

В настоящее время Беларуси необходима национальная стратегия относительно развития средств образования, обеспечения вузов современными технологиями и оборудованием. Необходимо стимулирование поставщиков для этой области. Необходимы стандарты или нормативные процедуры для дистанционного образования.

Наша система образования мало интегрирована в международные образовательные структуры. В Европе и США происходит быстрый качественный рост образования. Распространяется дистанционное образование, (через Интернет) огромные массивы востребованной информации появляются в Сети и используются в образовательном процессе. Студенты в массовом порядке и очень интенсивно общаются между собою. Средний европейский студент по нынешней системе высшего образования в странах Европейского Союза обязан хотя бы один раз сменить за время своего обучения университет, дабы не застыть в своем развитии. Студенты каждый день с детства общаются в Сети. Естественно, что наши студенты в целом будут уступать своим сверстникам и коллегам с Запада. Нашу систему образования спасает только более качественная, чем на Западе, средняя школа. Но и наша политехническая школа без всеобщей компьютеризации и выхода в Сеть также катастрофически быстро потеряет свои позиции.

Чем дальше наши вузы будут изолированы от европейских международных образовательных проектов, тем быстрее мы потеряем уважение к собственной стране со стороны белорусской «сетевой» молодежи и тем быстрее наша страна отстанет от Запада во всех мыслимых областях.

В настоящее время в Беларуси потенциал системы после среднего образования используется далеко не полностью. Создание дистанционного образования в высшей школе представляет большие возможности для дальнейшего развития традиционно устоявшихся форм образования на новый качественный уровень. Однако полноценное развертывание дистанционного образования постоянно наталкивается на недостаточный уровень материальной и программно-аппаратной базы, методического и учебно-методического обеспечения дистанционного обучения в вузах, а также требуется бюджетное финансирование.

Устойчивость развития – это естественно складывающееся соединение традиции и модернизации. Любая попытка отбросить традиции и безоглядно заниматься одними лишь нововведениями изначально обречена на провал. Равно неприемлемо и искусственное раздувание традиций. Торможение эволюции столь же пагубно для природы и общества, сколь и необдуманное ее ускорение.

В обеспечении устойчивости развития качественно складывающегося соединения традиции и модернизации особая роль принадлежала и будет принадлежать школе, ее ведуще-

му звену – университету. «Недостаточная общеобразовательная и профессиональная подготовка населения, - считает ректор МГУ В.Садовничий, - представляет серьезную угрозу устойчивому социально-экономическому развитию страны». Необходимо, по его мнению «не прибегать в дальнейшем к «революционному насилию» над национальной системой образования, а твердо встать на путь ее эволюционного развития. Не надо гнаться за немедленными результатами ради того, чтобы первыми «рапортовать» о якобы достигнутых огромных продвижениях в школе. Академик С.Королев как-то мудро заметил: «Если ты сделал быстро, но плохо, все забудут, что ты делал быстро, но запомнят, что сделал плохо. Если ты сделал медленно, но хорошо, все забудут, что ты сделал медленно, но запомнят, что сделал хорошо» [6, 33-36].

