

УДК 377.4

**АНДРАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА  
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ  
В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
(на примере учебного курса для слушателей ФПК КГУ)**

*В.П. Зелеева*

**Аннотация**

В процессе повышения квалификации преподавателей вузов большое значение имеет такая организация обучения, которая предполагает пересмотр и смену личностной и профессиональной позиции преподавателей с педагогической на андрагогическую как в отношении собственного обучения, так и в отношении трансляции андрагогической позиции в процесс обучения студентов. Сегодня цель образования – не только обеспечить оптимизацию профессиональной мобильности, но и предоставить человеку возможность быть самим собой и становиться, осуществляться, а также чувствовать постоянную необходимость в пополнении знаний и стремлении создавать себя. Обучение преподавателей должно строиться на основе андрагогической поддержки самоопределения путей развития и реализации профессиональной позиции в условиях непрерывного образования и должно быть ориентировано на поддержку самости и самостоятельности студентов как субъектов собственного образования.

---

Обучение, понимаемое как непрерывное, сегодня становится способом жизнедеятельности человека, процессом приобретения им необходимых знаний, умений, навыков и качеств по мере возникновения потребности в них, происходящим на протяжении всей жизни. Концепция непрерывного образования предполагает самоосуществление человека, его самоопределение в синхронной культуре (см. [1, с. 3]). Сегодня цель образования – обеспечить не только оптимизацию профессиональной мобильности, но и предоставить человеку возможность быть самим собой и становиться, осуществляться, а также чувствовать постоянную необходимость в пополнении знаний и стремлении создавать себя (см. [2–5]). Современное понимание непрерывности образования рождается как неудовлетворенность формальной образовательной системой. Непрерывность образования вузовских преподавателей – это не только непрерывное пополнение знаний в ходе переподготовки и дополнительного образования, но и постоянный пересмотр и осмысление профессиональной позиции в отношении приоритетов и принципов реализации образовательного процесса в вузе.

Современные аспекты профессионального педагогического образования отражены в исследованиях М.В. Аристовой [6], Н.В. Василенко [7], Ю.Г. Волкова [8], В.А. Сластенина [9], А.И. Щербакова [10] и многих других. Изучению педагогической культуры как важной составляющей преподавателя-профессио-

нала посвящены работы И.Ф. Исаева [11], В.В. Корневой [12], Н.Н. Павелко [13] и др. Новые педагогические технологии подготовки преподавателей отражены в работах А.А. Вербицкого [14], А.А. Калмыкова [15], А.В. Петрова [16] и др. Исследования, посвященные профессиональной подготовке педагога, мало внимания уделяют развитию профессиональной педагогической позиции, в то время как в условиях модернизации современного высшего образования преподавание в современном вузе требует, чтобы преподаватель занимал четкую профессиональную позицию.

Профессиональная педагогическая позиция – это система тех интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической действительности и педагогической деятельности в частности, которые являются источником активности преподавателя. В основании педагогической позиции преподавателя вуза лежит его социальная позиция. Социальная позиция вырастает из той системы взглядов, убеждений и ценностных ориентаций, которые были сформированы еще в семейном воспитании, в общеобразовательной школе, при обучении педагогической профессии в вузе. В процессе профессиональной подготовки на их базе формируется мотивационно-ценностное отношение к педагогической профессии, целям и средствам педагогической деятельности, что в конечном итоге выражается в направленности, составляющей ядро личности учителя.

Профессиональная позиция связана с четким осознанием того, что и для чего делает педагог, следовательно, она связана с педагогической компетенцией и включает педагогическую рефлексию. Структура профессиональной компетентности педагога может быть раскрыта через педагогические умения и предполагает наличие у него широкого диапазона профессиональных знаний и умений, которые реализуются преподавателем на основе осознанного использования образовательной стратегии.

Педагогическое мастерство обуславливается уровнем профессиональной компетентности и предполагает хорошее знание педагогического процесса и умение его построить и привести в действие. Педагогические умения и педагогическая техника лишь компоненты педагогического мастерства. Педагогическое мастерство – это сплав личностно-деловых качеств и профессиональной компетентности преподавателя. Таким образом, понятие «педагогическая компетентность» выражает единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует профессионализм педагога, эта деятельность является одним из субъективных факторов педагога.

