного процесса индивидуализации обучения в соответствии с новыми образовательными результатами [504]. В исследованиях ученых разрабатываются подходы к организации профессиональной деятельности преподавателя, направленной на управление индивидуально адаптированным обучением на основе системы зачетных единиц и самостоятельной деятельности обучающегося, который сам определяет содержание, траекторию, темп и скорость своего обучения, соответствующую его индивидуальным способностям.

В своих работах Е. Марек, Р. Пирс, Дж. Реннер, П. Хансейкер и др. изучают условия организации педагогом процесса обучения. Педагог тщательно планирует эту деятельность и обеспечивает системой индивидуальных консультаций, разрабатывает комплекс учебных и учебно-методических пособий для выполнения самостоятельной учебной работы. Причем некоторые пособия могут разрабатываться преподавателем как комплекс интегрированных межкафедральных самостоятельных учебных работ [494]. Проведение контроля со стороны педагога выполняется с помощью индивидуальных письменных работ, задания для которых постоянно должны обновляться.

По этому вопросу С. Д. Смирнов отмечает, что американские и европейские студенты проделывают гораздо больший объем самостоятельной работы, чем в других странах, и более ответственно относятся к ее планированию и тщательному выполнению [395. С. 269]. Т. А.

Спирина и Н. Ф. Сагоякова объясняют успешность реализации индивидуализированной подготовки профессиональных кадров тем, что практически все студенты старших курсов учатся по индивидуальным учебным планам [399. С. 110-111].

Обеспечение качества образовательных результатов обучающегося и индивидуализация его труда определяют *рост требований к профессионализму преподавателей*, что предполагает, с одной стороны, разработку условий и способов развития педагогического мастерства преподавания учебных дисциплин в соответствии с образовательными программами, ориентированного на конкретные образовательные результаты; с другой стороны, оценивание эффективности профессиональной деятельности педагога.

В работах Дж. Стэфенсона, С. Уэйла и др., направленных на решение проблем конструирования воспитательно-образовательного процесса в вузе, разработана «микросхема» компонентов педагогического мастерства [499], элементы которой, по мнению авторов, могут служить показателями уровня освоения педагогической деятельности. Основными аспектами содержания микросхемы, раскрывающими преподавательскую деятельность, можно выделить следующие: отказаться от монологичной, монотонной манеры изложения учебного материала на учебном занятии; дать установку для обучающегося на восприятие и усвоение материала с помощью захватывающего начала, малоизвестного факта, оригинальной или парадоксальной формулировки проблемы и др.; подводить итоги занятия или его отдельной части педагогически грамотно; использовать невербальные средства коммуникации (взгляд, мимику, жесты); применять разумно систему положительных и отрицательных подкреплений; предлагать обучающимся наводящие вопросы и вопросы проверочного характера; организовывать обобщение обучающимся учебного материала; использовать задачи дивергентного типа для стимулирования творческой активности обучающегося; определять по внешним признакам поведения обучающегося сосредоточенность его внимания, степень включенности в умственную работу; использовать иллюстрации и примеры; читать лекции, используя педагогическое мастерство; использовать приемы повторения материала.

Одним из проявлений роста требований к профессионализму педагога являются разрабатываемые в зарубежных исследованиях системы оценивания эффективности его преподавания.

В работе П. Коппитерс описывается, что в Бельгии проведением оценочных процедур преподавательской деятельности занимаются сообщества, работающие по Инструкции, которая составлена в соответствии с королевским декретом [454. С. 26]. Дж. Никсон и др. в своих работах раскрывают процесс оценивания в Федеративной Республике Германия, где в каждой земле имеется собственная система. Например, преподавателей оценивают по критериям: специальные знания, знание психологии и педагогики, навыки речи, способность

обсуждать и достигать цели, сотрудничество с другими преподавателями, лидерство и др. Результаты оценивания сообщаются властям, принимаются во внимание для продвижения по службе и при рассмотрении жалоб от родителей [502].

В Англии, как отмечается в исследовании Р. Дейл, деятельность преподавателей оценивается в течение первого года работы и в последующий период деятельности в централизованном порядке через Общество оценивания и консультирования в области образования (ACAS) [455. С. 56]. В странах бывшей Югославии – Черногории, Словакии, Чехии и др. – экспертиза деятельности преподавателя состоит из наблюдения и анализа образцового учебного занятия, связанного с использованием в обучении методов рассматриваемого учебного предмета [456. С. 113].

В исследованиях Дж. Сандерс, Дж. Хиллз, А. Nitko, Дж. Мервина, Б. Хэйк, П. Коулдрэйк и др. рассматриваются критерии оценки и предлагаются способы вычисления рейтинга и подсчета очков для двух основных видов деятельности педагога: отдельно для преподавательской деятельности и отдельно для его научно-исследовательской работы [466]. Измерение эффективности преподавания предлагается проводить опосредованно через выполнение обучающимися стандартизированных тестов достижений [453]. Считается, что обширное и систематическое использование целого комплекса оценочных мероприятий для преподавателя является условием эффективности его профессионально-педагогической подготовки [34. С. 52].

Таким образом, оцениванию преподавательской деятельности педагогов всех уровней уделяется большое значение во всех развитых странах, что можно квалифицировать как процесс систематического наблюдения за качеством профессиональной деятельности педагога со стороны государства. Основной конечной целью данного процесса, как отмечается в докладах на международных семинарах по проблемам образования, является определение уровня повышения качества преподавания, вклад в профессиональное развитие преподавателей, создание условий, заставляющих педагогов решать проблемы профессионального развития, улучшения качества образования [497]. Независимо от того, какие средства используются в системах оценивания, критерии и оценки эффективности всегда ориентированы на образовательный результат.

Индивидуализация обучения и рост требований к профессионализму преподавателей связаны с *компьютеризацией* – третьим направлением актуальных исследований в области развития профессиональной деятельности педагога. Авторы выделяют разные функции компьютеров в преподавательской деятельности педагога – они используются как автоматизированные системы обучения и средства предъявления информации, а также для обеспечения соответствующей обратной связи для обучающихся, проведения тестового

педагогического контроля и т. п. [458]. Компьютеризация изменяет сам характер профессиональной деятельности педагога, обеспечивая его новыми внешними средствами этой деятельности.

В работах Х. Дрейфас и С. Дрейфас, Дж. Фенас, Дж. Кросби, А. Камминг и др. описываются условия использования информационных технологий, включающих спутниковое телевидение, компьютерные сети, мультимедиа и др. Информационные технологии применяются для: 1) проведения преподавателем дискуссий и семинаров через компьютерные телекоммуникации; 2) пересылки изучаемых материалов по компьютерным телекоммуникациям; 3) организации преподавателем адресных циклов лекций и занятий, позволяющих обучающимся по окончании курса, сдав экзамены, получить соответствующий диплом, сертификат и т. п.; 4) организации односторонней видеотрансляции с обратной связью по телефону; 5) проведения двусторонних видеоконференций и т. д.

К актуальным направлениям исследований в области развития профессиональной деятельности педагога также относятся и разработки *новых типов обучения*. В исследованиях П. Муллан, П. Кокотейло, Л. Группен, Х. Гарднер и др. рассматриваются вопросы, связанные с когнитивным обучением [463], которое предполагает формирование педагогом у обучающегося сознательного мышления на основе реализации идей психологии учения, обучения и развития.

В последнее время, как отмечается в работе Р. Гейнэ, активно разрабатываются такие понятия как *mentalmodels*, *scaffolding*, *mentalscheme*, *melting*, *anchoring*, раскрывающие механизмы реализации аспектов процесса формирования мышления [462].

Ряд исследований зарубежных ученых посвящен разработке условий реализации педагогом в практике высшего образования интегрированного, комбинированного типа обучения (*blendedlearning*) [500. С. 664], который представляет собой гибкое сочетание индивидуального и совместного обучения. Авторы предлагают педагогу организовать преподавание учебной дисциплины как очно, в аудитории (*face-to-facelearning*), когда часть занятий проходит под его руководством, так и самостоятельно для студента или слушателя. Такое сочетание различных вариантов управления образовательным процессом, по мнению авторов, позволит педагогу избежать недостатков как индивидуального, так и коллективного обучения.

В преподавании учебных дисциплин начинает активно использоваться разработанный электронный тип обучения – *learning* [493. С. 638] как разновидность *blended learning*, который предполагает использование различных способов получения знаний с применением информационных технологий. Данный тип обучения позволяет преподавателю индивидуализировать учебный процесс, реализовать потребность студентов в самообучении и

самосовершенствовании под профессиональным руководством педагога, развить навыки самостоятельного приобретения и применения знаний, ориентации в потоке информации, т. е. сделать обучающегося не просто потребителем образовательных услуг, а субъектом процесса обучения.

Активно развиваются идеи асинхронного дистанционного обучения (*distancelearning*), открытого обучения (*openlearning*) [452] и синхронного дистанционного обучения (*onlinelearning*) [457] с применением информационных технологий: мобильного обучения с использованием мобильных устройств, виртуального обучения (коммуникативного взаимодействия субъектов и объектов образования в виртуальной образовательной среде) и др.

Следующим направлением исследований, связанных с развитием профессиональной деятельности педагога, является разработка новых *методов и способов организации преподавания* учебных дисциплин в соответствии с образовательными программами. В научных трудах Дж. Кэрролла, В. Коскарелли, Р. Гейна и др. описаны новые методы обучения, которые позволяют преподавателю комбинировать групповое и индивидуальное самообучение [462]. Экспозиционные используются для организации и представления (экспонирования) содержания обучения обучающемуся посторонним источником (преподавателем, лектором, учебником, фильмом и т. п.). Управленческие методы используются лидерами (ведущими дискуссий, руководителями игр, авторами учебных программ и т. д.) для организации и направления учебного процесса так, чтобы обеспечить достижение обучающимися заранее определенных целей. Поисковые методы педагог использует в своей деятельности, когда содержание обучения заранее им не определено полностью, так как учебный процесс предполагает и постановку проблем, и поиск их решений. С помощью поисковых методов обучающиеся отбирают и организуют информацию, содержание обучения и необходимый опыт с целью изучить проблемы и найти их решение. Как результат поиска возникают новые вопросы и проблемы. Главной целью использования данных методов обучения является вовлечение обучающихся в мыслительную деятельность [501].

Реализация педагогом в образовательном процессе новых типов обучения, компетентностных программ, технологий, методов и т. д. предполагает разработку новых *средств* организации преподавания учебных дисциплин, что также представляет отдельное направление зарубежных исследований на материале уже конкретно-предметных областей. В работах К. Трайса, Дж. Шнайдера, М. Познера, С. Кила, К. Эриксона, П. Фэлтович, Р. Хоффмана и др. описаны разные по назначению дидактические средства: методическое пособие по реализации образовательной программы (*aguideforteachereducators*), руководство для самооценки и выявления потребностей педагога в профессиональном развитии (*a self-assessment guide for teachers in identifying their needs for professional development*), руководство для мастерской инструкторов (*a guide for workshop instructors*), руководство для оценки

преподавателя (a guide for teacher trainer's activity measurement, handbook of expertise and expert performance), компьютерные электронные учебники или электронные учебники на лазерных дисках и др. [492].

Одним из важных направлений исследований, связанных с развитием профессиональной деятельности педагога, является *педагогическое оценивание достижений обучающихся, их компетенций*. Р. Гейнэ, И. Хундерт, Р. Эпштейн и др. [460, 461] считают, что преподаватель должен быть квалифицированным в выборе методов оценки и соответствующих методических средств, для этого он должен быть знаком с критериями оценки. Педагог должен быть квалифицированным в управлении, оценке и интерпретации результатов различных методов оценки. Ему необходимо анализировать результаты оценки для выявления у обучающихся сильных сторон и ошибок. Если преподаватель получает противоречивые результаты, он будет искать объяснения несоответствий. Авторы отмечают, что педагог может разрабатывать и собственные подходы к оценке как самих компетенций студентов, так и обучающих процедур. Им необходимо знать, что различные подходы к оценке могут быть несовместимыми с некоторыми обучающими целями и могут повлиять совершенно по-разному на их преподавание.

Педагогам предлагается использовать результаты оценки при принятии решений об отдельных учащихся, для планирования и разработки учебных программ, совершенствования обучения и др. Как предполагают исследователи, в этом случае педагоги будут правильно истолковать полученные результаты и совершенствовать как свою преподавательскую деятельность, так и образовательный процесс в целом.

Актуальными являются исследования в области развития профессиональной деятельности преподавателя-андрагога, важные моменты этой деятельности описаны в работах таких исследователей как Э. Джонс [469], М. Лен [487], Д. Нуайе [491], А. Роджерс [496], К. Элсдон [459] и др.

В андрагогических моделях обучения М. Ноулза, П. Джарвиса, ноттингемских ученых [468, 474, 501] большое место отведено определению характеристик и особенностей этой деятельности, которые не сведены в единую систему, объединенную андрагогическими принципами и требованиями технологии обучения взрослых по организации процесса обучения. Поэтому их положения остаются разрозненными наблюдениями, не объединенными концепцией модели деятельности преподавателя-андрагога [115].

Актуальными направлениями исследований, связанных с развитием профессиональной деятельности педагога, являются *подготовка преподавателей, повышение значимости психологии в подготовке и повышении квалификации преподавательских кадров образовательных организаций, снижение у студентов уровня тревожности* (Дж. Сандерс, Дж.

Хиллз, Дж. Мервин, У. Вэстера) [505] и др.

Таким образом, проведенный анализ основных направлений исследований за рубежом, связанных с развитием профессиональной деятельности педагога, позволяет сформулировать следующие выводы.

1. Разные направления психологии, выступившие методологической основой профессиональной деятельности педагога в организации образовательного процесса, определили развитие актуальных направлений в данной области. Идеи бихевиористического подхода, предполагающего разработку персонализированной системы обучения и учет индивидуальных особенностей обучающегося, привели к развитию исследований по индивидуализации педагогом процесса обучения и индивидуализации труда обучающегося, разработке персонализированной системы обучения (Personalized System of Instruction).

2. Деятельность преподавателя в рамках обучения, организованного с позиций гуманистической психологии, нашла свое развитие в исследованиях по организации образовательного процесса совместно с обучающимся, характеризующегося полным осмыслением последним всех этапов и операций учения. В исследованиях раскрывается роль педагога как наставника, консультанта, помогающего обучающемуся [474]. Идея обучения в реальных жизненных условиях для решения реальных жизненных проблем требует от педагога разработки высокого уровня научно-методического обеспечения, что, как отмечают авторы, в реальной жизни на практике очень редко достижимо и требует своего дальнейшего развития в исследованиях.

3. Идеи когнитивного направления в теории обучения, предполагающие развитие индивидуальности в обучении на основе развития мышления, выступают основой исследований по формированию педагогом у обучающегося сознательного мышления на основе учебных компетентностных программ. Многие ведущие современные зарубежные исследователи рассматривают частные вопросы формирования и развития умственной деятельности человека в образовательном процессе на основе исследований по психологии учения, обучения и развития через разработку таких понятий как *mentalscheme*, *mentalmodels*, *scaffolding*, *melting*, *anchoring*, аспекты процесса интериоризации, столь детально и многосторонне описанные в отечественной психологии П. Я. Гальпериным в середине XX века [15].

4. Исследователи представляют процесс обучения как групповое и индивидуальное самообучение, направленное на развитие критического, творческого мышления, интегрированного с чувственной сферой человеческого существа. Но при этом в исследованиях не раскрывается управленческий механизм организации такого группового и индивидуального самообучения, в которое мог бы погрузиться каждый обучающийся. Как правило, в работах фигурируют ссылки на «сильных лидеров», за счет которых включаются

в процесс обучения и так называемые «несильные» обучающиеся.