Нельзя не согласиться с Бабосовым Е.М., что глобализация универсальных форм общения и диалога культур готовит поворот к новому типу общечеловеческой культуры, который уже сегодня можно назвать постинформационным, хотя его предпосылки в Беларуси и других странах СНГ еще только складываются. «Желательная гармонизация национальных и общечеловеческих ценностей может быть достигнута путем наиболее действенного сценария развития национальной культуры в контексте широкого универсального просвещения, ориентирующегося на усвоение личностью мировых и национальных культурных ценностей» [1, 87-88].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бабосов Е.М. Социокультурные основания гуманитаризации образования в обществе переходного типа. // Вышэйшая школа, № 4, 1997. – С. 87-88.
2. Буданов Авенир. Обучение по модульным программам.//Народное образование, № 7-8, 1999.
3. Бутырин Г.Н., Ефимов Н.Н., Нечаев В.Я. Дистанционное образование по оценкам экспертов. // Материалы 4-ой конференции по дистанционному образованию. М.
4. Зеллер Ненси. Возможности дистанционного образования в Беларуси: взгляд американца.// Вышэйшая школа, № 1, 1998.
5. Организация Объединенных наций по вопросам образования, науки и культуры. Труды 2 Международного конгресса ЮНЕСКО «образование и информатика». Т.3 «Доклады и выступления», т.4 «Сообщения и тезисы докладов». – М., 1999.
6. Садовничий В. Наука как фактор экономического подъема.//Проблемы теории и практики управления, № 3, 2001.
7. Титаренко Л.Г. Университетское образование в условиях глобализации общества.// Вышэйшая школа, № 3, 2001.

УДК 37.015.3

Бурко О.П.

ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Исторические закономерности социально-экономической, политической, экологической жизни способствуют переходу к новой образовательной парадигме, личностно-ориентированному подходу, заставляют исследователей обратиться к личности, индивидуальным свойствам преподавателя высшей школы. Переходное состояние общества, рыночная

конкуренция, нестабильность не только повлекли за собой смену деятельностных ориентаций специалистов высшей школы, но и требуют задуматься над комплексом профессиональных способностей преподавателя — педагога, методиста, ученого.

На исследование проблемы способностей наибольшее

Бурко Оксана Петровна. Ст. преподаватель каф. социально-политических и исторических наук Брестского государственного технического университета.

Беларусь, БГТУ, 224017, г. Брест, ул. Московская, 267.

влияние оказали труды выдающихся теоретиков психологии: Б.М. Теплова, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова. Проблема педагогических способностей стала предметом специального рассмотрения в работах Н.Д. Левитова, Ф.Н. Гоноболина, Н.Г. Куликова. Способности, необходимые в научной работе изучали Н.В. Кузьмина, З.Ф. Есарева, К.К. Платонов и другие.

Уровень способностей наряду с направленностью личности и структурой ее компетентности является важнейшим субъективным фактором достижения вершин в профессионально-педагогической и научной деятельности.

Способности определяются как индивидуальные свойства личности, являющиеся условием успешного выполнения одной или нескольких видов деятельности. Понятие способностей не сводится только к тем знаниям, умениям и навыкам, которые уже выработаны у данного человека, а характеризуют глубину, быстроту, прочность овладения той или иной деятельностью. Ф. Гальтон в XIX в. положил начало экспериментам и статистическому исследованию в этой области индивидуальных различий людей. Способности обнаруживаются в процессе овладения деятельностью и тесно связаны с общей направленностью личности, с тем, насколько устойчивы склонности человека к той или иной деятельности. В основе одинаковых достижений при выполнении какой-либо деятельности могут лежать различные способности, в то же время одна и та же способность может стать условием успешности различных видов деятельности [7, с. 366].

Структура способностей в высшей степени динамична и одни ее компоненты в значительной степени компенсируются другими. Формирование способностей происходит от простого к сложному, совершается в виде движения по спирали: реализуя возможности, которые представляют способности данного уровня, открываются новые возможности для развития способностей более высокого уровня.

Поскольку способности влияют на качественные показатели формирования умений, навыков, они напрямую связаны с овладением мастерством при выполнении той или иной деятельности.

Нужно отметить, что педагогические способности относятся к сложным частным, специальным, они формируются в педагогической деятельности, так же как и научные — в исследовательской.

Преподаватель в определенном смысле является ключевой фигурой, ему принадлежит стратегическая роль в развитии личности студента в ходе профессиональной подготовки.