Мастерство преподавателя вуза требует выработки педагогической позиции и самоопределения в многочисленных подходах и вариантах организации процесса обучения. Сторонники активных методов обучения в вузе утверждают, что в подготовке современного специалиста сегодня наиболее значимо развитие компетенций и компетентности. Они предлагают строить процесс обучения на основе тренингов и деловых игр, моделируя пространство будущей профессиональной деятельности. Сторонники классического академического подхода к преподаванию в вузе встают на защиту традиционных методов обучения, утверждая, что игровая форма не всегда уместна и исключает ту область знаний, которая не может быть представлена в подобной форме.

Нужно отметить, что сегодня не все преподаватели готовы использовать так называемые активные методы обучения. Сегодня всем преподавателям важно не столько использовать активные методы обучения, сколько научиться определять их своевременность и необходимость. Профессиональная компетентность преподавателя включает способность и готовность к самоопределению в многообразии подходов и принципов современного образовательного пространства вуза.

Самоопределение мы считаем центральным механизмом становления личностной и профессиональной зрелости, состоящей в осознанном выборе человеком своего места в системе социальных отношений, системе культурных и общечеловеческих ценностей, в выбранной профессии. Творческое самоопределение предполагает мужество идти непроторенным путем, отстаивать позицию, а также творческое самовыражение и неповторимость личности. Самоопределение мы рассматриваем как выбор себя, как выбор того, каким быть в конкретной жизненной ситуации и конкретных отношениях с другими. Другими словами, самоопределение – это и ход психологического взросления индивида, и процесс становления индивидуальности в онтогенезе и в конкретной ситуации, проявляющей ценностный выбор.

Появление потребности в профессиональном самоопределении свидетельствует о достижении личностью довольно высокого уровня профессионального развития, для которого характерно стремление занять собственную, достаточно независимую позицию в структуре эмоциональных, информационных, профессиональных и прочих связей с другими людьми.

Считаем, что повышение квалификации или переподготовка специалиста должны строиться на андрагогических принципах. Они отличаются от педагогических принципов главным образом тем, что определяют деятельность прежде всего обучающихся, в то время как педагогические принципы в основном и главным образом регламентируют деятельность обучающего.

В процессе переподготовки и дополнительного образования преподавателей вуза нами наблюдались противоречивые запросы слушателей факультета повышения квалификации в отношении получаемого учебного материала в процессе обучения. При изучении профессиональной позиции преподавателей вуза нами были выделены следующие противоречия как в отношении к принципам обучения студентов, так и в отношении установок собственного обучения в условиях повышения педагогической квалификации:

- между декларированием активной собственной позиции обучающихся и желанием во время повышения квалификации получать новые знания в готовой форме;
- между ожиданием получения максимально нового материала во время обучения на факультете повышения квалификации и критическим отношением к получению знания в новых нестандартных формах, предлагаемых в процессе переподготовки;
- между принятием андрагогической установки в отношении обучения студентов и реализацией методов прямого педагогического управления и контроля, которые снижают внутреннюю мотивацию учения студентов.

На наш взгляд, существует прямая связь установок и отношения к собственному учению преподавателей вуза и их профессиональной педагогической позицией в отношении организации обучения студентов. Поэтому одной из задач переподготовки и повышения квалификации педагогов может стать помощь в осознании собственной профессиональной педагогической позиции, и прежде всего – создание условий для смены установки в отношении организации собственного образования с андрагогических позиций. Осознание и смена профессиональной установки позволяет снять стереотипы в восприятии образовательного процесса и быть открытым актуальным процессам и переменам.

Изучению особенностей образования взрослых посвящены исследования Н.В. Василенко [7], С.Г. Вершловского [17], С.И. Змеева [18, 19], А.М. Митиной [20, 21], В.А. Папшева [22], В.Ф. Хозова [23] и др. [24, 25]. Рассмотрим основные андрагогические принципы, которые реализуются в обучении взрослых.