5. Анализ зарубежных исследований также показал, что изучение деятельности преподавания как самостоятельного вида профессиональной деятельности педагога по организации учебного занятия, будь то в аудиторной форме или внеаудиторной, в работах не представлено. Учеными рассматривается совместное взаимодействие участников процесса обучения, которое должно обеспечить достижение высокого уровня образовательных результатов каждому обучающемуся.

Однако при этом нераскрытыми остаются психолого-педагогические условия решения данной задачи. Высказывается мнение, что преподавание не играет главной роли в обучении, но может способствовать ему [468]. При этом не раскрывается, что именно в преподавательской деятельности «способствует» организации условий достижения каждым обучающимся образовательных результатов. Нам представляется, что пока еще проблема нашего исследования не нашла должного развития в зарубежной литературе.

Выводы по теме

Появление нового социального заказа вузовскому образованию определено динамизмом постиндустриального развития общества и сложившейся сегодня в нашей стране рыночной экономикой, которая требует появления новых специалистов, обладающих такими качествами, как активность, самостоятельность, мобильность, обучаемость, конкурентоспособность. Анализ литературных источников, нормативных документов и диссертационных исследований позволил сделать следующие выводы:

1. Социальным заказом системе высшего образования выступает обеспечение доступности каждому обучающемуся качественного образования, отвечающего требованиям современного инновационного социально ориентированного развития РФ. Решение данной задачи лежит в плоскости разрешения другой задачи – профессиональной работы педагога, а именно, его преподавательской деятельности, которая в профессиональном стандарте «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» выделена первой из всех видов профессионально-педагогической деятельности (преподавательской, воспитательной, методической и производственно-технической).

2. Проведенное исследование определило, что преподавательская деятельность в том виде, какой она сегодня представлена в теории и практике образовательного процесса, не может в полной мере реализовать социальный заказ – обеспечить формирование у каждого обучающегося компетенций запланированного уровня качества. Нами выявлены несоответствия: а) транслируемого студентам учебного материала тому объему содержания

образовательных результатов, которыми они должны овладеть; б) структуры и содержания учебно-профессиональной деятельности обучающихся закономерностям психологического процесса усвоения ими учебного материала; в) функции, характеристик, структуры и содержания преподавательской деятельности, используемых в ней педагогом технологий, методов, средств, форм и др. условий, продукта и результата – психологическим требованиям к ее организации, обеспечивающим достижение каждым обучающимся образовательных результатов запланированного уровня качества.

3. Главный вопрос реализации социального заказа, заданного в содержании новых ФГОС в их главной части – обеспечить достижение каждым обучающимся качественных образовательных результатов, – нуждается в научной методологии, которая бы обеспечила разработку системы условий организации процесса усвоения, гарантирующего достижение образовательных результатов запланированного уровня качества.

4. В педагогической литературе определение категории «преподавание» представлено неполно. Во-первых, в преподавательской деятельности педагог не только организует учебно-познавательную деятельность, но и деятельность по развитию и автоматизации обучающимся практических умений, совершенствованию навыков, проведению контроля уровня овладения учебным материалом и др., управление которыми также входит в деятельность преподавания. Во-вторых, не указано назначение преподавательской деятельности относительно социального заказа общества к системе образования, что как раз и определяет ее методологическую основу, характеристики, способы организации, результаты, показатели оценивания ее эффективности и т. д. В-третьих, в деятельность преподавания входит организация педагогом самостоятельной внеаудиторной учебно-профессиональной деятельности обучающегося на едином образовательном портале, в домашних условиях при подготовке к учебному занятию и т. д. Таким образом, содержание рассматриваемого понятия требует своего дополнения в соответствии с выполняемой функцией, имеющимися характеристиками, структурными этапами и компонентами содержания, способами организации и т. д.

5. Имеющиеся научные разработки в области психологии образования и педагогической психологии по проблеме усвоения не нашли в должной мере своего методологического применения в педагогических исследованиях. В работах, описывающих условия поэтапного формирования умственных действий и понятий у обучающихся на конкретных учебных занятиях на основе схем ориентировочной основы действия, не рассматривается влияние учебно-исследовательской деятельности обучающегося на уровень построения схемы ориентировки в тех ее характеристиках, которые обеспечивают реализацию ее основной функции – ориентировать обучающегося в деятельности по овладению образовательными результатами, обеспечивая безошибочность ее выполнения. Не рассматривается зависимость

качества достижения обучающимся образовательных результатов от уровня сформированности их «образа» в сознании обучающегося, который выступает в ориентировочной функции к внешней практической деятельности ее субъекта, демонстрирующей усвоение конкретного образовательного результата.

6. В педагогических исследованиях в качестве методологических положений организации преподавания учебных дисциплин не нашли свое выражение в должной мере механизмы усвоения знаний и формирования мышледеятельности, управления этими процессами; не выделены психолого-педагогические закономерности организации процесса усвоения; в организации деятельности обучающегося и педагога используется модель деятельности с отдельными структурными этапами и компонентами содержания; в организации образовательного процесса акцент в большей степени делается на наследственные и индивидуальные «возможности» студента и преподавателя, а не на объективно существующие психологические закономерности функционирования процесса усвоения. Структура и содержание конкретных образовательных результатов в их характеристиках не рассматриваются как отправной ориентир для преподавателя в организации учебно-профессиональной деятельности обучающихся, реализующей психологический процесс усвоения.

7. Анализ адекватного использования в преподавании технологий, методов, способов, средств, форм обучения позволяет констатировать, что они применяются педагогом без понимания им конкретных психических процессов, по отношению к которым эти технологии, методы, способы, средства, формы выступают в инструментальной функции. Вызывают сомнение высказываемые в работах идеи о возможности научить обучающегося самостоятельной познавательной деятельности без овладения им соответствующим методологическим «инструментом» в виде определенного метода, способа или технологии с конкретным процедурным составом.

8. Не раскрываются характеристики, структура и содержание психического образа конкретного образовательного результата, на формирование которого в сознании обучающегося направлена деятельность преподавания. Технологии, методы, способы, средства, формы и др. условия организации преподавательской деятельности предлагаются исследователями вне связи с психологическими условиями формирования в сознании обучающегося психического образа конкретного образовательного результата.

9. В исследованиях указывают, что самостоятельными функциональными видами деятельности педагога выступают: диагностическая, ориентационно-прогностическая, конструктивно-проектировочная, организаторская, информационно-объяснительная, коммуникативно-стимулирующая, аналитико-оценочная, исследовательско-творческая, гностическая. При этом не

раскрывается, как они взаимодействуют между собой и в каком находятся соподчинении в структуре целостной деятельности преподавания на конкретном учебном занятии.

10. Авторами рассмотренных нами работ сделана попытка выделить функцию и характеристики преподавательской деятельности, ее структуру и содержание; однако, вне связи с видами, структурой и содержанием как образовательных результатов, так и учебно-профессиональной деятельности обучающегося, выступающих в ориентировочной функции по отношению к организации преподавательской деятельности, эта задача не может быть решена. Причем содержание рассматриваемой деятельности представлено исследователями как набор отдельных действий.

11. Не разработаны учебно-методические материалы для организации деятельности преподавания, реализующие психолого-педагогические закономерности ее организации, которые бы обеспечили доступность достижения каждым обучающимся качественных образовательных результатов. Необходимость разработки новых психолого-дидактических средств определяется психологической структурой и содержанием компетенций и видов профессиональной деятельности как образовательных результатов, психолого-педагогическими условиями их формирования и развития, диагностическими материалами для оценки обучающимся уровня владения ими и т. д.

12. Не разработана система оценочных средств, позволяющих оценить полноту реализации педагогом в образовательном процессе функции и характеристик преподавательской деятельности, ее структуры и содержания.

13. Предлагаются разные способы оптимизации преподавательской деятельности вне связи с объективно существующими условиями психологического процесса усвоения обучающимся конкретного учебного материала.

14. Предложенные в исследованиях рекомендации по проведению учебных занятий далеки от возможности их применения в образовательном процессе. Во-первых, учитывать индивидуальные возможности каждого студента не представляется возможным, так как это требует проведения психологической диагностики и обработки ее результатов, на что нужно дополнительное время. Во-вторых, в ситуации одинаковых для всех обучающихся условий итоговой аттестации (т. е. по содержанию, сложности, объему используемых оценочных средств) в образовательном процессе нельзя предлагать более трудные практические задачи наиболее подготовленным студентам и менее трудные задачи менее подготовленным обучающимся. В-третьих, методика проведения практического занятия не может зависеть от авторской индивидуальности преподавателя, она определяется объективно существующими психологическими закономерностями процесса усвоения.

15. Проблеме развития преподавательской деятельности посвящено мало исследований в диссертационных работах, статьях, монографиях, сборниках конференций несмотря на то, что преподавание в профессиональном стандарте педагога определено первой обобщенной трудовой функцией, направленной на выполнение основного заказа системе образования – обеспечить каждому обучающемуся овладение образовательными результатами в соответствии с запланированными характеристиками и уровнем качества. На социальную роль рассматриваемой деятельности указывают в своих работах классики отечественной педагогики – В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов, которые отмечают, что результаты учения «практически однозначно определяются» деятельностью преподавания [334. С. 21].

16. В системе дополнительного профессионального педагогического образования до сих пор не созданы условия, которые бы обеспечили преподавателю высшей школы уровень подготовки, ориентированный на продукт его профессиональной деятельности – овладение его обучающимися конкретными образовательными результатами уровня качества, отвечающего требованиям социума. Причинами такой ситуации нам представляются следующие. Во-первых, преподаватель-слушатель получает общую психолого-педагогическую информацию об образовательном процессе, а не овладевает полным объемом конкретных психолого-педагогических знаний о структуре и содержании каждого образовательного результата, который он должен спроектировать для обучающихся до начала процесса обучения. Во-вторых, преподаватель-слушатель не овладевает способами формирования и развития конкретных образовательных результатов в их запланированных характеристиках у студентов, курсантов и др. как процесса, по своей природе психологического, который протекает по своим психологическим законам. В-третьих, преподавателю-слушателю предлагаются разные дидактические средства, выполняющие, как правило, информационную функцию. Однако для организации и управления психологическим процессом усвоения учебного материала и овладения образовательными результатами нужны дидактические средства, выполняющие другую функцию.

При подготовке и повышении квалификации педагогических кадров в системе дополнительного педагогического образования используемый набор дидактических средств является очень скромным. Как правило, преподавателям-слушателям предлагают монографии, учебные и учебно-методические пособия, методические рекомендации и т. д. для общего ознакомления с психолого-педагогическим материалом по направлению их подготовки. Иногда преподавателям предлагают диагностические материалы для определения их личностных и профессиональных качеств. Однако, по свидетельству педагогов, эти средства являются малоэффективными для них, так как пробираться в «джунглях» психолого-педагогических знаний самостоятельно посильно далеко не каждому преподавателю непедагогического вуза

без соответствующего базового образования. Как следствие, наряду с низким уровнем усвоения учебного материала по учебным и учебно-методическим пособиям у преподавателя-слушателя снижается мотивация к познавательной деятельности с учебной литературой. Использование существующих на сегодняшний день материалов лекций, семинаров, практических занятий и др. ограничивает объем необходимого для усвоения учебного материала по программе повышения квалификации или переподготовки. Следует учитывать и тот факт, что в реальности имеют место пропуски преподавателями-слушателями учебных занятий по ряду причин, что приводит к формированию у них «клипового» представления о психолого-педагогическом знании. Данные факторы свидетельствуют об актуальности проблемы поиска других условий и способов повышения квалификации преподавателя высшей школы.

17. Деятельность преподавания не выступает отдельным предметом исследования в полном объеме выполняемой ею функции, присущих ей характеристик, ее структуры и содержания, способов организации и т. д. В педагогических работах, в основном, представлены характеристики преподавания, которые показывают ее отличие от воспитательной деятельности. Они не раскрывают специфику преподавания как деятельности педагога, гарантирующей достижение каждым обучающимся образовательных результатов высокого уровня качества в соответствии с современным социальным заказом общества системе образования. Не разработана структура и содержание преподавания, не раскрыта ее специфика, способы организации в связи с образовательными результатами обучающегося в общедидактическом аспекте. Не описаны условия подготовки педагога в системе повышения квалификации и дополнительного профессионального образования к осуществлению преподавательской деятельности с учетом ее функции и специфики. Рассматриваемые учеными вопросы имеют отношение скорее к педагогической деятельности, нежели преподаванию учебной дисциплины.

Таким образом, проведенный анализ исследований преподавательской деятельности позволил обозначить новые требования к ее организации и профессиональной подготовке педагога.

1. Преподавание учебной дисциплины должно представлять ту конкретную систему условий, в которой имеет место удовлетворение образовательных потребностей личности.

2. Итоговым показателем результатов преподавательской деятельности педагога должно быть соответствие образовательных результатов его обучающегося установленному социумом нормативному уровню.

3. В преподавании необходимо использовать те способы, формы, методы, средства, технологии и другие условия организации как деятельности педагога, так и учебно-профессиональной деятельности обучающихся, которые бы обеспечили каждому из них достижение образовательных результатов запланированного уровня качества.

4. Представляется важным разработать условия, которые бы раскрыли, благодаря чему, каким образом, на какой методологической основе, за счет каких психологических ресурсов и т. д. преподавание может, как указывают В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов, «практически однозначно» обеспечить овладение обучающимся образовательными результатами запланированного уровня качества.

5. Педагогу для организации преподавания следует ориентироваться на психолого-педагогические теории и концептуальные идеи, технологии, методы, способы, средства, формы, условия, которые обеспечивают каждому обучающемуся достижение в образовательном процессе результативно-целевой основы запланированного уровня качества. Востребованными должны стать не «чистые» психологические знания, а их «преломление» в преподавании учебных дисциплин – знания из области педагогической психологии и психологической дидактики должны выступить методологической основой преподавательской деятельности педагога.

Рассмотренные требования к организации преподавательской деятельности педагога в высшей школе ставят новые вопросы перед вузовской дидактикой, направленные на развитие ее теории и практики [270], требуют разработки новых научных подходов и концепций организации преподавательской деятельности, модели ее реализации в практике образовательного процесса и необходимых для этого учебно-методических материалов.