Педагогическая деятельность является сложно организованной системой ряда деятельностей: самая первая из них — деятельность преподавателя, обучающего непосредственно. Педагог-предметник является отчужденным от функции и смысла целого, он только выполняет извне заданные ему функции. Следующие деятельности являются рефлексивно надстроечными над первой, т. е. обслуживают ее. Такова деятельность обобщения опыта обучения, состоящая в сопоставлении процедур обучения и выделении наиболее эффективных приемов и способов обучения — деятельность методиста, конструирующего приемы и методы обучения. Третья деятельность — тоже методическая, но она направлена на построение учебных средств, учебных предметов. Четвертая деятельность состоит в увязывании учебных предметов в одно целое — деятельность программирования, составления учебных программ [18, с.209].

Для осуществления такого программирования необходимо иметь более ясное представление о целях обучения, однако часто строят программу обучения, ориентируясь только на некоторые общие очертания цели. Такие цели ранее формулировались политиками, культурными деятелями, но не педагогами. Современная социокультурная ситуация и задачи образования требуют, чтобы описанием и проектированием

целей обучения занимался педагог, педагог-методолог. Это необходимо, во-первых, потому, что современная производственно-практическая деятельность часто ставит очень определенные цели, задачи, которые могут решить только специально подготовленные люди. Во-вторых, современное методологическое мышление может проектировать очень эффективно учебные процессы, но оно требует от заказчика четких и определенных целей. В-третьих, современное технологическое общество быстро и интенсивно развивается и требует того же от систем обучения, т.е. требует слежения за профессиональным рынком сбыта, быстрого и систематического описания свойств человека, необходимого обществу, и оперативного проектирования под задачу учебных программ. В широком смысле, результатом такого мышления является проект человека, в более узком смысле — проект специалиста, т. е. должна быть описана и соотнесена друг с другом совокупность интеллектуальных функций, знаний, способностей, которые должны присутствовать в будущем человеке. [4;8;19]

Для эффективного выполнения педагогической функции современному педагогу важно осознавать структуру педагогической деятельности, ее основные компоненты, педагогические действия и профессионально важные умения и психологические качества, необходимые для ее реализации (табл. 1) [16].

Основное содержание деятельности преподавателя включает в себя выполнение нескольких функций — обучающей, воспитывающей, организующей и исследовательской. Они воспринимаются в единстве, хотя у многих одни преобладают над другими. Наиболее специфично для преподавателя высшей школы сочетание педагогической и научной деятельности; исследовательская работа обогащает его внутренний мир, развивает творческий потенциал, повышает научный уровень знаний.

Педагогические цели часто побуждают к глубоким обобщениям и систематизации материала, более тщательным формулировкам основных идей и выводов, к постановке уточняющих вопросов и даже к порождению гипотез.

Всех вузовских преподавателей можно условно разделить на три группы:

1. Преподаватели с преобладающей педагогической направленностью (~2/5 от общего числа).
2. Преподаватели с преобладанием исследовательской направленности (примерно 1/5)
3. Преподаватели с одинаково возможной педагогической и исследовательской направленностью (немногим более 1/3) [17].

Если педагогическая деятельность не подкреплена научной работой, быстро угасает профессиональное педагогическое мастерство. Профессионализм как раз и выражается в умении видеть и формулировать педагогические задачи на основе анализа педагогических ситуаций и находить оптимальные способы их решения.

Как и в любом виде творчества, в педагогической деятельности своеобразно сочетаются действующие нормативы и эвристически найденные самостоятельно. Творческая индивидуальность педагога — это высшая характеристика его деятельности, как и всякое творчество, она тесно связана с его личностью. Труд преподавателя составляет три компонента: педагогическая деятельность, педагогическое общение, личность. Личность — стержневой фактор труда, определяет его профессиональную позицию в педагогической деятельности и в педагогическом общении. Педагогическая деятельность — это технология труда, педагогическое общение — его климат и атмосфера, а личность — ценностные ориентации, идеалы, внутренний смысл работы преподавателя. Современность предъявляет все более жесткие и разносторонние требования к педагогической деятельности. Они неизмеримо возрастают

Таблица 1.