Самостоятельная деятельность обучающихся является основным видом учебной работы взрослых. Взрослым в обучении предоставляется определенная свобода выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, места обучения, а также самих обучающихся. Обучение взрослых предполагает высокую степень осознанности процесса обучения. Взрослые учащиеся сами планируют, реализуют и оценивают свою деятельность. Они часто учатся по индивидуальной программе, ориентированной на конкретные образовательные потребности и цели обучения и учитывающей опыт, уровень подготовки, психофизиологические, когнитивные особенности обучающегося.

Основной формой обучения взрослых является групповое обучение, создающее условия для обмена знаниями и опытом практической деятельности в определенной профессиональной области. Жизненный (бытовой, социальный, профессиональный) опыт обучающихся используется в качестве одного из источников обучения как самого обучающегося, так и его коллег. Их обучение, с одной стороны, преследует конкретные, жизненно важные цели, ориентировано на выполнение социальных ролей и совершенствование личности, а с другой – строится с учетом профессиональной, социальной, бытовой деятельности обучающегося и его пространственных, временных, профессиональных, бытовых факторов (условий). Взрослые ожидают безотлагательного применения на практике приобретенных ими в результате обучения знаний, умений, навыков, качеств.

Оценивание собственных результатов обучения взрослыми осуществляется путем выявления реальной степени освоения учебного материала и определения тех материалов, без освоения которых невозможно достижение поставленной цели обучения. Процесс обучения взрослых строится также в целях формирования у обучающихся новых образовательных потребностей, конкретизация которых осуществляется после достижения определенной цели обучения.

Сформулированные принципы обучения взрослых предполагают, что преподаватель, организующий андрагогические семинары, чаще всего выступает не в роли источника знаний, а в роли модератора. Термин «модерация» произошел от итальянского *moderare* и означает «смягчение», «сдерживание», «умеренность», «обуздывание». Модератором называют руководителя дискуссии, редактора рубрики на телевидении и радио, а также ведущего Internet-

форума, электронного листа рассылки. «В современном значении под модерацией понимают технику организации интерактивного общения, благодаря которой групповая работа становится более целенаправленной и структурированной» [16, с. 9]. Модератор организует процесс обмена опытом взрослых учащихся, создает условия для эффективного взаимообучения, фиксирует важные моменты обсуждения и дискуссии. Модератор не передает непосредственно знания, а организует процесс их самостоятельного открытия и осмысления в групповой работе. Следовательно, модератор использует косвенные формы управления обучением (см. [26]).

Преподаватели вуза при прохождении обучения на факультете повышения квалификации нуждаются не в прямом управлении, а в андрагогической поддержке процессов профессионального саморазвития и самосовершенствования, основанной на косвенном управлении. Понятие андрагогической поддержки мы вводим потому, что андрагогическая поддержка ориентирована на создание таких условий и ситуаций, которые оставляют больший выбор за взрослым субъектом. Обучение взрослых в большей степени должно быть ориентировано на подготовку к процессу индивидуализации получаемого знания, на организацию личностного опыта обучающихся и, таким образом, на косвенное управление процессом учения и саморазвития.

Н.Ф. Вишнякова определяет косвенное управление как опосредованную координацию продуктивного процесса на основе косвенных методов воздействия, рефлексии и сотворческого взаимодействия партнеров [26]. Предметом косвенного управления является процесс самопознания и самокоррекции с целью развития личностных качеств, отношений изменения жизненной позиции индивида. Таким образом, объектом управленческой деятельности является процесс самопознания и саморазвития индивида.

Андрагогическая поддержка заключается в помощи осознанию и реализации личностной и профессиональной позиции (см. [27]). Предметом андрагогической поддержки становится процесс совместного с обучающимся определения его собственных интересов, целей, возможностей саморазвития и самореализации и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство или самостоятельно достигать желаемых результатов в учебе, в профессиональном труде (см. [27, 28]).

Андрагогическая поддержка в условиях повышения квалификации преподавателей осуществляется в межличностной ситуации, в условиях групповой дискуссии и групповой работы с подготовкой и презентацией проектов на основе постерного обучения. Андрагогическая поддержка предполагает помощь участникам с определением затруднения в значимой ситуации на начальном этапе, помощь в принятии на себя авторства самоизменения и коррекции жизненной ситуации или межличностных отношений в образовательном процессе в вузе. Целью педагогического взаимодействия является процесс косвенного, опосредованного управления самопроцессами участников.