В психологии образования и педагогической психологии разработаны научные подходы и идеи, использование которых в теории и практике обучения в высшей школе поможет раскрыть новые возможности решения проблемы организации преподавательской деятельности, моделирующей психологический процесс овладения обучающимся образовательными результатами необходимого уровня качества, соответствующего требованиям ФГОС. В качестве методологической основы нашего исследования выбраны научные направления, раскрывающие психолого-педагогическую природу процессов усвоения или присвоения социального опыта, формирования психики в ее ориентировочной функции по отношению к практической деятельности ее субъекта на основе построения схем ориентировки с запланированными характеристиками, развития мыследеятельности, формирования умственных действий и понятий и т. д.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абаева, Ф. Б. Развитие навыков межкультурной коммуникации в процессе преподавания делового английского языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Москва, 2003. – 23 с.
2. Аверичев, М. В. Содержание и методы **преподавания** курса «Технология и организация предприятий питания в туризме» в процессе профессиональной подготовки специалистов сферы гостеприимства : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Москва, 2002. – 194 с.
3. Авраменко, А. П. Модель интеграции мобильных технологий в преподавании иностранных языков для развития устных видов речевой деятельности : английский язык : автореф. дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02. – Москва, 2013. – 23 с.
4. Акиндинов, В. А. Повышение эффективности педагогической деятельности профессорско-преподавательского состава высших военно-учебных заведений Министерства обороны Российской Федерации : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. – Москва, 2005. – 453 с.
5. Акисильева, Е. Ю. Концепция оценки системы качества деятельности профессорско-преподавательского состава в вузе: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. – СПб, 2005. – 499 с.
6. Алексеева, Л. П. Повышение квалификации преподавателей вузов России в условиях реформирования высшей школы / Л. П. Алексеева, Н. С. Шаблыгина // Научн.-иссл. инст-т высш. образ. – М.: НИИВО, 2002. – С. 59-81.
7. Алексеева, М. А. Развитие творческого потенциала студентов в процессе обучения методам преподавания специальных дисциплин : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Кострома, 2002. – 181 с.
8. Алтун, М. Ф. Внедрение и интеграция инновационных и информационных технологий в практику преподавания английского языка в общеобразовательной школе нового типа : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Душанбе, 2012. – 26 с.
9. Андреева, А. А. Отношение студентов к учебной деятельности как предмет изучения педагогической психологии / А. А. Андреева // Психологические подходы к изучению личности в системе «человек - общество»: Междунар. сборник науч. ст. – Свети Николе: Международный славянский институт. Филиал Македония, 2008. – С. 11–17.
10. Анохина, С. Ю. Организационно-педагогическая система оценивания педагогической деятельности преподавателей вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Нижний Новгород, 2005. – 24 с.
11. Антипов, В. М. Модель деятельности преподавателя высшей школы. М., 2001. – 138 с.
12. Арапов, А. В. Проектировочная деятельность в андрагогической парадигме. Преподаватель высшей школы: от проектировочной деятельности – к проектировочной компетентности: Сборник научных статей по материалам Международной заочной научно-практической конференции «Проектировочная деятельность преподавателя высшей школы: от теории к

- практике», 14 июня 2014 г., г. Воронеж / под общ. ред. Н. И. Вьюновой, Е. В. Кривотуловой. – Воронеж: Воронежский ЦНТИ – филиал ФГБУ «РЭА» Минэнерго России, 2014. – С. 7–10.
13. Арбузова, Л. В. Подготовка специалистов, не имеющих педагогического образования, к преподавательской деятельности средствами повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Новосибирск, 2007. – 21 с.
14. Арендачук, И. В. Преподаватель высшей школы как агент социализации личности студента / Изв. Сарат. ун-та. – Новая сер. 2012. – Т. 12. Сер. Акмеология образования. Психология развития, вып. 4. – С. 26–32.
15. Ариевич, И. М. «Вопросы психологии», № 5. – 2002. – С. 59-81.
16. Архангельская, Ю. С. Формирование обобщенных приемов освоения технических объектов как орудий профессиональной деятельности / Формирование системного мышления в обучении : учеб. пособие для вузов // Под ред. З. А. Решетовой. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – С. 280–298.
17. Архангельский, С. И. Основные исходные положения теории обучения в высшей школе. Формирование личности учителя советской школы. – М., 1991. – С. 14–22.
18. Бабанский, Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Избранные педагогические труды. – М, 1989. – 491 с.
19. Бадмаев, Б. Ц. Психологическая характеристика процесса преподавания общественных наук в военно-учебном заведении. – М.: ВПА, 2002. – 106 с.
20. Бадмаев, Б. Ц., Хозиев Б. И. Методика ускоренного обучения русскому языку: методическое пособие для учителя. – Издательство: Гуманитарный издательский центр «Владос». – 2001. – С. 232.
21. Байденко, В. И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате. – М.: ИЦ ПКПС. – 2004. – 136 с.
22. Байденко, В. И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения / Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов. – М., 2006. – 111 с.
23. Балакирева, Э. В. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального становления педагога / Человек и образование. – 2005. – №3. – С. 12–16.
24. Баляева, С. А. Формирование системного мышления как условие фундаментализации и профессионализации усваиваемых знаний // Формирование системного мышления в обучении : учеб. пособие для вузов / Под ред. З. А. Решетовой. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – С. 157–178.
25. Белогурова, В. А. Научная организация учебного процесса: учебное пособие. – 3 изд. – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2010. – 511 с.
26. Белоусова, Н. Ф., Быкова, И. В. Пути обновления содержания и форм организации методической работы в системе дополнительного профессионального образования // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации

- кадров : Материалы XV Международной научно-практической конференции (Москва – Челябинск, 18 апреля 2014 г.). – Часть 1. – С. 166–170.
26. Бережная, И. Ф. Профессиональная подготовка будущих педагогов в классическом университете // Вестник Воронежского государственного технического университета. – Воронеж, 2014. – Т.10. – № 3.2. – С. 97–100.
27. Березовин, К. А., Козулин, А. В. Психолого-дидактические основы преподавания. – М., 2000. – 216 с.
28. Бим-Бад, Б. М. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 2003. – 528 с.
29. Бобылева, В. О. Методика преподавания гендерных курсов при обучении менеджменту в высшей школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – Санкт-Петербург. – 2007. – 21 с.
30. Бойцова, Н. В. Закономерности формирования мотивации профессиональной деятельности преподавателя высшей школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 19.00.03. – Ярослав. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. – Ярославль, 2009. – 20 с.
31. Болотов, В. А., Сериков, В. В. Компетентностная модель образования: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 13–17.
32. Бондарева, А. В. Развитие педагогического потенциала студентов на основе применения элементов технологий развивающего обучения в процессе преподавания педагогических дисциплин в физкультурном вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Санкт-Петербург, 2005. – 26 с.
33. Бондаренко, Е. Н. Профессиональное педагогическое образование в зарубежных странах на современном этапе : монография. – Минск: Тесей, 2008. – 224 с.
34. Бондаренко, Е. Н. Оценивание эффективности педагогической деятельности вузовского преподавателя в странах Европы / Образование и образованный человек в XXI веке. – 2010. – №3. – С. 49–58.
35. Бордовская, Н. В., Реан, А. А. Педагогика: учеб. для вузов. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с.
36. Борисенков, В. П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки / В. П. Борисенков // Педагогика. 2004. – № 1. – С. 3–10.
37. Ботвинников, А. Д. Организация и методика педагогических исследований. – М., 2001. – 43 с.
38. Бочаров, С. А. Исследование методов преподавания композиции резьбы и росписи в традиционном искусстве Коми : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – М., 2008. – 155 с.
39. Брезгина, О. В. Формирование компетенций межкультурного общения (на примере преподавания иностранных языков) : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – М., 2005. – 22 с.
40. Брушлинский, А. В. Зона ближайшего развития и проблема субъекта деятельности // Психологический журнал. – 1994. – №3. – Т.15. – С. 17–27.

41. Брушлинский, А. В. Деятельностный подход и психологическая наука // Вопросы философии. – 2001. – №2. – С. 89–95.
42. Будяк, Л. В. Компетентностный подход в высшем образовании // Вектор науки ТГУ. – №1 (4). – 2011. – С. 31–35.
43. Булгучева, Р. М., Китова, Д. А. Профессиональные и личностные качества преподавателя вуза // Актуальные проблемы подготовки и деятельности. – М.: Ун-т РАО, Санкт-Петербург : НИЦ АРТ, 2015. – 218 с.
44. Букалова, Г. В. Технология модульного обучения как средство эффективности преподавания общеинженерных дисциплин : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Орел, 2000. – 234 с.
45. Бухтеева, Е. Е. Применение инновационных технологий в образовательном процессе вуза // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 11. – С. 48–50.
46. Быков, А. К. Совершенствование педагогической техники преподавателей высших военных училищ : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – М., 2004. – 23 с.
47. Васильева, Е. Ю. Концепция системы оценки качества деятельности профессорско-преподавательского состава в вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. – Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб, 2006. – 42 с.
48. *Василькова, Т. А. Основы андрагогики: учебное пособие. – М.: КНОРУС, 2013. – 252 с.*
49. Васькова, Л. Л. Организационно-педагогические условия совершенствования преподавания дисциплин современного танца в учебных заведениях хореографического образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – М., 2012. – 189 с.
50. Вербицкий, А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. – М.: ИЦПКП, 1999. – 75 с.
51. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе. Контекстный подход. – М., 2004. – 94 с.
52. Вербицкий, А. А. Педагогические технологии контекстного обучения: Научно-методическое пособие. Вып. 1. 2-е изд. – М., РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2011. – 52 с.
53. Вербицкий, А. А. Методы обучения: традиции и инновации // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2014. – Т.10. – № 3.2. – С. 106–111.
54. Вершловский, С. Г. Взрослый как субъект образования // Педагогика, 2003. – № 8. – С. 285–296.
55. Волков, А. Е. Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях / А. Е. Волков, И. М. Реморенко, Я. И. Кузьминов, Б. Л. Рудник, И. Д. Фруммин, Л. И. Якобсон, Г. В. Андрущак, М. М. Юдкевич // к IX Международной научной конференции «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1-3 апреля 2008 г. – М.: Изд. дом ГУ-ВШЭ, 2008. – 39 с.
56. Воронин, А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Изд-во ГОУ-ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – с. 135.

57. Ворошни́на, М. В. Принципы конструирования модели непрерывного профессионального развития педагога в условиях самообучающейся организации / Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров // Материалы XV Международной научно-практической конференции – Москва – Челябинск, 18 апреля 2014 г. – Часть 1. – С. 16–24.
58. Выготский, Л. С. Собр. соч. : в 6 т. – М., 2006. – Т.2. – 314 с.
59. Габай, Т. В. Учебная деятельность и ее средства. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2001. – 284 с.
60. Газизова, А. И. Высшая школа в контексте Болонского процесса. Учебное пособие для системы повышения квалификации преподавателей вузов. / А. И. Газизова, Л. И. Гурье. – Казань: РИЦ «Школа», 2009. – 48 с.
61. Галаган, А. И. Высшая школа: в поисках новых путей // Свободная мысль. 2002. – №5. – С. 91–100.
62. Гальперин, П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий и понятий // Исследования мышления в советской психологии. – М., 2006. – 249 с.
63. Гальперин, П. Я. Метод «срезов» и метод поэтапного формирования в исследовании мышления // Введение в психологию: Учебное пособие для вузов. – М.: «Кн. дом «Университет», 1999. – С. 315–327.
64. Гальперин, П. Я. Развитие взглядов на психическую деятельность в советской психологии // Введение в психологию: Учебное пособие для вузов. – М.: «Кн. дом «Университет», 1999. – С. 47–64.
65. Гатен, Ю. В. Формирование психолого-педагогической компетенции преподавателя высшей технической школы в системе повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Елец, 2010. – 244 с.
66. Гафурова, Н. В., Осипова, С. И. Инновационный подход к подготовке преподавателей для системы профессионального образования // Высшее образование сегодня. – 2009. – №6. – С. 72–75.
67. Герасимов, С. В. Познавательная активность и понимание // Вопросы психологии. – 2001. – №3. – С. 88–94.
68. Голубов, Г. Б. Методическое обеспечение преподавания электроэнергетических дисциплин методом векторных диаграмм в профессионально-педагогическом вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Екатеринбург, 2008. – 195 с.
69. Голубчикова, М. Г. Подготовка научной статьи: технология организации деятельности. Развитие учебной самостоятельности обучающихся в непрерывном образовании. Часть 1: учебно-методическое пособие / М. Г. Голубчикова, О. М. Коломиец, С. А. Харченко. – Иркутск: «Аспринт», 2017. – 96 с.

70. Гончарова, З. Г. Педагогические условия использования дистанционного обучения в преподавании математических дисциплин в высшей школе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Курск, 2004. – 21 с.
71. Гончарова, Ю. А. Проектировочная составляющая в системе профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы // Преподаватель высшей школы: от проектировочной деятельности – к проектировочной компетентности: Сборник научных статей по материалам Международной заочной научно-практической конференции «Проектировочная деятельность преподавателя высшей школы: от теории к практике», 14 июня 2014 г., г. Воронеж / под общ. ред. Н. И. Вьюновой, Е. В. Кривотуловой. – Воронеж: Воронежский ЦНТИ, филиал ФГБУ «РЭА» Минэнерго России, 2014. – С. 10–15.
72. Гончарук, О. В. Формирование методической компетенции студентов факультетов иностранных языков педагогических вузов на семинарских занятиях по методике преподавания иностранных языков с использованием видеозаписи-ситуационной модели : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – М., 2003. – 17 с.
73. Горбунова Л. Н. Исследовательски ориентированное повышение квалификации педагогических кадров в контексте развития современного российского образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. – М., 2010. – 412 с.
74. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки для получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы»: постановление Министерства образования Российской Федерации от 8 мая 2001 г. [Электронный ресурс]: URL: http://www.dvgu.ru/umu/MO_RF/orders/uchproc/p826.htm.
75. Граф, В. В. Основы самоорганизации учебной деятельности и самостоятельная работа студентов. / В. В. Граф, И. И. Ильясов, В. Я. Ляудис. – М., 2001. – 211 с.
76. Громкова, М. Т. Адрагогика: теория и практика образования взрослых: учеб. пособие для системы доп. проф. образования; учеб. пособие для студентов вузов / М. Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с.
77. Громько, Ю. В. Мыследеятельностная педагогика: теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства / Ю. В. Громько. – М.: Технопринт, 2000. – 376 с.
78. Гуляев, В. Н. Развитие теории и практики проблемно-деятельностного обучения в высшей военной школе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – М., Воен. ун-т, 2003. – 302 с.
79. Гурье, Л. И. Проектирование педагогических систем: учебное пособие для системы повышения квалификации преподавателей. – Казань: Изд-во КГТУ, 2004. – 204 с.
80. Гурье, Л. И. Современные средства обучения в процессе повышения квалификации преподавателей вузов // Образовательные технологии и общества. – 2009. – Т.12. – №1. – С. 324–327.

81. Гурье, Л. И. Технологии развития профессиональной компетентности преподавателя вуза. – Казань: РИЦ «Школа», 2010. – 144 с.
82. Давыдов, В. П. Основы методологии, методики и технологии педагогических исследований: научно-методическое пособие. – М.: Издат. центр «Академия», 2001. – 128 с.
83. Давыдов, В. П. Основы педагогической психологии высшей школы МВД России / В. П. Давыдов, В. П. Сальников, В. Я. Слепов. – СПб, 2000. – 256 с.
84. Демченкова, Н. А. Проблемно-поисковые задачи как средство формирования исследовательских умений будущего учителя в курсе методики преподавания математики в педвузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Тольятти, 2000. – 203 с.
85. Дерябина, Н. Е. Новый подход к классификации и решению учебных расчетных задач на основе системного анализа // Формирование системного мышления в обучении : учеб. пособие для вузов / Под ред. З. А. Решетовой. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – С. 219–235.
86. Дидактика высшей школы: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Попков, А. В. Коржувев. – М.: Издат. центр «Академия», 2008. – С. 31.
87. Домалевская, Ю. Г. Управление развитием педагогической компетентности преподавателей вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – М., 2005. – 157 с.
88. Дочкин, С. А. Система ДПО вуза: от повышения квалификации к непрерывному образованию. Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров // Материалы XV Международной научно-практической конференции Москва – Челябинск, 18 апреля 2014 г. – Ч. 1. – С. 16–24.
89. Дремова, Н. Г. Совершенствование педагогического мастерства преподавателя // Высшее образование в России. – 2010. – №1. – С. 117–120.
90. Дурнева, Е. Е. Технология проектирования результатов усвоения содержания основных образовательных программ в контекстно-компетентностном формате. Технология построения систем образования с заданными свойствами // Материалы V Международной научно-практической конференции 27-28 ноября 2014 г. – М. – С. 67–74.
91. Дьяченко, М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, С. Л. Кандыбович. – Мн.: Харвест, 2006. – 416 с.
92. Ежеленко, В. Б. Новая педагогика. Теория и методика педагогического процесса. Учебное пособие. – СПб: Изд-во РГПУ имени А. И. Герцена, 2009. – 246 с.
93. Есаулова, М. Б. Преемственность в профессиональном педагогическом образовании: современная интерпретация и научно-практическое обеспечение : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – СПб., 2005. – 50 с.
94. Желтобрюх, С. П. Развитие педагогического профессионализма преподавателя военного учебного заведения : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. – Ярославль, 2002. – 379 с.