Этапы и компоненты	Педагогические действия	Профессионально важные умения и психологические качества
1	2	3
Подготовительный этап	1) Формулирование педагогических целей 2) Диагностика особенностей и уровня обученности учащихся	1. Высокие научные профессиональные знания
I. Конструктивная деятельность	1) выбор содержания учебного материала будущих занятий 2) выбор методов обучения 3) проектирование своих действий и действий учащихся	2. Психолого-педагогические и методические знания 3. Практическое владение методами учебно-воспитательных воздействий
Этап осуществления педагогического процесса	1) установление дисциплины, рабочей обстановки на занятиях 2) стимулирование деятельности учащихся 3) организация своей деятельности по изложению учебного материала	4. Наблюдательность, понимание психического состояния людей, настроение коллектива в целом 5. Быстрая ориентация в обстановке, гибкость поведения 6. Доступно, логически последовательно, эмоционально объяснить материал 1, 2, 3. –способности 7. Культура речи, эрудиция 8. Экспрессивные способности 9. Хорошее распределение внимания, смысловая память, гибкое творческое мышление 10. Выдержка, умение управлять собой, настроением 11. Умение управлять своим телом, голосом, мимикой, жестами 4, 5. – способности 12. Организаторские способности 2, 3, 4, 5, 9. –способности 13. Умение получать обратную информацию о степени усвоения объясняемого материала
II. Организаторская деятельность	4) организация своего поведения в реальных условиях 5) организация деятельности учащихся 6) организация контроля результатов педагогических воздействий и корректировки	
III. Коммуникативная деятельность	1) установление правильных взаимоотношений с учащимися 2) осуществление воспитательной работы	14. Наличие потребности общения 15. Педагогический такт 16. Педагогическая импровизация, умение применять разные средства психологического воздействия 17. Демократический стиль общения и руководства 2, 4, 5. –способности
Этап анализа результатов	1) анализ результатов обучения, воспитания 2) выявление отклонений результатов от поставленных целей 3) анализ причин этих отклонений 4) проектирование мер по устранению этих причин 5) творческий поиск новых методов обучения, воспитания	18. Критическая оценка достоинств и недостатков своей личности, своей деятельности 19. Самообразование, изучение новых методов обучения, воспитания
IV. Гностическая деятельность		20. Творческий подход к педагогической деятельности

при неизбежном возникновении рынка молодых специалистов, развития многоуровневого образования, внутригосударственной и международной аккредитации вузов и специалистов.

Педагогическая деятельность — это профессиональная активность педагога, с помощью различных действий решающего задачи обучения и развития студентов (обучающая, воспитывающая, организаторская, управленческая, конструктивно-диагностическая). Такая активность включает в себя пять компонентов: гностический, решающий задачу получе-

ния и накопления новых знаний о законах и механизмах функционирования педагогической системы; проективный, связанный с проектированием целей преподавания курса и путей их достижения; конструктивный включает действия по отбору и композиционному построению содержания курса, форм и методов проведения занятий; организационный решает задачи реализации запланированного; коммуникативный включает в себя действия, связанные с установлением педагогически целесообразных взаимоотношений между субъектами педагогического процесса. Сегодня происходит снижение

роли преподавателя как единственного "держателя" научных знаний и растет его роль как эксперта и консультанта, помогающего студенту ориентироваться в мире научной информации [6, с.44].

В процессе реализации функций педагогической деятельности решаются следующие группы задач:

1. Проектирование.

- формирование и конкретизация целей учебного курса с учетом требований, предъявляемых педагогической деятельностью;
- планирование учебного курса с учетом поставленных целей;
- учет этапов формирования умственных целей;
- предвидение возможных затруднений у студентов при изучении курса и путей их преодоления.

2. Конструирование.