Результатом переподготовки слушателей в условиях повышения педагогической квалификации и педагогического мастерства является не столько совершенно новое знание, сколько новый взгляд и новые установки в отношении процесса обучения в вузе. В курсе «Современные педагогические технологии»

у обучающихся преподавателей появляется возможность взглянуть на известные методы и формы по-новому в свете их современности и своевременности. Основным принципом в обучении современным педагогическим технологиям может стать не только методическое знакомство с данными технологиями, но и личное участие в них обучающихся. В данном курсе раздел «Современные технологии педагогического общения и педагогического мастерства» преподается нами на основе технологий, проявляющих различные способы организации педагогического общения: работу в большой группе на основе группового фокусированного интервью и в малых группах при подготовке и презентации образовательных проектов на основе постерного обучения. Преимуществом групповых форм работы является то, что:

- групповая форма учебной работы позволяет реализовать косвенное управление процессом обучения взрослых;
- групповые формы обучения стимулируют самостоятельную образовательную активность обучающихся.

При работе в фокусированном групповом интервью и в групповой дискуссии внимание слушателей концентрируется на различных способах общения преподавателя с аудиторией и организации общения преподавателем в учебной группе. Проведение фокусированного группового интервью описано нами ранее [29, с. 123–131]. В данной работе выделим лишь основные особенности педагогического общения при организации и проведении группового фокусированного интервью:

- преподаватель – вся учебная группа (при предъявлении общегрупповых правил работы и инструктаже);
- преподаватель – студент (с каждым студентом в отдельности в присутствии группы при ответе на вопросы фокусированного интервью);
- студент – студент (при уточняющих вопросах по поводу позиции каждого участника в отношении обсуждаемой проблемы);
- студент – преподаватель (студент задает вопросы преподавателю как по организации, так и по содержанию обсуждаемого материала).

При организации и проведении группового фокусированного интервью и групповой дискуссии усложняется ответственность преподавателя за эффективность используемой формы работы. Ведущий в групповой дискуссии отвечает за следующие виды работ:

- знакомство участников с правилами работы в группе при обсуждении;
- выполнение участниками правил работы в группе;
- балансировку участия;
- активизацию обсуждения участниками;
- психологическую атмосферу обсуждения и безопасность высказывания каждого участника;
- соблюдение этики при задавании вопросов как самим преподавателем, так и другими участниками;
- фиксацию важных моментов обсуждения;
- характер обсуждения и самочувствие участников;
- обратную связь по ходу обсуждения;
- контроль времени, потраченного на разные виды учебной работы;

- организацию подведения участниками личного итога обсуждения.

Постерное обучение – одна из наименее известных в отечественной вузовской педагогике форм обучения (см. [30]). Постеры (плакаты), создаваемые студентами, позволяют представить изученный материал в графической или рисуночной форме. Постеры дают возможность представить различные точки зрения на изучаемую проблему большим числом участников на симпозиумах, научных и студенческих конференциях, учебных семинарах и т. д. Еще одним из преимуществ является то, что материал может быть продемонстрирован перед большой аудиторией и представляет идеи всех членов учебной группы.

Подготовка постеров предполагает сотрудничество и сотворчество участников малой группы, необходимость договариваться и учитывать точку зрения каждого участника при создании общего проекта. Подготовленные к презентации постеры обсуждаются в большой учебной группе и на следующем этапе предполагают на основании глубокого изучения литературы по проблеме подготовку пакета документов, сопровождающих представленную в виде постера идею. Таким образом, этапы работы при подготовке постерной презентации следующие:

- создание постеров с использованием коллажа (рисунки вырезаются из красочных журналов и наклеиваются на лист ватмана в порядке ответа на предложенные вопросы);
- работа в малых группах (не более 5–7 человек);
- обратная связь участников малых групп по поводу содержательного и эмоционального плана работы;
- презентация постеров;
- обратная связь участников по поводу постерной презентации каждой из групп;
- общее обсуждений данного вида работы;
- домашнее задание: подготовка пакета документов по представленной проблеме;
- презентация научных или учебных разработок проекта по постеру, созданному группой обучающихся.