95. Жураковский, В. Ю. Вузовский преподаватель сегодня и завтра. Педагогический и квалификационный аспекты / В. Ю. Жураковский, В. В. Приходько, И. А. Федоров // Высшее образование в России. – 2000. – №3. – С. 7–8.
96. Жураковский, В. Ю. Подготовка преподавателя высшей школы - стратегическая задача / В. Ю. Жураковский, З. П. Сазонова // Высшее образование в России. – 2004. – № 4. – С. 38–46.
97. Завада, Г. В. Педагогика высшей школы: Конспект лекций / Г. В. Завада, О. В. Бушмина. – Казань: Казан. гос. энерг. ун-т, 2010. – 86 с.
98. Загвязинский, В. И. Теория обучения: Современная интерпретация. – М.: Академия, 2001. – 190 с.
99. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. К. Атаханов. – М.: Изд. Центр «Академия», 2007. – 217 с.
100. Загузов, Н. И. Проблемы профессионального образования в диссертационных исследованиях по педагогике // Профессиональное образование. – 2000. – №12. – С. 25–26.
101. Зайцева Ж. И. Методика преподавания высшей математики с применением новых информационных технологий в техническом вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08, 13.00.02. – Елабуга, 2005. – 27 с.
102. Закирова С. К. Учебное задание как дидактическое средство проблемного обучения (на материале преподавания иностранного языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – М., 2007. – 22 с.
103. Закон «Об образовании в Российской Федерации» // Высшее образование в России, 1992. – № 3. – С. 5–36.
104. Закон «О высшем и послевузовском образовании» от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ.
105. Зарипов, Р. Н. Новые образовательные технологии подготовки современных инженеров. – Казань, Изд. КГТУ, 2001. – 194 с.
106. Звонников, В. И. Современные средства оценивания результатов обучения / В. И. Звонников, М. Б. Чельшкова. – М.: Академия. – 2007. – 169 с.
107. Звонников, В. И. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход : учеб. пособие. / В. И. Звонников, М. Б. Чельшкова. – М.: Университетская книга; Логос, 2009. – 272 с.
108. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособие для вузов по специальности «профессиональное обучение (по отраслям)» : рек. УМО вузов РФ / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк; гл. ред. Д. И. Фельдштейн; Моск. психолого-социальный ин-т. – М.: МПСИ, 2005. – 216 с.
109. Зеленина, Э. Е. Личностный компонент в оценке профессиональной деятельности преподавателя высшей школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 19.00.01. – Владивосток, 2008. – 23 с.

110. Зернов, В. К. Высшее образование как ресурс инновационного развития России // Высшее образование в России. – 2008. – №1. – С. 12-22.
111. Зинченко, Е. О. Педагогический потенциал культурно-досуговых технологий преподавания гуманитарных дисциплин в вузах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – М., 2015. – 22 с.
112. Зинченко, В. П. Образование XXI века: достижения и перспективы. – Рига, 2002. – 336 с.
113. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
114. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Иссл. центр проблем кач-ва подгот. спец-тов, 2004. – 87 с.
115. Змеев, С. И. Основы теории, истории и технологии обучения взрослых. – М.: ПЕРСЭ, 2007. – 272 с.
116. Зубарева, Н. С. Организационно-педагогические основы развития образовательной активности педагога в процессе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – М., 2000. – 133 с.
117. Ибрагимов, Г. И. Компетентностный подход в профессиональном образовании // Образовательные технологии и общество. – Вып. № 3. – 2001. – С. 39–45.
118. Иванов, В. Г. Психолого-педагогическая подготовка преподавателей технического вуза // Высшее образование в России. – 1997. – №3. – С. 73–77.
119. Иванов, В. Г. Проектирование содержания профессионально-педагогической подготовки преподавателя высшей технической школ: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 : Казань, 1997. – 403 с.
120. Иванов, В. Г. Инженер в системе повышения квалификации / В. Г. Иванов, С. А. Барабанова // Высшее образование в России. – 2008. – №5. – С. 40–43.
121. Иванов, В. Г. Дополнительное профессиональное образование: новые подходы / В. Г. Иванов, Ф. Ю. Шагеева // Высшее образование в России. – 2002. – №2. – С. 103–106.
122. Иванов, В. Г. Интеграция знаний в системе повышения квалификации преподавателей / В. Г. Иванов, А. С. Кирсанов, В. В. Кондратьев // Высшее образование в России. – 2008. – №1. – С. 112–115.
123. Иванова, А. Д. Технологический подход к проектированию методической системы преподавания математики для гуманитариев : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – М., 2005. – 23 с.
124. Иванова, С. П. Педагогическая деятельность как процесс гуманистически-ориентированного полисубъектного взаимодействия в современной социально-образовательной среде : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. – СПб, 2000. – 499 с.
125. Из выступления В. В. Путина на заседании Государственного Совета РФ 29 августа 2001 г.

126. Ильенков, Э. В. Идеальное / В кн.: *Философская энциклопедия*. – М.: Советская энциклопедия, 1992. – Т. 2. – С. 46.
127. Ильина, И. В. Преподаватель высшей школы : сетевой электронный учебно-методический комплекс SCORM 1.2 на 1 CD / И. В. Ильина, И. М. Подушкина, С. А. Золотухин. – Курск : КГУ, 2011. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM) ил.; 12 см.
128. Ильясов, Д. Ф. Принцип философской антропологии в отборе и представлении содержания дополнительного профессионально-педагогического образования / Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров // *Материалы X Международной научно-практической конференции – Москва – Челябинск, 16 апреля 2009 г.* – Ч.6. – С. 21–29.
129. Ильясов, И. И. Структура процесса учения. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 204 с.
130. Ильясов, И. И. Проектирование курса обучения по учебной дисциплине : пособие для преподавателей / И. И. Ильясов, Н. А. Галатенко. – М.: «Логос», 1994. – 208 с.
131. Исаев, Е. И. Проблемы проектирования психологического образования педагога // *Вопросы психологии*. – 2007. – №6. – С. 48–57.
132. Ищенко, В. В. Компетентностный подход к подготовке преподавателей / В. В. Ищенко, З. П. Сазонова // *Высшее образование в России*. – 2007. – №6. – С. 166–171.
133. Казакова, А. Г. Современные педагогические технологии в дополнительном профессиональном образовании преподавателей: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. – М.: МГКИ, 2000. – 435 с.
134. Калашникова, Л. М. Педагогические условия современной организации преподавания специальных дисциплин в учреждениях среднего профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – М., 2012. – 21 с.
135. Кан-Калик, В. А. Педагогическая деятельность как творческий процесс : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Л., 1985. – 35 с.
136. Каплан, Л. Н. Методическая система **преподавания** информатики в вузах на базе инструментальных средств комплексного тренажера : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – М., 2002. – 131 с.
137. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения. – М., 2002. – 254 с.
138. Киктев, С. В. Последипломное образование: подготовка преподавателей // *Личность. Культура. Общество*. – 2006. – №1. – С. 225–234.
139. Киселева, Н. Р. Система оценивания качества преподавания учебной дисциплины в организации среднего профессионального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Великий Новгород, 2014. – 24 с.

140. Кирсанов, А. А. Целостность психолого-педагогической подготовки преподавателей // Высшее образование в России. – 2008. – №10. – С.62–70.
141. Кирсанов, А. А. Инженерное образование, инженерная педагогика, инженерная деятельность / А. А. Кирсанов, В. С. Иванов, В. Т. Кондратьев, Л. И. Гурье // Высшее образование в России. – 2004. – №5. – С. 104–109.
142. Кирсанов, А. А. Методологические и методические основы профессионально-педагогической подготовки преподавателя высшей технической школы : Коллективная монография / А. А. Кирсанов, Л. И. Гурье, И. Я. Курамшин, В. Г. Иванов, М. Г. Рогов. – Казань: КГТУ, 2007. – 159 с.
143. Кларин, М. В. Технология учебного процесса // Современная дидактика: теория - практика / под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева. – М.: ИТП и МИО РАО. – 2004. – 217 с.
144. Климова, Т. Е. Методы корреляционного анализа в педагогике. – Магнитогорск: Магнитогор. гос. ун-т, 2000. – 128 с.
145. Климова, Э. Т. Международный опыт повышения квалификации преподавательского состава: методическое пособие. – М., 2001. – 69 с.
146. Клопов А. В. Дидактическая система профессиональной подготовки офицеров в вузах силовых ведомств : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – М., Воен. ун-т, 2012. – 312 с.
147. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М., 2003. – 362 с.
148. Козырев, В. А. Высшее образование в России в зеркале Болонского процесса: науч.-метод. пособие для пед. работников вузов / В. А. Козырев, Н. Л. Шубина. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – С. 380–412.
149. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская. – М.: Академия, 2005. – 288 с.
150. Коломиец, О. М. Значение системной ориентировки в языке для практического овладения речевой деятельностью // Формирование системного мышления в обучении : учеб. пособие для вузов / Под ред. З. А. Решетовой. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – С. 259-279.
151. Коломиец, О. М. Особенности построения учебного пособия по предмету с позиций деятельностного и системного подходов к обучению // Психологические и педагогические проблемы развития образования / Вестник МГЛУ. – 2004. – Вып. № 484, серия Педагогическая антропология. – С. 126–136.
152. Коломиец, О. М. Организация деятельности учащихся по решению практических задач: учеб. пособие для студентов. – М., МГЛУ, 2006. – 96 с.
153. Коломиец, О. М. Изучение иностранного и русского языков: Методическое пособие для преподавания учебной дисциплины. – М., МГЛУ, 2006. – 144 с.

154. Коломиец, О. М. Значение системного изучения объекта для формирования процесса понимания в учебном процессе / Тенденции развития непрерывного образования: проблемы и перспективы // Вестник МГЛУ. – 2007. – Вып. № 531. Серия: Педагогическая антропология. – С. 91–101.
155. Коломиец, О. М. Место исследовательской деятельности школьника в учебном процессе / Психолого-педагогические аспекты развития образования // Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та. – Вып. № 539. – Серия: Педагогическая антропология. – 2008. – С. 144–154.
156. Коломиец, О. М. Методическое обеспечение формирования психолого-педагогических компетентностей педагога в образовательном учреждении / Интеграция методической работы и системы повышения квалификации кадров // Материалы X Всероссийской научно-практической конференции. – 2009. – Ч.6. – Москва-Челябинск. – С. 45–52.
157. Коломиец, О. М. Педагогические условия развития психолого-педагогической компетентности педагога в образовательном учреждении / Актуальные вопросы современной психологии и педагогики // Сборник докладов международной научной заочной конференции (Липецк, 13 июня 2009 г.). – Ч.П. Психологические науки / Отв. ред. А. В. Горбенко. – Липецк: Изд. центр «Де-факто», 2009. – С. 77–82.
158. Коломиец, О. М. Формирование профессиональных психолого-педагогических компетентностей педагога в образовательном учреждении / Психология образования: Психологическое обеспечение «Новой школы» // Материалы V Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 27-29 января 2010 г. – М., 2010. – С. 33–34.
159. Коломиец, О. М. Деятельность учителя по педагогическому проектированию учебного занятия. – М.: Изд. группа «Граница», 2010. – 200 с.
160. Коломиец, О. М. Самоорганизация преподавателем педагогической деятельности. – М.: Изд-во «Граница», 2011. – 222 с.
161. Коломиец, О. М. Значение психолого-педагогической компетентности врача-педагога для развития его профессиональной деятельности. Современные подходы к определению квалификационных требований к профессорско-преподавательскому составу медицинских вузов и задачи модернизации программ дидактической подготовки педагогических кадров / Международный семинар в рамках проекта Tempus IV 159328-TEMPUS-1-FR-TEMPUS-SHMES «Система обучения в течение жизни» // Сборник статей. – Омск, 2011. – С.49–55.
162. Коломиец, О. М. Технология развития педагогической деятельности в образовательном учреждении / Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова. – 2011. – Вып. № 4, серия: Педагогика и психология. – С. 15–19.
163. Коломиец, О. М. Развитие методического компонента профессиональной подготовки педагога (на основе теории П. Я. Гальперина) // Новая жизнь классической теории: 110 лет со

дня рождения П. Я. Гальперина / Сборник материалов конференции. (Москва 2-4 октября 2012 г.) : Под ред. А. И. Подольского, О. А. Карабановой [и др.]. – М., 2012. – С. 255–262.

164. Коломиец, О. М. Организация профессиональной подготовки преподавателя высшей медицинской школы на основе образовательной технологии в контексте психологической теории деятельности и системного подхода // Образование и наука: современное состояние и перспективы развития / Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 28 февраля 2013 г.: в 10 частях. – Ч.7; М-во обр. и науки РФ. – Тамбов: Изд-во ТРОО «Бизнес–наука–Общество», 2013. – С. 73–75.

165. Коломиец, О. М. Влияние методической подготовки преподавателя вуза на качество усвоения студентом учебного материала // Наука и образование в XXI веке / Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 30 сентября 2013 г.: в 10 частях. – Ч.7; Мин-во обр. и науки РФ. – Тамбов: Изд-во ТРОО «Бизнес–наука–Общество», 2013. – С. 81–82.

166. Коломиец, О. М. Профессиональное развитие преподавателя на основе технологии самоорганизации педагогической деятельности // Технологии построения систем образования с заданными свойствами / Материалы IV-й Международной научно-практической конференции 21-22 ноября 2013 г. – М.: РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2013. – С. 84–86.

167. Коломиец, О. М. Место методической компетенции преподавателя высшей медицинской школы в структуре его профессиональной деятельности // Профессиональная компетентность преподавателя медицинского вуза как условие повышения качества образования / Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Омск, 13-14 марта 2014 г.). – Омск: Полиграфический центр КАН, 2014. – С. 38–41.

168. Коломиец, О. М. Развитие педагогической деятельности преподавателя на основе кейс технологии // Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова. – Серия: Педагогика и психология. – № 2, 2014. – С. 64–69.

169. Коломиец, О. М. Учебная деятельность студента медицинского вуза на занятии: ее структура и содержание // Сеченовский вестник, 2013. – №4 (14). – С. 86–90.

170. Коломиец, О. М. Психологическая теория деятельности – методологическая основа развития профессиональных компетенций преподавателя вуза // Проблемы и перспективы развития образования в России / сборник материалов XXV Всероссийской научно-практической конференции : Под общ. ред. С. С. Чернова. – Новосибирск: Изд-во ЦРНС, 2014. – С. 112–116.