- отбор материала для данного занятия с учетом способностей студенческой аудитории к его восприятию;
- подбор и разработка системы заданий и задач, исходя из поставленных целей;
- выбор рациональной структуры занятий в зависимости от цели, содержания и уровня развития студентов;
- планирование содержания занятий с учетом межпредметных связей;
- разработка заданий для самостоятельной работы студентов;
- выбор системы оценки и контроля обучаемости студентов.

3. Организация.

- организация активных форм обучения: дискуссий, деловых игр, тренингов;
- использование педагогических методов, адекватных данной ситуации;
- организация самостоятельного изучения учебного предмета студентами;
- применение ТСО при передаче информации;
- ясное изложение материала, выделение ключевых понятий, закономерностей, построение обобщающих выводов;
- создание тестов по читаемому курсу;
- изложение отобранного материала в виде проблемной лекции.

4. Социально-психологическое регулирование.

- стимулирование студентов к постановке вопросов, проведению дискуссий;
- дисциплинирование студентов;
- установление обстановки сотрудничества;
- оценка уровня развития группы, определение ее лидеров и неформальной структуры;
- конструктивное решение конфликтов;
- управление психологическим состоянием субъектов педагогического воздействия;
- активизация познавательной деятельности студентов;
- саморегуляция своих психических состояний;
- установление и поддержка деловых отношений с коллегами, студентами, администрацией.

В научном исследовании:

- использование методик психолого-педагогического исследования способов обобщения и оформления результатов;
 - формулирование выводов и требований к изложению собственных методик преподавания;
 - анализ деятельности коллег на основании достижений психолого-педагогической науки.
- Использование компьютера:
- подготовка докладов и статей с помощью персонального компьютера;

- обработка результатов психолого-педагогических и естественно-технических измерений с помощью компьютера;
- разработка сценариев обучающих компьютерных программ;
- разработка сценариев контролирующих компьютерных программ [6, с.44-49].

Если цели, задачи, содержание, нормы и критерии, предъявляемые педагогической системой являются внешними объективными составляющими деятельности преподавателя вуза, то методы и способы научно-педагогической деятельности носят индивидуально-субъективный характер. Их применение зависит от способностей каждого преподавателя. Хотя профессиональные способности проявляются в деятельности специалиста высшей школы неравномерно, но их принято рассматривать как комплекс — сочетание, а также структуру свойств личности, соотносящихся с определенной деятельностью. Кроме сложных специальных способностей немалую роль играют и элементарные общие способности, такие как наблюдательность, качества речи, мышление, воображение; они относятся к необходимому в педагогическом труде, если обладающий ими специалист быстро и правильно с их помощью распознает существенные признаки педагогической системы, науки, протекающих в них процессов и оценивает их эффективность с целью управления.

Педагогические способности обычно включают в структуру рассматриваемых ниже организационных и гностических способностей; хотя эти способности могут существовать отдельно друг от друга, есть ученые, которые лишены способности передавать свои знания другим. Педагогические способности, требующиеся для профессора, читающего курс студентам и для того же ученого — руководителя лаборатории различны. Ф. Н. Гоноболин дает следующие свойства личности, структура которых, по его мнению, и составляет собственно педагогические способности:

- способность делать учебный материал доступным;
- творчество в работе;
- педагогически-волевое влияние на учащихся;
- способность организовать коллектив учащихся;
- содержательность и яркость речи, ее образность и убедительность;
- педагогический такт;
- способность связать учебный предмет с жизнью;
- наблюдательность;
- педагогическая требовательность.

К сопутствующим свойствам личности педагога относят: организованность, трудоспособность, любознательность, самообладание, активность, настойчивость, сосредоточенность и распределение внимания.

К научным чаще всего относят конструктивно-проективные и организаторские способности. Организаторские способности могли не входить в структуру способностей, необходимых для ученого, типичного для XVIII-XIX вв. Однако современная наука невозможна без коллектива, ученый должен быть организатором, иначе не сможет полностью реализоваться.