Ответственность преподавателя при проведении постерного обучения, так же как и при организации группового фокусированного интервью и групповой дискуссии, представлена в:

- организации малых групп;
- знакомстве участников с правилами работы в малых группах;
- инструктаже по подготовке постеров (правила расположения материала и оформления постеров должны быть одинаковыми для всех)
- слежении за временем;
- помощи в работе группам (в определении темы, проблемы, в размещении материала, оформлении, создании психологически комфортной среды для творчества);
- организации обратной связи по поводу переживаемого при совместном творчестве в малых группах (эмоциональный опыт групповой работы зависит от отношения участников друг к другу, от готовности подчинять свои цели общей цели группы и т. д.);

- инструктаже по проведению постерной презентации;
- организации обратной связи по поводу каждого из постеров (с учетом и обсуждением особенностей восприятия);
- организации групповых докладов по постерам с использованием домашнего задания;
- организации обратной связи относительно результативности занятия в целом.

При обсуждении постеров в большой группе создается единое пространство сотрудничества и сотворчества, становятся видны важные связи между ключевыми концепциями, участники получают ответную реакцию на продукт группового творчества, преподаватель получает объективную информацию о достигнутом уровне и качестве изучения учебного материала. Особенности организации педагогического общения при постерной презентации следующие:

- преподаватель – студенты (вся учебная группа в целом);
- преподаватель – малая группа;
- между студентами в малой группе;
- между малыми группами студентов;
- между студентами внутри малых групп за пределами занятия при выполнении домашнего задания;
- студент – преподаватель (вопросы студентов по организации и правилам работы).

Темы для разработки постерных проектов могут быть выбраны в соответствии с задачей самоопределения педагогов в современном образовательном пространстве вуза. В процессе группового интервью и групповой дискуссии с преподавателями, проходящими переподготовку или повышение квалификации, целесообразно обсудить следующие вопросы:

- чему они могут научить студентов кроме своего предмета?
- чему они учатся у своих студентов?

Эти два важных вопроса являются диагностическими для определения профессиональной педагогической позиции преподавателя в отношении процесса обучения в вузе, а также побуждающими к размышлению о смыслах современного высшего образования и особенностях современного педагогического общения в вузе.

Главная цель педагога как инженера диалога, как модератора - выявлять разные позиции и разные голоса, помогать в самоопределении в современном образовательном пространстве. Рассматривая педагогическое общение как диалог в культуре, важно научить обучающихся строить ценностные отношения и создавать ценностные ориентиры. Андрагогическая поддержка строится на основе педагогического общения и обеспечивает полилог различных профессиональных позиций, она встраивается в процессы самообучения и самостоятельной работы, саморазвития и самовоспитания. Андрагогическая поддержка заключается в создании условий для самоопределения преподавателей вуза в условиях переподготовки, в принятии обучающимися преподавателями активной творческой позиции в отношении собственного профессионального опыта и предполагает трансляцию преподавателями андрагогических принципов в процесс обучения студентов.



### Summary

*V.P. Zeleeva.* Andragogical Support of Self-Determination of the Higher School Teachers in Continuous Education (on the Example of Course Attendees at KSU Advanced Training Department).

Advanced training of higher school teachers implies the importance of reconsideration and change of personal and professional position of the teachers from pedagogical to andragogical both in their own education and in educating students. Nowadays the educational goal is not only to improve professional mobility, but also to make it possible for one to realize his/her personality. The teachers' education should be built on the base of andragogical support of self-defining the ways of development and realizing of professional position in continuous education. The teachers' education should support the self and independence of the students as the subjects of their own education.