171. Коломиец, О. М. Развитие профессиональных компетенций преподавателя высшей школы в системе повышения квалификации // Интеграция методической (научно-методической)

- работы и системы повышения квалификации кадров / XV Международная заочная научно-практическая конференция // Сб. науч. тр. – Челябинск, 2014. – С. 28–32.
172. Коломиец, О. М. Содержание профессиональных компетенций преподавателя вуза // Вестник Екатеринбургского Института, 2014. – № 3. – С. 98–102.
173. Коломиец, О. М. Условия повышения качества развития профессионально-педагогических компетенций преподавателя высшей школы // Система менеджмента качества: опыт и перспективы / Сборник материалов конференции // Под общ. ред. А. Н. Калягина, И. В. Орловой. – Иркутск, ИГМУ, 2014. – Вып. 3. – С.134–140.
174. Коломиец, О. М. Реализация преподавателем вуза профессиональной компетенции по организации учебной деятельности студента // Интеграция науки и образования / Сборник статей Международной научно-практической конференции (г. Уфа, 13-14 июня 2014 г.). – Уфа: РИО ОМЕГА САЙНС, 2014. – С. 47-49.
175. Коломиец, О. М. Развитие профессиональных компетенций педагога в системе повышения квалификации // Технологии построения систем образования с заданными свойствами / Материалы V Международной научно-практической конференции 27-28 ноября 2014 г. – М.: РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2014. – С. 227–229.
176. Коломиец, О. М. Новые психолого-дидактические средства управления процессом развития профессиональных компетенций у преподавателя высшей школы // Вестник Воронежского государственного технического университета, 2014. – Т.4. – № 1.2. – С. 85–89.
177. Коломиец, О. М. Структура и содержание деятельностной компоненты профессиональной компетенции преподавателя вуза проектировать учебное занятие // Преподаватель высшей школы: от проектировочной деятельности – к проектировочной компетентности / Сб. науч. статей по материалам Международной заочной научно-практической конференции (г. Воронеж, 14 июня 2014 г.). – Воронеж: ЦНТИ ; фил. ФГБУ «РЭА» Минэнерго России, 2014. – С.15–20.
178. Коломиец, О. М. Развитие профессионально-педагогических компетенций преподавателя высшей школы на основе инновационных образовательных технологий // Вестник Воронежского государственного технического университета, 2014. – Т.10, – № 3.2. – С. 123–128.
179. Коломиец, О. М. Профессиональные компетенции преподавателя высшей школы. – М.: Изд. гр. «Граница», 2014. – 168 с.
180. Коломиец, О. М. Технология самоорганизация преподавателем медицинского вуза педагогической деятельности : учебно-методическое пособие. – М.: «Медицинское информационное агентство», 2014. – 176 с.
181. Коломиец, О. М. Организация педагогом высшей школы учебного материала в структуре его преподавательской деятельности // Сеченовский вестник, 2015. – №4 (22). – С.53–62.

182. Коломиец, О. М. Деятельностная основа профессиональных компетенций преподавателя высшей школы // Вестник Московского университета, 2015. – Серия 20. – №2. – С. 73–89.
183. Коломиец, О. М. Психологический аспект содержания профессиональных компетенций преподавателя вуза // Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности : материалы II-ой международной научно-практической конференции : в 2 ч. / под ред. Э. П. Комаровой. – Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2015. – С. 48–50.
184. Коломиец, О. М. Организация преподавательской деятельности (из опыта сотрудничества Республики Казахстан и Российской Федерации) / Педагогика. – Алматы, Республика Казахстан, 2016.
185. Коломиец, О. М. Структура и содержание преподавательской деятельности педагога высшей школы // Развитие личности как стратегия современной системы образования: материалы Международной научно-практической конференции Воронеж, Россия 22-23 марта 2016 года. – Ч.2. – Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2016. – С. 181–186.
186. Коломиец, О. М. Преподавательская деятельность – главный фактор достижения обучающимся образовательных результатов // Системная модернизация педагогического образования: проблемы, пути решения / Сборник статей Международной научно-практической конференции (26-27 мая 2016 г., г. Алматы, Республика Казахстан). – Алматы, 2016. – С. 41–44.
187. Коломиец, О. М. Направления психолого-педагогической подготовки педагога высшей школы для реализации преподавательской деятельности // Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности : материалы VI междунар. науч.-практ. конф. 21-23 июля 2016 г., Университет Черногории. – Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2016. – С. 15–17.
188. Коломиец, О. М. Организация учебно-профессиональной деятельности студента в преподавании на основе компетентностно-деятельностного подхода / Педагогический журнал, 2016. – №5. – С. 47–58.
189. Коломиец, О. М. Развитие теории и практики преподавательской деятельности на основе компетентностно-деятельностного подхода // Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики», 2016. – Серия: Гуманитарные науки. – №12. – С. 86–90.
190. Коломиец, О. М. Концепция преподавательской деятельности в контексте компетентностно-деятельностного подхода // Вестник Московского педагогического государственного университета, 2017. – Серия 20. – №1. – С. 73–89.
191. Коломиец, О. М. Компетентностно-деятельностный подход – методологическая основа преподавания в высшей школе // Вестник Московского университета, 2017. – Серия 20: Педагогическое образование. – №1. – С. 84–98.

192. Коломиец, О. М. Инновации в преподавательской деятельности педагога высшей школы // «Адукацыя і выхаванне», 2017. Минск, Республика Беларусь. – № 2. – С. 49–59.
193. Коломиец, О. М. Преподавательская деятельность учителя: учебно-методическое пособие. – М.: ИД «Развитие образования», 2017. – 176 с.
194. Коломиец, О. М. Преподавание учебной дисциплины, гарантирующее достижение студентом образовательных результатов / Сборник Трудов научно-практической конференции «Окружающая среда, экология и общество» // Ашдод (Израиль), ноябрь 2017. – Изд. ИНАРН. – С. 157–162.
195. Коломиец, О. М. Психологический аспект преподавательской деятельности педагога высшей школы // Тенденции и перспективы развития современной психологической науки и практики / Сборник статей Международной научно-методической конференции 7 декабря 2017 г., Алматы, Республика Казахстан. – Алматы: КазНУ им. Аль-Фараби, 2017. – С. 53–58.
196. Коломиец, О. М. Модель преподавательской деятельности педагога высшей школы. – М.: ИД «Развитие образования», 2018. – 230 с.
197. Коломиец, О. М. Концепция преподавательской деятельности в контексте компетентностно-деятельностного подхода. – М.: ИД «Развитие образования», 2018. – 157 с.
198. Коломиец, О. М. Преподавательская деятельность педагога высшей школы : учебно-методическое пособие / под ред. О. М. Коломиец, И. И. Капальгиной, Р. К. Бекмагамбетовой (Россия, Беларусь, Казахстан). – М.: ИД «Развитие образования», 2018. – 204 с.
199. Коломиец, О. М. Развитие учебной самостоятельности у студентов медицинского вуза : учебно-методическое пособие / О. М. Коломиец, Е. А. Карева, И. Н. Крылова. – М.: ИД «Развитие образования», 2018. – 209 с.
200. Коломиец, О. М. Организация преподавания учебной дисциплины «акушерство и гинекология» студентам медицинского вуза : учебно-методическое пособие / О. М. Коломиец, Н. А. Макацария, И. В. Хамани. – М.: ИД «Развитие образования», 2018. – 188 с.
201. Коломиец, О. М. Использование преподавателем новых дидактических средств для эффективного усвоения студентами знаний на теоретических кафедрах высшей медицинской школы // IV Общероссийская конференция с международным участием «Медицинское образование – 2014». Сборник тезисов (г. Москва, 3-4 апреля 2014 года) / О. М. Коломиец, М. А. Афанасьев. – М.: Изд-во Первого МГМУ имени И. М. Сеченова, 2014. – С. 18–20.
202. Коломиец, О. М. Разработка преподавателем новых учебно-методических материалов, обеспечивающих высокий уровень образовательных результатов, обучающихся // V Общероссийская конференция с международным участием «Медицинское образование – 2015». Сборник тезисов (г. Москва, 2-3 апреля 2015 года) / О. М. Коломиец, Н. К. Аймадинова, А. В. Алексеев, О. В. Бутыльченко, И. Ю. Глазкова, С. Л. Джергения, О. А. Зорина, Н. Б. Петрухина. – М.: Изд-во Первого МГМУ им. И. М. Сеченова, 2015. – С. 220–222.

203. Коломиец, О. М. Организация преподавателем педагогических условий развития у студентов профессиональных компетенций // Материалы VI общерос. конф. с междунар. участием «Медицинское образование – 2016» (г. Москва, 7-8 апреля 2016 года) / О. М. Коломиец, М. А. Афанасьев, Е. Н. Карева, О. Ю. Карпова, М. В. Лебедева, Н. А. Макацария, Е. Н. Попова, Е. И. Селифанова, И. В. Хамани. – М.: Изд-во Первого МГМУ им. И. М. Сеченова. – С. 98–101
204. Коломиец, О. М. Новые дидактические средства профессиональной деятельности преподавателя в системе повышения квалификации провизоров-интернов // Профессиональное развитие педагога: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Иркутск, 22-23 июня 2015 г. / О. М. Коломиец, И. Ю. Глазкова ; ФГБОУ ВПО «ИГУ»; [под ред. О. А. Лапиной, М. Г. Голубчиковой, О. М. Коломиец] – Иркутск, Изд-во ИГУ, 2015. – С. 158–161.
205. Коломиец, О. М. Разработка новых видов дидактических средств для развития профессиональных компетенций учащихся медицинского вуза в условиях сетевого взаимодействия преподавателей // VII Общерос. конф. с междунар. участием «Медицинское образование – 2017». Сборник тезисов (г. Москва, 6-7 апреля 2017 года) / О. М. Коломиец, И. Ю. Глазкова, О. Ю. Карпова, О. А. Зорина, Н. Б. Петрухина, А. В. Алексеев. – М.: Изд-во Первого МГМУ им. И. М. Сеченова, 2017. – С. 220–223.
206. Коломиец, О. М. Психолого-педагогические условия становления субъекта учебной деятельности в контексте современных теорий обучения // Психологические закономерности формирования познавательной деятельности / О. М. Коломиец, Т. В. Грановская ; Вестник МГЛУ, 2009. – Вып. №563. – Серия: Психологические науки. – С. 163–176.
207. Коломиец, О. М. Развитие учебной самостоятельности у студентов медицинского вуза / О. М. Коломиец, Е. А. Карева. – М.: ИД «Развитие образования», 2018. – 133 с.
208. Коломиец, О. М. Организация тренерской деятельности по футболу / О. М. Коломиец, А. А. Коломиец, И. Н. Просвирин. – М.: ИД «Развитие образования», 2018. – 145 с.
209. Коломиец, О. М. Реализация преподавателем-врачом профессионально-педагогической компетенции организовать учебный материал (дисциплина «Внутренние болезни», 4 курс): методическое пособие для преподавателя / О. М. Коломиец, В. М. Лебедева, Е. Н. Попова. – М.: Изд. гр. «Граница», 2015. – 110 с.
210. Коломиец, О. М. Разработка преподавателем медицинского вуза новых видов дидактических средств как фактор развития его профессионально-педагогических компетенций / О. М. Коломиец, Н. А. Макацария, И. В. Хамани // Акушерство, гинекология и репродукция, 2014. – Том 8. – №3. – С. 71–75.
211. Коломиец, О. М. Сетевое взаимодействие образовательных организаций как условие развития педагогической деятельности учителя // Профессиональное развитие педагога: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Иркутск, 22-23 июня 2015 г.) / О.

- М. Коломиец, Е. В. Мартынова, А. И. Грабовский, В. А. Нилова ; ФГБОУ ВПО «ИГУ»; [под ред. О. А. Лапиной, М. Г. Голубчиковой, О. М. Коломиец] – Иркутск, Изд-во ИГУ, 2015. – С. 182–185.
212. Коломиец, О. М. Сетевое взаимодействие столичных образовательных организаций как условие развития педагогической деятельности // Технологии построения систем образования с заданными свойствами / О. М. Коломиец, Е. В. Мартынова, З. П. Крылова ; Материалы IV-й Международной научно-практической конференции 21-22 ноября 2013 г. – М.: РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2013. – С. 196–198.
213. Коломиец, О. М. Развитие преподавателем системно-понятийного мышления у студентов при изучении курса биологии в высшей школе // Профессиональное развитие педагога: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Иркутск, 22-23 июня 2015 г.) / О. М. Коломиец, Н. М. Молодожникова, С. Н. Ларина ; ФГБОУ ВПО «ИГУ» ; [под ред. О. А. Лапиной, М. Г. Голубчиковой, О. М. Коломиец]. – Иркутск: Изд-во ИГУ, 2015. – С. 113–116.
214. Коломиец, О. М. Формирование педагогом системно-понятийного мышления учащихся в учебном процессе / О. М. Коломиец, И. А. Подругина // Преподаватель XXI век, 2014. – № 2. – Ч.1. – С. 155–162.
215. Коломиец, О. М. Формирование системы универсальных учебных действий учащихся в образовательном процессе средней школы / О. М. Коломиец, И. А. Подругина // Электронный научный журнал «Педагогика искусства», 2015. – №4. С. 18-21. – [электронный ресурс] <http://www.art-education.ru/electronic-journal>.
216. Коломиец, О. М. Новые технологии организации преподавателем учебного материала // Материалы VI Общерос. конф. с междунар. участием «Медицинское образование – 2016» (г. Москва, 6-7 апреля 2016 года) / О. М. Коломиец, Е. Н. Попова, М. В. Лебедева. – М.: Изд-во Первого МГМУ им. И. М. Сеченова. – С. 113-115.
217. Коломиец, О. М. Организация учебно-исследовательской деятельности студентов на лекции // IV Общероссийская конференция с международным участием «Медицинское образование – 2013» (г. Москва, 4-5 апреля 2013 г.) / О. М. Коломиец, А. В. Севбитов, А. С. Браго, Ю. И. Троицкая ; Сборник тезисов конференции. – М.: Изд-во Первого МГМУ им. И. М. Сеченова, 2013. – С. 459–461.
218. Коломиец, О. М. Педагогические условия развития у студентов умений решать практические задачи // III Общерос. конф. с междунар. участием «Медицинское образование – 2013» (г. Москва, 2-3 апреля 2013 г.) / О. М. Коломиец, Е. И. Селифанова // Сборник тезисов конференции. – М.: Изд-во Первого МГМУ им. И. М. Сеченова, 2013. – С. 462–464.
219. Коломиец, О. М. Развитие у студентов медицинского вуза умений решать учебно-профессиональные задачи на основе технологии самоорганизации деятельности // Технологии построения систем образования с заданными свойствами / О. М. Коломиец, Е. И. Селифанова ;

- Материалы IV-й Международной научно-практической конференции 21-22 ноября 2013 г. – М.: РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2013. – С. 117–120.
220. Коломиец, О. М. Роль схемы ориентировочной основы действия в учебной деятельности школьника // Психолого-педагогические проблемы развития образования / О. М. Коломиец, Т. В. Факушина. – Вестник МГЛУ, 2009. – Вып. № 562. – Серия: Педагогические науки. – С. 110–119.
221. Коломиец, О. М. Организация сетевого взаимодействия преподавателей теоретических и клинических кафедр по разработке УМК в свете требований ФГОС III поколения // IV Общероссийская конференция с международным участием «Медицинское образование – 2013» / О. М. Коломиец, М. А. Фокина ; Сборник тезисов конференции (4-5 апреля 2013 года, г. Москва). – М.: Изд-во Первого МГМУ им. И. М. Сеченова, 2013. – С. 233–235.
222. Коломиец, О. М. Модель методической подготовки преподавателя высшей медицинской школы в системе дополнительного профессионального образования / О. М. Коломиец, М. А. Фокина, О. В. Бутыльченко // Электронный научно-образовательный Вестник «Здоровье и образование в XXI веке», 2013. – №1. – Т.15. С. 14–18.
223. Коломиец, О. М. Образовательная технология методической подготовки преподавателя высшей медицинской школы / О. М. Коломиец, М. А. Фокина, О. В. Бутыльченко, А. С. Браго, Е. И. Селифанова, М. А. Афанасьев // Новые образовательные программы МГУ и школьное образование: Материалы второй научно-методической конференции 17 ноября 2012 г. – Москва, МГУ им. М. В. Ломоносова. – М., 2012. – Ч. II. – С. 178–179.
224. Коломиец, О. М. Психолого-педагогические условия повышения уровня подготовки студентов в медицинском вузе / О. М. Коломиец, М. А. Фокина, Е. С. Егорова // Сеченовский вестник, 2012. – №3(9). – С. 64–69.
225. Коломиец, О. М. Повышение уровня подготовки студентов-медиков на основе идей системного и деятельностного подходов к обучению // Российский медицинский журнал «Медицинское обозрение» / О. М. Коломиец, М. А. Фокина, Е. С. Егорова, И. В. Хамани, М. А. Афанасьев. – М.: «Периодика», 2011. – С. 1122–1126.
226. Коломиец, О. М. Развитие педагогической деятельности преподавателя вуза как ведущий фактор достижения студентами конкретных образовательных результатов // Профессиональное развитие педагога: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Иркутск, 22-23 июня 2015 г. / О. М. Коломиец, В. И. Харленок, И. В. Хамани, Н. А. Макацария, Л. С. Юдаева ; ФГБОУ ВПО «ИГУ»; [под ред. О. А. Лапиной, М. Г. Голубчиковой, О. М. Коломиец]. – Иркутск, Изд-во ИГУ, 2015. – С. 303–307.
227. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. – Т.2. – М.: Педагогика, 1982. – 576 с.