Преподавателю-предметнику нужны также такие специальные способности, вытекающие из врожденных анатомо-физиологических особенностей - задатков, как музыкальные и художественно-изобразительные для музыкантов и искусствоведов, филологические — для людей, связанных с литературным творчеством, математические — для математиков, физиков.

В структуру профессиональных способностей преподавателя вуза входят гностический, конструктивно-проективный, организационный, коммуникативный и перцептивно-рефлективный компоненты.

Гностический компонент – это система знаний и умений преподавателя, составляющих основу его профессиональной деятельности, а также определенные свойства познавательной деятельности, влияющие на ее эффективность. К последним относятся умения строить и проверять гипотезы, быть чувствительным к противоречиям, критически оценивать полученные результаты. Система знаний включает мировоззренческий, общекультурный уровни и уровень специальных знаний.

К общекультурным знаниям относятся знания в области искусства и литературы, осведомленность и умение ориентироваться в вопросах религии, права, политики, экономики и социальной жизни, экологических проблемах; наличие содержательных увлечений и хобби. Низкий уровень их развития ведет к односторонности личности и ограничивает возможности воспитания учащихся.

Специальные знания включают знания предмета, а также знания по педагогике, психологии и методике преподавания. Предметные знания высоко ценятся самими преподавателями, их коллегами и, как правило, находятся на высоком уровне. Что касается знаний по педагогике, психологии и методике преподавания, то они представляют собой самое слабое звено в системе. И хотя большинство преподавателей отмечают недостаток у себя этих знаний, тем не менее только незначительное меньшинство занимается психолого-педагогическим образованием [12].

Важной составляющей гностического компонента являются знания и умения, которые лежат в основе собственной познавательной деятельности. Гностический компонент влияет на формулирование мировоззрения, проявляющемся в устойчивой системе отношений к миру, труду, другим людям и самому себе; на активную жизненную позицию.

Гностические способности составляют основу деятельности преподавателя, но определяющими в достижении высокого уровня мастерства выступают конструктивные и проективные способности. От них зависит эффективность использования всех других видов знаний, которые могут оставаться мертвым грузом или активно включаться в обслуживание всех видов научно-педагогической работы. Психологическим механизмом реализации этих способностей служит мысленное моделирование воспитательно-образовательного и научного процессов. Конструктивно-проективные способности обеспечивают стратегическую направленность деятельности и проявляются в умении ориентироваться на конечные цели, решать актуальные задачи с учетом будущей специализации студентов, планирования ими курса и научной деятельности, установления значимости курса в учебном процессе, науке, учитывая необходимые связи с другими дисциплинами. Данный вид способностей обеспечивает реализацию тактических целей: структурирования курса, отбора содержания и выбора форм проведения занятий. Решать проблемы педагогического процесса в вузе приходится ежедневно каждому практику, а исследовать их — каждому педагогу-ученому. Проективные способности сказываются в особой чувствительности к конструированию педагогического и научного "лабиринта" — пути от незнания к знанию, они имеют в виду результат будущей деятельности, предполагают дозирование при передаче знаний, умений, навыков. Конструктивные — определяют чувствительность к последовательному построению занятий и научной деятельности во времени и пространстве, чтобы результат соответствовал плану, определяют способность отделять то, что можно и должно решить в данный момент от того, что следует и почему следует отложить. Проективно-конструктивный компонент дает возможность мыслить, обобщать на основе недостаточного числа признаков, создавать новые сочетания, используя имеющуюся информацию. В основе проективной и конструктивной деятельности лежат способности к интеллектуальному труду:

- отбросить необычные стандарты и методы решения, искать новые, оригинальные;
- видеть дальше непосредственно данного и очевидного;
- охватывать суть основных взаимосвязей, присущих проблеме;
- ясно видеть несколько различных путей решения и мысленно выбрать наиболее эффективный;
- чутко к наличию проблемы там, где кажется, что все уже решено;
- идейная плодовитость и др.