### Литература

1. Концепция непрерывного образования // Бюл. Гос. ком. СССР по народному образованию. Сер.: Высшие и сред. спец. учеб. заведения... – М., 1989.
2. Apprendre a etre. – Paris: Unesco, 1972. – 163 p.
3. *Boot R.L., Hodgson V.E.* Open Learning: Meaning and Experience // Beyond Distance Teaching Towards Open Learning / Ed. by V.E. Hodgson et al. – Milton Keynes, 1991.
4. Open Learning. – Paris, Unesco, 1975. – P. 16–170.
5. *Smith R.M.* Learning How to Learn. Applied Theory for Adults. – Milton Keynes, 1983. P. 109–111.
6. *Аристова М.В.* Проблемы развития системы послевузовского профессионального образования // Проблемы развития человека и общества. – СПб., 2000. – С. 186–190.
7. *Василенко Н.В.* Дополнительное образование взрослых как институциональная форма экономического образования // Аспекты современного развития экономики России: Сб. науч. ст. – СПб., 2002. – С. 49–52.
8. *Волков Ю.Г.* О системе дополнительного профессионального образования // Социал.-гуманит. знания. – 2000. – № 5. – С. 37–53.
9. *Сластенин В.А., Тамарина Н.В.* Психологические проблемы подготовки учителя к коллективной педагогической деятельности // Вопр. психол. – 1986. – № 3. – С. 63–70.
10. *Щербачков А.И.* Совершенствование системы психолого-педагогического образования будущего учителя // Вопр. психол. – 1981. – № 5. – С. 13–21.
11. *Исаев И.Ф.* Профессионально-педагогическая культура преподавателя. – М.: Академия, 2004. – 207 с.
12. *Корнева В.В.* Педагогическая культура преподавателя как условие творческого саморазвития личности студента: [в пед. вузе] // Педагогика творчества. – Хабаровск, 2002. – С. 14–17.
13. *Павелко Н.Н.* Педагогическая культура как сущностная характеристика профессиональной деятельности преподавателя. – Краснодар, 2004. – 306 с.
14. *Вербицкий А.А., Бакиаева Н.А.* Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении // Вопр. психол. – 1997. – № 3. – С. 12–21.
15. *Калмыков А.А., Орчаков О.А., Попов В.В.* Дистанционное обучение. Введение в педагогическую технологию. – М.: МИРЭА, 2005. – 179 с.
16. *Петров А.В.* Дискуссия и принятие решений в группе: технология модерации. – СПб.: Речь, 2005. – 80 с.

17. *Вершиловский С.Г.* Образование взрослых: Опыт и проблемы. – М.: Знание, 2002. – 161 с.
18. *Змеев С.И.* Андрагогика. Теоретические основы обучения взрослых. – М.: ИОО МО РФ, 2000. – 215 с.
19. *Змеев С.И.* Основы андрагогики. – М.: Флинта: Наука, 1999. – 152 с.
20. *Митина А.М.* Дополнительное образование взрослых в России // Новые знания. – 2000. – № 2. – С. 5–9.
21. *Митина А.М.* Теория образования в течение жизни в зарубежной андрагогике // Новые знания. – 2005. – № 5. – С. 100–106.
22. *Папшев В.А., Левицкая Л.П., Степаненко П.Ю.* Андрагогика – наука об образовании взрослых или одаренного юношества? // Федеральные и региональные аспекты проблемы поддержки одаренных в России. – Сургут: Сургут. центр креатив. педагогики для одарен. детей и юношей, 2001. – С. 19–24.
23. *Хозов В.Ф.* Гуманизация дополнительного образования взрослых: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2003. – 23 с.
24. Образование XXI век: профессиональный рост специалиста в условиях дистанционного повышения квалификации: Материалы первой науч.-практ. конф. Кингисепп, май, 2003 г. – СПб.: Изд-во ЛГУ, 2004. – 93 с.
25. Основы андрагогики / Под ред И.А. Колесниковой. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 240 с.
26. *Вишнякова Н.Ф.* Креативная психопедагогика. Ч. 1. – Минск, 1996. – 240 с.
27. *Газман О.С.* От авторитарного образования к педагогике свободы // Новые ценности образования. – М., 1995. – № 2. – С. 16–45.
28. *Газман О.С.* Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию // Новые ценности образования. – М., 1996. – № 6. – С. 10–39.
29. *Зелеева В.П.* Культуротворчество в процессе изучения педагогики в классическом университете // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. – 2007. – Т. 149, кн. 1. – С. 123–131.
30. *Гурова В., Дерменджеева Г., Георгиев Е., Върбанова С.* Провокацията учебен процес: Практически съвети за университетския преподавател. – София: АСКОНИ-ИЗДАТ, 1997. – 213 с.

Поступила в редакцию  
16.10.07

---

**Зелеева Вера Петровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Казанского государственного университета.  
E-mail: [zeleewy@yandex.ru](mailto:zeleewy@yandex.ru)