228. Кондаков, А. М. Модели образовательного выбора и ведущие компетентности как образовательные ресурсы для развития личности, общества и государства // Известия Российской академии образования. – 2005. – №1. – С. 435–441.
229. Кондурар, М. В. Понятия компетенция и компетентность в образовании // «Вектор науки» Тольяттинского гос. ун-та, 2012. – Серия: Педагогика, психология. – Выпуск № 1 (8). – С. 189–191.
230. Кондрашов, В. А. Методика преподавания культурологии в вузе: учебное пособие. – Ростов-на-Дону, 2012. – 65 с.
231. Концепция непрерывного образования // Народное образование. – 1989. – №10. – С. 3–12.
232. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года. – М.: АПКИПРО, 2002. – 24 с. [Электронный ресурс] // Приложение к приказу Минобрнауки России от 11.02.2002, № 393. Режим доступа: [<http://www.edu.ru/db/mo/Data/d02/393.html>]
233. Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года // Распоряжение Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 года, № 1662. – 49 с.
234. Коняхина, И. В. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании (теоретический аспект) // Вестник Томского государственного педагогического университета. – Выпуск № 11 (126) / 2012. – С. 68–71.
235. Коржуев, А. В., Попков, В. А. Научное исследование по педагогике: теория, методология, практика : учебное пособие для слушателей системы дополнительного профессионального образования преподавателей высшей школы. – М.: Академический Проект; Трикста, 2008. – 287 с.
236. Королева, Г. В. Программно-методическое обеспечение преподавания психолого-педагогического цикла дисциплин подготовки социальных работников в профессиональном лицее : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Екатеринбург, 2000. – 146 с.
237. Корякина, А. Н. Формирование профессиональных компетенций преподавателей вузов в области дистанционного обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – СПб., 2007. – 26 с.
238. Кострова, Ю. С. Генезис понятий «компетенция» и «компетентность» // Молодой ученый. – 2011. – № 12. – 69 с.
239. Косырев, В. П. Система непрерывной методической подготовки педагогов профессионального обучения : дис. ... д-ра пед. наук. – 13.00.08. – М., 2007. – 469 с.
240. Косякин, Ю. В. Теория и практика повышения эффективности педагогической деятельности (для начинающих преподавателей высшей школы) : учебное пособие для начинающих преподавателей высшей школы. – М.: МГИУ, 2009. – 322 с.
241. Краевский, В. В. Методология педагогического исследования. – Самара: Изд-во Самарского ГПУ, 1994. – 164 с.

242. Красинская, Л. Ф. Формирование педагогической компетентности преподавателя технического вуза в процессе повышения квалификации // Известия Самарского научного центра РАН. – 2009. – Том 11. – № 4(2). – С. 352–357.
243. Красинская, Л. Ф. Психолого-педагогическая компетентность преподавателя высшей школы : учебное пособие для магистрантов, аспирантов, слушателей системы повышения квалификации. – Самара: СамГУПС, 2010. – 147 с.
244. Кузьмин, В. П. «Медведев назвал приоритеты в сфере образования». – Российская газета. – 24 августа 2016 г.
245. Кузьмина, Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – СПб., 1993. – 217 с.
246. Кузьмина, Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. – М., 2001. – 115 с.
247. Кукуев, А. И. Андрагогический подход в педагогике : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – Ростов-на-Дону, 2010. – 60 с.
248. Кутейников, А. Н. Профессиональное становление преподавателя высшей школы. – СПб, 2014. – 96 с.
249. Лазукин, А. Д. Развитие теории и практики профессионально-педагогической подготовки преподавателей образовательных учреждений МВД России : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.00. – Москва, 2001. – 375 с.
250. Ларионова, М. Я. Психологические условия и факторы профессионального развития личности вузовского преподавателя // Высшее образование в России, 2009. – №2. – С. 114–118.
251. Левина, М. М. Основы технологии обучения профессионально-педагогической деятельности. – М., 1996. – 232 с.
252. Леднев, В. С. Содержание образования : учеб. пособие. – М.: Высшая школа, 1989. – 360 с.
253. Леонтьев, А. Н. Становление психологии деятельности / Под ред. А. А. Леонтьева, Д. А. Леонтьева, Е. Е. Соколовой. – М.: Смысл, 2003. – 439 с.
254. Леонтьев, А. Н. Биологическое и социальное в психике человека / Проблемы развития психики. – М., 2001. – Ч.1. – С. 193–219.
255. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл; Изд. центр «Академия», 2004. – 352 с.
256. Лернер, И. А. Теория современного процесса обучения, ее значение для практики // Сов. Педагогика. – М., 1989. – № 1. – С. 113–159.
257. Лифшиц, В. Я. Деятельность преподавателя вуза как развивающийся процесс // Повышение эффективности психолого-педагогической подготовки преподавателей вузов / В.

- Я. Лифшиц, Н. Н. Нечаев [Под ред. А. В. Петровского и Л. С. Сержана]. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – С. 6–22.
258. Лифшиц, В. Я. Деятельность преподавателя вуза как развивающийся процесс // Психология: избр. психол. тр. / В. Я. Лифшиц, Н. Н. Нечаев. – М.: НОУ ВПО «МПСУ»; Воронеж : МОДЭК, 2014. – С. 184–205.
259. Лобанова, Е. Е. Современные технологии преподавания медицинской статистики при непрерывном профессиональном образовании : автореф. дис. ... канд. мед. наук : 14.00.33. – Москва, 2007. – 26 с.
260. Логвинов, И. И. Дидактика: от здравого смысла к научной теории. – М.: Народное образование, 2003. – 224 с.
261. Логинова, Е. А. Построение учебного предмета как системы развивающегося знания // Формирование системного мышления в обучении : учеб. пособие для вузов / Под ред. З. А. Решетовой. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – С. 132–156.
262. Логинова, Л. А. Пути реализации развивающего социокультурного потенциала образовательного процесса / Л. А. Логинова, Е. А. Жежеря // Психолого-педагогические исследования в системе образования: материалы III Всероссийской научно-практической конференции. – Москва-Челябинск: Изд-во «Образование», 2005. – Ч.6. – С. 240–243.
263. Ложникова, Л. А. Особенности педагогической деятельности начинающих преподавателей вуза / Л. А. Ложникова, Н. В. Иванец // Педагогические науки, 2007. – №3. – С. 199–203.
264. Лопанова, Е. В. Профессионально-педагогическая подготовка преподавателя вуза: Монография. – LAP (LAMBERT Academic Publishing), Саарбрюккен, Германия, 2017. – 373 с.
265. Лухнов, А. Ю. Теория и практика повышения эффективности педагогической деятельности преподавателей ВВУЗов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – СПб, 2002. – 342 с.
266. Лямзин, М. А. Развитие теории и практики военно-педагогической деятельности курсантов (слушателей) ВУЗов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – М., 1997. – 452 с.
267. Ляудис, В. Я. Психологические особенности стратегии образования и инновационного обучения // Инновационные процессы в образовании: проблемы и перспективы. – Орел: Орловский гос. пед. ун-т., 1995. – С. 1–3.
268. Макарова, Е. А. Системное изучение объекта и его значение для понимания // Формирование системного мышления в обучении : учеб. пособие для вузов / Под ред. З. А. Решетовой. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – С. 236–258.
269. Макарова, Л. Н. Теоретические основы развития индивидуального стиля педагогической деятельности преподавателя высшей школы : автореферат дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.08. – Белгородский гос. ун-т. – Белгород, 2000. – 42 с.

270. Макарова, Н. С. Трансформация дидактики высшей школы: учебное пособие. – М.: Флинта, 2012. – 133 с.
271. Максимов, Н. И. Анализ и обобщение отечественного и зарубежного опыта создания рейтинговых систем оценки качества образования : учеб.-метод. пособие / Н. И. Максимов, Г. П. Савельева // Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов. – М., 2007. – 41 с.
272. Малыгина, О. А. Системный анализ как условие математического моделирования // Формирование системного мышления в обучении : учеб. пособие для вузов / Под ред. З. А. Решетовой. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – С. 179–200.
273. Маркова, А. К. Психология труда учителя. – М.: Педагогика, 1993. – 213 с.
274. Маркс, К. Капитал. – М.: Политиздат, 1983. – Т.1. – 580 с.
275. Материалы V Всероссийской научно-практической конференции «Психология образования: Психологическое обеспечение «Новой школы» – 2010. – Москва. – 497 с.
276. Матушанский, Г. У. Система непрерывного профессионального образования преподавателя высшей школы : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. – Калуга, 2003. – 395 с.
277. Матушанский, Г. У. Профессионально важные качества преподавателя высшей школы [Электронный ресурс] / Г. У. Матушанский, М. Г. Рогов, Ю. В. Цвенгер // Психологическая наука и образование. – Режим доступа: www.psyedu.ru.
278. Матушанский, Г. У. Подготовка преподавателя высшей школы в условиях ее модернизации / Г. У. Матушанский, Г. М. Завада // Высшее образование в России. – 2008. – №3. – С. 27–32.
279. Матушанский, Г. У. Послевузовская подготовка научно-педагогических кадров в России: ретроспективный взгляд / Г. У. Матушанский, Г. М. Завада // Высшее образование в России. – 2008. – №5. – С. 48–56.
280. Медведев, В. Р. Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход / В. Р. Медведев, Ю. Г. Татур // Высшее образование в России. – 2007. – №11. – С. 46–56.
281. Махмутова, Л. Г. Развитие системы управления качеством подготовки слушателей курсов повышения квалификации в педагогической теории и практике. Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров // Материалы X Междунар. науч.-практ. конф. – Москва-Челябинск, 16 апреля 2009 г. – Ч.6. – С. 29–38.
282. Медведева, Г. А. Формирование межкультурной компетентности студентов в деловом общении : на материале преподавания ин. языков в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Челябинск, 2008. – 22 с.
283. Меняев, А. Ф. Преподавание и учение в техническом вузе : учеб. пособие по курсу «Педагогические и психологические основы организации учебного процесса в высшей школе» [для преподавателей]. – М.: МЭИ, 1993. – 174 с.
284. Методика преподавания в высшей школе : учеб. пособие / М. Н. Кох, Т. Н. Пешкова. –

Краснодар: Куб ГАУ, 2011. – 150 с.

285. Методика преподавания в высшей школе: учеб.-практич. пособие / В. И. Блинов, В. Г. Виненко, И. С. Сергеев. – М.: Изд-во Юрайт, 2013. – 315 с.

286. Мещерякова, М. А. Управление качеством профессиональной подготовки специалистов в системе высшего медицинского образования : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. – М., 2006. – 429 с.

287. Мижериков, В. А. Введение в педагогическую деятельность : учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Мижериков, М. Н. Ермоленко. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 268 с.

288. Минаева, Е. И. Формирование духовно-нравственной культуры студентов в полиэтнической среде учреждения среднего профессионального образования (на основе преподавания дисциплин гуманитарного цикла) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Саратов, 2013. – 24 с.

289. Минько, А. Ю. Оптимизация применения средств наглядности в преподавании тактико-специальных дисциплин : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Москва, 2012. – 24 с.

290. Михайлов, Ф. Т. Философско-психологические проблемы развития образования. – М., 1981. – 163 с.

291. Михайлов, А. А. Содержание повышения квалификации : В помощь слушателям факультета новых методов и средств обучения. – М., 2007. – 213 с.

292. Михайлова, Н. Н. Технология управления развитием педагогической деятельности / Н. Н. Михайлова, М. Е. Демашева. – М.: Изд-во Ин-та развития проф. образования, 2002. – 244 с.

293. Мицкевич, Н. И. Теоретические основы дидактической системы повышения квалификации: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. – М., 2001. – 212 с.

294. Мицкевич, Н. И. Дидактические основы повышения квалификации: теория и практика. – Минск, 2009. – 253 с.

295. Мищенко, С. П. Управление подготовкой преподавателя технического вуза // Высшее образование в России / С. П. Мищенко, С. Т. Дворецкий, В. А. Таров. – М.: ГИНОС, 2008. – №5. – С. 42–48.

296. Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного исследования / Под ред. Е. Э. Смирновой. – Л., 2004. – 176 с.

297. Москва, газета Коммерсант, 14 июля 2016 [электронный ресурс] <http://www.kommersant.ru/doc/3037653>.

298. Нагрелли, Е. А. Модель формирования методической компетентности учителей в системе повышения квалификации : Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров // Материалы X Международной научно-практической конференции. – Москва-Челябинск, 16 апреля 2009 г. – Ч.6. – С. 6–63.

299. Надворецкая, Е. В. Повышение профессионализма преподавателей высшей школы на основе его оценки : автореферат дис. ... канд. эконом. наук : 08.00.05. – Москва, 2006. – 24 с.
300. Наливайко, Т. Е. Теоретические основы операционально-деятельностных технологий обучения : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – Москва, 2000. – 327 с.
301. Национальная доктрина развития образования РФ до 2025 года / Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 года № 751.
302. Нечаев, Н. Н. Методика как системообразующий компонент и основа развития в структуре педагогической деятельности учителя / В сборнике «Международный образовательный проект: интеграционная модель развития школы» : Из опыта работы российско-норвежской старшей школы (РНСШ). – Вып. № 4. – М., 2003. – С. 134–168.
303. Нечаев, Н. Н. Психология : избр. психол. тр. / Н. Н. Нечаев. – М.: НОУ ВПО «МПСУ» ; Воронеж: МОДЭК, 2014. – 400 с.
304. Нечаев, Н. Н. Культурно-исторический подход в становлении теории высшего образования // Психология: избр. психол. тр. / Н. Н. Нечаев. – М.: НОУ ВПО «МПСУ» ; Воронеж: МОДЭК, 2014. – 400 с. – (Серия «Психологи России»).
305. Нечаев, Н. Н. Деятельность преподавателя вуза как развивающийся процесс // Психология: избр. психол. тр. / Н. Н. Нечаев. – М.: НОУ ВПО «МПСУ» ; Воронеж: МОДЭК, 2014. – С. 184–205. – (Серия «Психологи России»)
306. Нечипорук, О. Д. Повышение квалификации преподавателей ВУЗов – важное условие улучшения качества подготовки специалистов // Проблемы высшей школы. – Киев, 2001. – С. 211–254.
307. Низиков, М. А. Детерминанты модернизации профессиональной подготовки преподавателей высшей школы России // Мир образования – образование в мире. – 2010. – №1(37). – С.11–16.
308. Низиков, М. А. Развитие теории и практики профессиональной подготовки студентов гуманитарных вузов Российской Федерации : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. – М., Воен. ун-т, 2010. – 395 с.
309. Никитина, Е. Л. Рабочая тетрадь и материалы для самостоятельной работы по дисциплине «Социально-педагогическая деятельность в учреждениях различного типа» [Электронный ресурс]. – Киров: ООО «Радуга-ПРЕСС», 2014. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM) цв. – 12 см.
310. Никулина, И. В. Психология профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы : учеб. пособие. – Самара: Самарский ун-т, 2010. – 162 с.
311. Новиков, А. М. Как работать над диссертацией : Пособие для начинающего педагога-исследователя. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогический поиск, 1996. – 12 с.
312. Новиков, А. М. Методология учебной деятельности. – М.: Изд-во «Эгвес», 2005. – 176 с.