Анализируя данный компонент способностей, отечественные ученые отмечают высокую роль интуиции в научном творчестве, как результате большой умственной работы, позволяющий сократить путь познания на основе быстрого, почти мгновенного, логически неосознаваемого понимания ситуации и нахождения правильного решения. В научном творчестве интуиция помогает рождению гипотез. Исследования показывают [16], что у преподавателей, не имеющих ученой степени, уровни всех проективно-конструктивных способностей снижены, а также умение предвидеть в педагогической и научной работе. Самый высокий уровень этих способностей отмечен у докторов наук, что проявляется, в частности, при предупреждении конфликтных ситуаций.

Организационные способности служат не только организации процесса обучения в вузе, но и самоорганизации деятельности преподавателя. Организаторская деятельность современного ученого предполагает его включение во взаимодействие не только с объектом исследования, но и с другими учеными, участвующими совместно с ним в исследовании или изучающими смежные науки. Организаторские общие способности исследовались Н.В. Кузьминой [8;9;10]. Она выделила 18 типичных организаторских качеств личности:

1. способность "заряжать" своей энергией других людей;
2. способность находить наилучшее применение каждому человеку;
3. психологическая избирательность, способность понимать и верно реагировать на психологию людей;
4. способность видеть недостатки в поступках других людей — критичность;
5. психологический такт — способность установить меру воздействия;
6. общий уровень развития как показатель сообразительности, разности общих чувственных способностей человека;
7. инициативность — творческая и исполнительская;
8. требовательность к другим людям;
9. склонность к организаторской деятельности;
10. практичность — способность непосредственно, быстро и гибко применять свои знания и свой опыт в решении практических задач;
11. самостоятельность, в отличие от внушаемости и слепой подражательности;
12. наблюдательность;
13. самообладание, выдержка;
14. общительность;
15. настойчивость;
16. активность;
17. работоспособность;
18. организованность.

Организаторские способности проявляются в умении организовать себя, свое время, индивидуальную, групповую, коллективную деятельность учащихся, сплотив вокруг научной проблемы надежных помощников, единомышленников.

Доктора наук, как показывают исследования [16], лучше других умеют организовать изучение объектов исследования, публикацию полученных результатов, индивидуальную научную работу студентов, свое время, себя. Кандидаты наук хорошо умеют организовать коллективную научно-

исследовательскую работу студентов, устанавливать взаимный контроль, дать критику и оценку результатов исследования, развернуть взаимный обмен научной информацией и опытом владения наукой.

Преподаватели без ученых степеней умеют организовать изучение объектов, наблюдение, стремятся к взаимному обмену научной информацией, охотно включаются в комплексные исследования.

Общение в деятельности преподавателя выступает не только средством научной и педагогической коммуникации, но и условием совершенствования профессионализма в деятельности и источником развития личности преподавателя, а также средством воспитания студентов. К коммуникативным относятся способности:

- способность всесторонне и объективно воспринимать человека - партнера по общению;
- способность вызвать у него доверие, сопереживание в совместной деятельности;
- способность предвидеть и ликвидировать конфликты;
- справедливо, конструктивно и тактично критиковать своего товарища по совместной деятельности;
- воспринимать и учитывать критику, перестраивая соответственно свое поведение и деятельность.

Основное средство общения – речь устная и письменная. В научной деятельности, в отличие от педагогической, письменная речь играет первенствующую роль по сравнению с устной. Объективация результатов научного познания осуществляется, как правило, вначале в письменной речи – в процессе научного общения. Устное изложение результатов исследования в компетентной аудитории является необходимым средством проверки ценности, объективности и доказательности результатов исследования.

Интересно отметить, что коммуникативный компонент способностей – самый гибкий, коммуникативные умения с возрастом перемещаются в сторону регресса.