313. Новиков, Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). – М.: МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.
314. Новикова, В. М. Проблемы и перспективы Российского высшего образования // Вестник МГИМО университета. – Выпуск № 6 (27), 2012. – С. 282–286.
315. Новикова, И. С. Совершенствование методов преподавания раздела «линейные дифференциальные уравнения с постоянными коэффициентами» в системе профессиональной подготовки специалистов для вооруженных сил : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Серпухов, 2000. – 132 с.
316. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений и системы повышения квалификации педагогических кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Изд. центр «Академия», 2008. – 272 с.
317. Новые роли, функции и технологии деятельности преподавателя высшей школы при переходе к реализации компетентностно-ориентированных ООП ВПО : учебно-методический комплекс по образовательному модулю : для программы повышения квалификации преподавателей вузов в области проектирования ООП, реализующих требования ФГОС ВПО / под науч. ред. Н. В. Борисовой, В. Б. Кузова. – Москва: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2011. – 207 с.
318. Новые образовательные технологии в профессиональной деятельности преподавателя вуза: материалы Всероссийской научно-практической конференции, г. Нижневартовск, 2-5 апреля 2009 г. – Нижневартовск: Изд-во Нижневартовского гос. гуманитарного ун-та, 2009. – 77 с.
319. О состоянии подготовки педагогических кадров в высших и средних профессиональных учебных заведениях России: Приказ Минобрнауки России от 01.02.2000 г. № 301 // Бюллетень Министерства образования РФ: Высшее и среднее профессиональное образование. – 2000. – №3. – С. 21–25.
320. Общая и профессиональная педагогика : учеб. пособие / Авт.-сост.: Г. Д. Бухарова, Л. Н. Мазаева, М. В. Полякова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. – 217 с.
321. Оконь В. Введение в общую дидактику. – М.: Высшая школа, 1990. – 382 с.
322. Околелов, О. П. Теория и практика интенсификации процесса обучения в вузе : дис. ... д-ра пед. наук. – Липецк, 1994. – 303 с.
323. Организация и контроль самостоятельной работы студентов. Методические рекомендации по организации самостоятельной работы студентов / Сост. Н. Н. Васильева, Р. В. Любимов. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2011. – 52 с.
324. Орлов, А. А. Педагогическое образование: поиск путей повышения качества / А. А. Орлов // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 57–64.

325. Орлова, С. Н. Психология обеспечения профессиональной деятельности преподавателя : учеб. пособие для слушателей системы дополнительного профессионального образования, студентов, аспирантов и педагогов / С. Н. Орлова, И. В. Гудовский ; ФГБОУВПО Сибирский гос. технологический ун-т. – Красноярск: СибГТУ, 2012. – 211 с.
326. Осмоловская, И. М. Дидактика : пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2008. – С. 79.
327. Основы андрагогики : учеб. пособие под ред. И. А. Колесниковой [и др.]. – М., 2003. – 219 с.
328. Павлова, Т. Б. Подготовка преподавателя педагогического вуза к деятельности в современной информационной образовательной среде : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – СПб., 2010. – 25 с.
329. Панченко, Е. А. Повышение квалификации как мощный метод, способствующий изменениям в профессиональной деятельности педагога / Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров // Материалы X Международной научно-практической конференции. – Москва-Челябинск, 16 апреля 2009 г. – Ч.6. – С. 63–67.
330. Папшева, Л. В. Теория и практика использования информационных технологий в процессе преподавания педагогики: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01. – Москва, 2000. – 24 с.
331. Патрика, Е. Н. Формирование педагогической компетентности преподавателя высшей школы в системе дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Волгоград, ВГПУ, 2006. – 195 с.
332. Педагогика высшей школы : учеб. пособие для аспирантов / Авт.-сост. И. И. Черкасова, Т. А. Яркова. – Тобольск: ТГСПА им. Д. И. Менделеева, 2012. – 171 с.
333. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности : учеб. пособие для студ. учреждений высш. образования / С. Д. Смирнов. – 6-е изд. – М.: Изд. центр «Академия», 2014. – 400 с.
334. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; Под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд., стереотип. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 576 с.
335. Педагогика : учеб. пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 640 с.
336. Педагогика : учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб.: Питер, 2003. – 304 с.
337. Педагогика высшей школы : Учебно-методическое пособие / Сост. Н. И. Мешков, Н. Е. Садовникова. – Саранск, 2010. – 80 с.
338. Педагогика высшей школы: Учеб. пособие / Р. С. Пионова. – М., 2002. – 267 с.

339. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие. / под ред. М. В. Буланова-Топоркова. – 3-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Дону: Феникс, 2006. – 512 с.
340. Педагогический словарь / Библиотекарь Российской национальной библиотеки. – М., 2005-2007 гг. – 313 с.
341. Педагогическое образование: вызовы XXI века : сборник научных статей V Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти выдающегося российского ученого-педагога В. А. Слостенина (Смоленск, 18-19 сентября 2014 г.) / Смоленский гуманитарный ун-т, Московский пед. гос. ун-т, Междунар. акад. наук пед. образования ; под общ. ред. Н. Е. Мажара. – 2014. – Т.1. – 287 с.
342. Перспективные направления развития дидактики : материалы круглого стола // Педагогика. – 2007. – № 6. – 127 с.
343. Петров, А. Ю. Компетентностный подход в непрерывной профессиональной подготовке инженерно-педагогических кадров : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – Н. Новгород, 2005. – 425 с.
344. Пиявский, С. А., Савельева, Г. П. Деятельность преподавателя при новых формах организации образовательного процесса в инновационном вузе. Самара: СГАС ун-т, 2013. – 186 с.
345. Плаксий, С. И. Болонский процесс в России: плюсы и минусы // Знание. Понимание. Умение. – Вып. № 1, 2012. – С. 8–12.
346. Плугина, М. И. Об отношении преподавателя технического вуза к психологическим знаниям // Сборник научных трудов. – Серия: Гуманитарные науки. – Вып. № 7. – Ставрополь: СевКавГТУ, 2002. – С. 38–41.
347. Плугина, М. И. Организация системы повышения квалификации // Высшее образование в России. – №1. – 2005. – С. 126–129.
348. Подольская, Е. А. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие. – Харьков: Изд-во НУА, 2010. – 316 с.
349. Подольский, А. И. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В. Я. Ляудис. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 240 с.
350. Подольский, А. И. Система психологии П. Я. Гальперина // Журнал практического психолога. – № 4-5, 2002. – С. 3–22.
351. Подольский, А. И. Психологическая концепция П. Я. Гальперина: некоторые направления и перспективы дальнейшей разработки // Вестник Московского университета. – Серия 14: Психология. – № 4. – 2011. – С. 9–27.
352. Полонский, В. М. Оценка качества научно-педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1987. – 144 с.

353. Полякова, О. Г. Акмеологические условия формирования профессионального мастерства преподавателей вузов (на примере преподавания русского языка как иностранного) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 19.00.13. – Ульянов. гос. ун-т. – Ульяновск, 2006. – 26 с.
354. Попков, В. А. Дидактика высшей школы : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 192 с.
355. Попков, В. А. Теория и практика высшего профессионального образования : учеб. пособие для высшей школы / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М.: Академический проект, 2010. – 216 с.
356. Послание Президента Федеральному Собранию на 2016 год. – 3 декабря 2015 года. – Москва, Кремль.
357. Преподавание в вузах социально-гуманитарных дисциплин: состояние, проблемы, перспективы // Материалы науч.-метод. конф. (26-27 ноября 1993 г.) / Сост. и отв. ред. Р. И. Руденко. – М.: Луч, 1994. – 235 с.
358. Приказ Минобразования № 180 от 24 января 2002 г. «О введении в действие Государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки для получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы». – Москва. – 2002.
359. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 08.09.2015 г. № 608н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования». – Москва. – 2015. – 94 с.
360. Проблемы качества образования. Новые информационные технологии, методы и модели в управлении и экономике // Сборник докладов XI научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов и молодых ученых, 9-10 апреля 2010 г. / отв. ред. С. Ю. Аваков. – Таганрог: Изд-во НОУ ВПО ТИУиЭ, 2010. – 249 с.
361. Программа психолого-педагогической подготовки преподавателей медицинских вузов к профессиональной деятельности / Под ред. Е. В. Лопановой. – Омск: Полиграфический центр КАН, 2012. – 152 с.
362. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-ое изд. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 216 с.
363. Психология обеспечения профессиональной деятельности преподавателя : учеб. пособие для слушателей системы дополнительного профессионального образования, студентов, аспирантов и педагогов / С. Н. Орлова, И. В. Гудовский. – Красноярск: СибГТУ, 2012. – 211 с.
364. Психология образования : Психологическое обеспечение «Новой школы» // Материалы V Всероссийской научно-практической конференции. – М., 2010. – С. 33–34.

365. Психолого-педагогическая подготовка современного преподавателя вуза на основе реализации компетентностного подхода / под общ. ред. О. Б. Даутовой, А. В. Торховой. – СПб: Изд. Политехнического ун-та, 2014. – 295 с.
366. Психолого-педагогический словарь / авт.-сост. В. А. Мижериков. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 554 с.
367. Рабочая книга андрагога / Под ред. С. Г. Вершловского. – СПб., 1998. – 128 с.
368. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [пер. с англ.]. – М.: Когито-Центр, 2002. – 306 с.
369. Равкин, З. И. Педагогика Царскосельского Лицея Пушкинской поры (1811 – 1817 гг.) : Историко-педагогический очерк. – М., 1999. – 95 с.
370. Режабек, Е. Я. Образование – решающий фактор модернизации России // Модернизация России и Европа. – Ростов н/Д: Изд-во Ростовского ун-та, 2005. – С. 391–398.
371. Резник, С. Д. Преподаватель вуза. Технологии и организация деятельности : учебное пособие для системы дополнительного образования – повышения квалификации преподавателей высших учебных заведений / С. Д. Резник, О. А. Вдовина ; под общ. ред. С. Д. Резника. – 3-е изд., доп. и перераб. – Москва: ИНФРА-М, 2011. – 360 с.
372. Решетова, З. А. Психологическая теория деятельности и деятельностный подход к обучению // Формирование системного мышления в обучении : учеб. пособие для вузов / Под ред. З. А. Решетовой. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – С. 10–57.
373. Российская педагогическая энциклопедия / Под ред. В. Г. Панова. – 1993. – 494 с.
374. Российская педагогическая энциклопедия : В 2 т. / Гл. ред. В. Г. Панов. – М – Я. – 1999. – 669 с.
375. Руденко, Т. В. Научно-методическое обеспечение и методика преподавания естественнонаучных дисциплин с применением технологий дистанционного обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Томск, 2003. – 265 с.
376. Руденко, О. С. Профессиональная позиция преподавателя вуза как условие обеспечения качества его деятельности в образовательном процессе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – СПб., 2006. – 24 с.
377. Ружин, В. И. Психолого-педагогические основы повышения эффективности преподавания общественных наук в ВУЗах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – Москва, 1988. – 47 с.
378. Рябова, Т. М. Оценка профессиональной деятельности профессорско-преподавательского состава вузов в условиях модернизации высшего образования : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04. – Москва, 2011. – 25 с.
379. Сазонов, Б. А. Болонский процесс: актуальные вопросы модернизации российского высшего образования : учеб. пособие. – М.: ФИРО, 2006. – 184 с.
380. Салмина, Н. Г. Знак и символ в обучении. – М.: МГУ, 1988. – 249 с.

381. Сарычев, С. В. Педагогическая психология. Краткий курс / С. В. Сарычев, И. Н. Логвинов. – СПб.: Питер, 2006. – 224 с.
382. Секретарюк, Н. С. Совершенствование структуры педагогической деятельности преподавателей вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Оренбург, 2004. – 176 с.
383. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
384. Семидел, М. С. Психологические условия развития профессиональной компетенции будущего педагога средствами интегративного учебного содержания : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. – Н. Новгород, 2004. – 189 с.
385. Сенашенко, В. В. Качество высшего образования и система зачетных единиц / В. В. Сенашенко, Н. Н. Жалнина // Высшее образование в России. – 2004. – № 5. – С. 14–18.
386. Сергеев, И. С. Основы педагогической деятельности : учебное пособие / И. С. Сергеев. – СПб.: Питер, 2004. – 316 с.
387. Сергеев, И. С. Как реализовать компетентный подход на уроке и во внеурочной деятельности. – М.: АРКТИ, 2007. – 85 с.
388. Серякова, С. Б. Формирование психолого-педагогической компетентности педагога дополнительного образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. – Москва, 2006. – 503 с.
389. Синенко, В. П. Компетентный подход в системе дополнительного профессионального образования : Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров // Материалы XV Междунар. науч.-практ. конф. – Москва-Челябинск, 18 апреля 2014 г. – Ч.1. – С. 12–16.
390. Синчук, С. Д. Теоретические основы преподавания курса «Мировая художественная культура» в педагогическом колледже : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Москва, 2004. – 199 с.
391. Скок, Г. Б. Как спроектировать учебный процесс по курсу : учеб. пособие / Г. Б. Скок, Н. И. Лыгина. – М.: Педагогическое общество России, 2007. – 96 с.
392. Слостенин, В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 223 с.
393. Слободчиков, В. И. Выявление и категориальный анализ нормативной структуры индивидуальной деятельности / В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 2000. – №2. – С. 42–52.
394. Смирнов, С. Д. Общепсихологическая теория деятельности: перспективы и ограничения (к 90-летию со дня рождения А. Н. Леонтьева) // Вопросы психологии. – 1993. – №4. – С. 42–59.
395. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности : учеб. пособие для студ. учреждений высш. образования. – 6-е изд., испр. – М.: Изд. центр «Академия», 2014. – 400 с.