Перцептивно-рефлексивный компонент тесно связан с коммуникативным, он обращен к субъекту педагогического воздействия. Рефлексия – процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний, осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению, предполагает знание того, как другой понимает рефлексирующего. Рефлексия – своеобразный удвоенный процесс зеркального отражения индивидами друг друга, при котором рефлексирующий субъект воспроизводит внутренний мир собеседника и с отражением себя [7, с. 340].

Перцептивно-рефлексивные способности включают три вида чувствительности [8; 14, с. 77-82].

1. Чувство объекта. Оно представляет собой особую чувствительность педагога к тому, какой отклик объекты реальной действительности находят у учащихся, в какой мере их интересы и потребности выявляются при этом, “совпадают” с требованиями педагогической системы с одной стороны, с тем, что им предъявляет в учебно-воспитательном процессе сам педагог. Эта чувствительность сходна с эмпатией и проявляется в быстром, легком и глубоком проникновении в психологию учащихся, в эмоциональной идентификации педагога с учащимися и их активной целенаправленной деятельности.

2. Чувство меры и такта. Проявляется в особой чувствительности к мере изменений, происходящих в личности и деятельности учащегося под влиянием различных средств педагогического воздействия, какие изменения происходят, являются ли положительными или отрицательными, по каким признакам можно о них судить.

3. Чувство причастности. Оно характеризуется чувствительностью педагога к недостаткам собственной деятельности, критичностью.

Все компоненты профессиональных способностей преподавателя взаимосвязаны, образуют единое целое и влияют на творческую индивидуальность и стиль преподавателя высшей школы.

Таким образом, профессиональная деятельность преподавателя вуза многогранна и имеет несколько сторон – педагогическую, научную, методическую, которым соответствуют такие компоненты способностей, как гностический, конструктивно-проективный, организационный, коммуникативный и перцептивно-рефлексивный. Владение совокупностью этих способностей помогает достичь преподавателю высшей школы высокого уровня мастерства и оказывать эффективное влияние на формирование личности студента, его собственных способностей, дающих возможность самореализации в нашем сложном, противоречивом мире.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Болотин И., Березовский А. Кадры современной высшей школы. - //Высшее образование в России. – 1998. -№2. – С. 22-27.
2. Громкова М. О педагогической подготовке преподавателя высшей школы. - //Высшее образование в России. – 1994. - №4. – С. 105-108.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб., 1999.
4. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. – Мн., 1993.
5. Зиновкина М. Вузский педагог XXI в. - // Высшее образование в России. – 1998. - №3. – С.13-15.
6. Иванов В., Гурье Л., Зерминов А. Педагогическая деятельность: проблемы, сложности. - // Высшее образование в России. – 1997. №4. – С.44-49.
7. Краткий психологический словарь./ Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общей ред. А.Н. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Ростов-на-Дону, Изд-во “Феникс”. – 1998.
8. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности. – СПб., 1993.
9. Кузьмина Н.В., Кухарев Н.В. Психологическая структура деятельности учителя.- Гомель. – Изд-во Гомельского гос. университета, 1996. – 56 с.
10. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
11. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.
12. Реан А.А.; Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб., 1999.
13. Реан А.А. Психология педагогической деятельности. – Ижевск, 1994.
14. Реан А.А. Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога.//Вопр. психол. 1990. - №2. С. 77-82.
15. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 1999.
16. Скок Г.Б., Горлов Б.Б. Психолого-педагогические аспекты деятельности преподавателей. – Новосибирск, 1992. – 115с.
17. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. Учеб. пособие для слушателей факультетов и институтов повышения квалификации преподавателей вузов и аспирантов. – М., 1995. – 271 с.
18. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. – Ростов-на-Дону, 2000. – 544 с.
19. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М., 1998.
20. Якунин В.А., Линов Е.Н. Психология педагогической деятельности. – Л., 1990.