396. Смирнова, В. В. Интеграционные процессы как фактор развития системы непрерывного образования : Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров // Материалы X Международной научно-практической конференции. – Москва-Челябинск, 16 апреля 2009 г. – Ч.6. – С. 3–9.
397. Современные тенденции развития образования в ведущих странах мира // Высшая школа: сравнительные исследования, зарубежный опыт. – Вып. 1. – М., 1994. – 129 с.
398. Сорокопуд, Ю. В. Развитие системы подготовки преподавателей высшей школы : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. – Москва, 2012. – 583 с.
399. Спирина, Т. А. Зарубежный и отечественный опыт индивидуализации обучения в высшей школе / Т. А. Спирина, Н. Ф. Сагоякова // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 3 (46). – С. 110–113.
400. Стародубцева, Е. А. Психосберегающие технологии обучения иностранному языку в языковом вузе (на материале преподавания английского языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Москва, 2007. – 21 с.
401. Старикова, Л. Д. Методы педагогического исследования / Л. Д. Старикова, С. А. Стариков. – Екатеринбург, 2010. – 152 с.
402. Стариченко, Б. Е. Обработка и представление данных педагогических исследований с помощью компьютера. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2004. – 83 с.
403. Стенограмма выступления Д. Медведева на заседании президиума Совета при Президенте по стратегическому развитию и приоритетным проектам. – Российская газета. – 25 августа 2016 г.
404. Стигов, А. А. Новые задачи системы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вузов // Высшее образование в России. – 2006. – №8. – С. 4–8.
405. Столбова, И. Д. Инновационные подходы к подготовке лекционного материала: конспект или видео / И. Д. Столбова, Е. С. Дударь // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2008. – № 6. – С. 29–35.
406. Ступина, С. Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе : учебно-методическое пособие. – Саратов: Изд. центр «Наука», 2009. – 195 с.
407. Сухинина, В. В. Проектирование содержания подготовки педагогов профессионального обучения : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Сызрань, 2006. – 169 с.
408. Суходольский, Г. В. Основы психологической теории деятельности. – СПб., 2008. – 168 с.
409. Сухоруков, В. А. Повышение эффективности преподавания гуманитарных и социально-экономических дисциплин: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Москва, 1998. – 23 с.
410. Талызина, Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004. – 345 с.
411. Талызина, Н. Ф. Способы моделирования приемов познавательной деятельности // Управление процессом усвоения знаний. – М., 2004. – С. 201–207.

412. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология : учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М., 2003. – 288 с.
413. Тарасова, С. И. Педагогическая деятельность как эволюционирующая категория педагогики и способ педагогического бытия : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.08. – Ставрополь, 2006. – 473 с.
414. Тарасова, С. И. Структура деятельности преподавателя высшей школы и ее содержание / С. И. Тарасова, В. И. Горовая, М. А. Федорова // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. – Серия: Общественные науки. – 2005. – №2. – С. 110–113.
415. Татур, Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. – М.: ИЦ ПКПС, 2004. – 94 с.
416. Теория и практика высшего педагогического образования / Под ред. В. А. Слостенина. – М., 2001.
417. Теория и методика обучения / В. С. Кукушин. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 474 с.
418. Турло, Е. М. Проектирование учебных материалов как показатель качества деятельности преподавателя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Новосибирск, 2009. – 24 с.
419. Учебно-программное обеспечение психолого-педагогического блока образовательной программы «Педагогика высшей школы» : учебно-методическое пособие / Б. С. Алишев, С. В. Барабанова, Л. М. Богатова, В. Ф. Габдулхаков, И. М. Городецкая, Л. И. Гурье, П. Н. Осипов и др. / под ред. Л. И. Гурье, В. Г. Иванова. – Казань: РИЦ «Школа», 2009. – 196 с.
420. Учебный кейс «Профессиональный стандарт: ориентиры совершенствования деятельности современного педагога» : учебно-методическое пособие / сост.: Бочкарева И. А. [и др.] ; ФГАОУ ВПО Российский гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб., 2016. – 32 с.
421. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 05.01.00 педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр») / Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 января 2010 г. № 35.
422. Федеральная целевая программа развития образования на 2016-2020 годы / Постановление Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 г. № 497. – 128 с.
423. Федоров, О. А. Педагогические условия применения информационно-лабораторного комплекса в преподавании электротехники при подготовке учителей технологии : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Комсомольск-на-Амуре, 2006. – 23 с.
424. Филатова, З. М. Формирование компетентности преподавателей вуза в области создания и использования электронных учебно-методических комплексов (на примере уч. дисц. направления подготовки «Менеджмент») : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Казань, 2016. – 24 с.

425. Фокин, Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд. центр "Академия", 2002. – 224 с.
426. Фокин, Ю. Г. Теория и технология обучения: деятельностный подход : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2008. – 240 с.
427. Харламов, И. Ф. Педагогика : учеб. пособие. – М.: Гардарики, 2002. – 519 с.
428. Хромов, А. А. Методические основы преподавания предмета «Технология» в школе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Москва, 2001. – 263 с.
429. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО, 23 апреля 2002 г. – Центр «Эйдос» [режим доступа] www/eidos.ru/news/compet/htm.
430. Ценева, И. В. Формирование культуры иноязычной коммуникации будущих офицеров (на примере преподавания немецкого языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Екатеринбург, 2006. – 21 с.
431. Цырикова, Н. П. Формирование профессионально-педагогической компетентности преподавателя вуза непедагогического профиля в процессе педагогической деятельности : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. – Москва, 2007. – 24 с.
432. Цукерман, Г. А. Предметность совместной учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1990. – №1. – С.41–50.
433. Черниченко, В. И. Дидактика высшей школы: История и современные проблемы. – М.: Вузовская книга, 2002. – С. 65.
434. Чернова, Е. Ю. Самоанализ деятельности преподавателя как показатель ее качества : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Новосибирск, 2005. – 21 с.
435. Шадриков, В. Д. Деятельность и способности. – М.: Изд-во «Логос», 1994. – 320 с.
436. Шадриков, В. Д. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования и Болонский процесс // Вопросы образования. – 2004. – № 4. – С. 5–9.
437. Шадриков, В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.
438. Шапкина, В. А. Дидактическое обеспечение профессионально направленного преподавания курса «Техническая механика» : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Москва, 2005. – 21 с.
439. Шапошникова, А. Б. Совершенствовать систему повышения квалификации преподавателей // Вестник высшей школы. – 2004. – № 1. – С. 41–49.

440. Шарифов, И. Д. Педагогические условия повышения эффективности преподавания информатики в вузе на основе современных информационных технологий : автореф. дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01. – Курган-Тюбе, 2009. – 23 с.
441. Шайхуллин, Т. А. Реализация технологии проблемного обучения в высшей школе (на примере преподавания арабского языка и страноведения) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Казань, 2006. – 19 с.
442. Шамсутдинова, И. Г. Метод системного анализа как инструмент решения эвристических задач // Формирование системного мышления в обучении : учеб. пособие для вузов / Под ред. З. А. Решетовой. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – С. 201–218.
443. Шопина, Ж. П. Психологические закономерности формирования и актуализации зоны ближайшего развития : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 2002. – 190 с.
444. Щедровицкий, Г. П. Введение в мыследеятельную педагогику : сб. лекций / Г. П. Щедровицкий. – Кемерово, 1990. – 146 с.
445. Щелкунов, С. А. Оптимизация преподавания гуманитарных и социально-экономических дисциплин в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – М., 2000. – 239 с.
446. Юдин, Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. – М.: МГУ, 1978. – 113 с.
447. Якушева, С. Д. Основы педагогического мастерства. – М.: Академия, 2010. – 308 с.
448. Aggarwal R., Darzi A. 2006. Technical-skills training in the 21st century. *N Engl J Med* 355(25):2695-2696.
449. Albanese, M.A., Mejicano, G., Mullan, P., Kokotailo, P., Gruppen, L. 2008. Defining characteristics of educational competencies. *Educ.* 42(3):248-255.
450. Anderson, M. (1992) *Intelligence and Development: A Cognitive Theory* (Oxford: Blackwell).
451. Block, J.H. 2004. *Schools, society, and mastery learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
452. Boot, R.L., Hodgson, V. E. *Open Learning: Meaning and Experience*. – In: *Beyond Distance Teaching Towards Open Learning*. – Ed. By Hodgson V.E. et al., Milton Keynes, 1991, – p. 5.
453. Coaldrake, P. (2001) *Responding to Changing Student Expectations // Higher Education Management*. – Vol. 3. – №2. – P. 75–92.
454. Coppieters, P. (1992) *Teacher Education in Belgium / P. Coppieters // ATEE — Guide to Institutions of Teacher Education in Europe ; ed. F. Buchberger. Brussels, 1992. – P. 26-66.*
455. Dale, R. (2001) *The State and Education Policy / R. Dale. Milton Keynes: Open Univ. Press. XII, – 174 p.*
456. Danermark, B. (1999) *Disable Students // Higher Education : Management for Inclusion / Higher Education Management*. – Vol. 11. – №3. – P. 113–126.
457. Dreyfus, S. E. (2004) *The five-stage model of adult skill acquisition. Bull SciTechnotSoc* 24(3):177-181.

458. Dreyfus, H. L. and Dreyfus, S. E (2006) *Mind over Machine: the Power of Human Intuition and Experience in the Era of the Computer* (Oxford: Basil Blackwell).
459. Elsdon, K. T. *Enseignementetapprentissage en education des adultes*. — Paris-Geneve, Unesco, 1984.
460. Epstein, R., Hundert, E. (2002) Defining and assessing professional competence. *JAMA* 287(2):226-235.
461. Epstein, R. (2007) Assessment in medical education. *N Engl J Med*. 356:387–396.
462. Gagne, R. M. (2011) *The Conditions of Learning* (New York: Holt, Rinehart & Winston).
463. Gardner, H. (2006) *Multiple intelligences: New horizons in theory and practice*. New York: Basic Books.
464. Grant, G., [associates] (1999) *On competence: A critical analysis of competence-based reforms in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
465. Greeno, J. G. (2010) Trends in the theory of knowledge for problem solving. In D. T. Tuma and F. Reif (eds), *Problem-Solving and Education* (Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates), p. 9-23.
466. Hake, B. J. (1999) Lifelong Learning Policies in the European Union: Developments and Issues / B. J. Hake // *Compare: A Journal of Comparative Education*. — Vol. 29. — №1. — P. 53–69.
467. Hutmacher, Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997.
468. Jarvis, P. *Adult and Continuing Education: Theory and Practice*. — London et al. 1983, pp. 114–117.
469. Jones, E. *Teaching Adults: An Active Learning Approach*. — Wash., D.C., 1987.
470. Kember, O. *Reconsidering open and distance learning in the developing world* / O. Kember. Routledge, 2007.
471. Killen, R. *Effective Teaching Strategies: Lessons from Research and Practice*. South Melbourne. — Vic.: Thompson Social Science Press, 2007. — 336 p.
472. Kirby, J. R. (1998) *Teaching Strategies and Teaching Styles: Perspectives of Higher Education* (New York: Plenum Press), p. 229–274.
473. Kirschner, P., Vilsteren, P., Hummel, H. and Wigman, M. (1997) The design of a study environment for acquiring academic and professional competence. *Studies in Higher Education*, 22 (2), p. 151-171.
474. Knowles, M. S. *The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy*, - Chicago, 1980, p. 57-58.
475. Kolomiets, O. Forming of Psychological and Educational Competencies of Teachers of the Educational System // *Comparative Education and Teacher Training* — 2009. — Sofia. Bureau for Educational Services. — Vol. 7. — p. 142–147.

476. Kolomiets, O. The Significance of Teacher's Psycho-Pedagogical Competence for Arranging of the Educational Process // *Bordering, Re-Bordering and New Possibilities in Education and Society / XIV World Congress of Comparative Education Societies*. – Istanbul. – WCCES. – 2010. – P. 279.
477. Kolomiets, O. The development of the process of teaching disciplines on the basis of innovative educational technologies // *Innovative Approaches in Education and Personality Development / the International Scientific-Practical Conference*. – Granada University, Granada, Spain. – 26-27, May, 2014.
478. Kolomiets, O. New psycho-pedagogical means of development of teaching // *Innovative Approaches in Education / International Conference of Education*. – Brunel University, London, UK. – 25-26, December, 2015.
479. Kolomiets, O. Psychological and pedagogical basis of teaching / *The Bulletin of Israeli Independent Academy for Development of Science 'Proceedings'*. – Vol. 7. – №2. – 2015. – P. 64–70.
480. Kolomiets, O. Teaching is a major factor in students achieving educational outcomes // *System modernization of pedagogical education: problems and solutions / International Conference on Education*. – Almaty, Republic of Kazakhstan, 2015.
481. Kolomiets, O. Directions of Psychological-Pedagogical Training of Higher School Teacher to Implement Teaching Activities // *Anthropocentric Science: an Innovative View on Education and Personality Development / VI-th International Scientific-Practical Conference*. – University of Montenegro, Podgorica, Montenegro. – 21-23, July, 2016.
482. Kolomiets O. The role of teaching in learning // *Yusuf balasaguni: the origins of the pedagogy of humanism and modernity / International round table*. – Almaty, Republic of Kazakhstan, 2016.
483. Kolomiets O. Innovations in Teaching of a Higher School Teacher // *Technopath – 2017. Innovations in Education / II International Scientific-Practical Conference*, March 14-15, 2017. – Grodno state University named Yanka Kupala, Grodno, Republic of Belarus, 2017.
484. Kolomiets, O., Litvinova, T. Development of Students' Learning-Professional Independence in Teaching Activities in Higher Medical School / *European Journal of Contemporary Education – 2018*.
485. Kolomiets, O., Predushchenko, O. College Students Research Activity / *Comparative Education and Teacher Training*. – 2009. – Sofia. Bureau for Educational Services. – Vol. 7. – pp. 147–151.
486. Kolomiets, O., Predushchenko, O. Research Activity in Teacher Training College // *The Future is Theirs: Visions for Primary Education in the Twenty-first Century / International Conference on Primary Education*. – Hong Kong. – 2009. – p. 122.
487. Lesne, M. *Travail pedagogiquet formation des adultes: elements d'analyse*. – Paris, 1977.
488. Litvinova, T., Glazkova, I., Kolomiets, O., Smyslova, O., Denisova, M. Using Case Method in Organizing Student Academic / Professional Activity as Part of the Educational Process // *Journal Espacios*. – Vol. 38. – №65. – 2017.

489. Lucie de Bruin. Competences in Education and Recognition – Copyright Education, Audiovisual & Culture Executive Agency. – 29.11.2010 www.core-project.eu
490. Marton, G. E., McCullough, B., & Ramnanan, C. J. (2015). A review of teaching skills development programmes for students. *Teaching and learning in education*, S149-S160.
491. Noye, D., Piveteau, J. Guide pratique du formateur: Rart deconcevoiretd'animerune formation. – Paris, 1981.
492. Posner, M. I. and Keele, S. W. (1993) Skill learning. In R. M. W. Travers (ed.), *Second Handbook on Research on Teaching* (Chicago: Rand McNally), 805-831
493. Pruitt S.D., Epping-Jordan J.E. (2005) Preparing the 21st century global healthcare workforce. *BMJ*330:637-639.
494. Renner, J. W. and Marek, E. A. (2000) Aneducational theory base for teaching. *Journalof Researchin Teaching*, 27 (3), 241–246.
495. Rogers, C.R. Freedom to Learn. – N.Y., 1969, p. 32–33.
496. Rogers, A. Teaching Adults. – Milton Keynes, 1986.
497. Shriewer, J. (2004) Forms of Extemalisation in Educational Knowledge / J. Shriewer // Seminar at Oxford University Day Conference «Theory, Method and Practice in Comparative Education». 9 February.
498. Spencer, L. M. and Spencer, S. M. (2003) Competence at Work: Models for Superior Performance (New York: Wiley)
499. Stephenson, J. and Weil, S. (2012) Quality in Learning: A Capability Approach in Higher Education (London: KoganPage).
500. Swing, S. R. (2010) Perspectives on competency-based medical education from the learning sciences. *MedTeach* 32(8):663-668.
501. Towards a Developmental Theory of Andragogy. – Nottingham, 1981. – P. 37.
502. Towards a Learning Profession: Changing Codes of Occupational Practice within the New Management of Education (1997) / J. Nixon [et al.] // *British Journal of Sociology of Education*. – Vol. 18. – №1. – P. 5–28.
503. Velde, C. Crossing borders: an alternative conception of competence. 27 Annual SCUTREA conference: 27 – 35, 1997.
504. Voorhees, A. B. (2001) Creating and implementing competency-based learning models. *New DirInstit Res* 110:83-95.
505. Westera, W. Competences in education: a confusion of tongues. – *Curriculum Studies*, 2001. – Vol. 33. – №1. P. 75–88.