

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

Рассмотрены работы ученых, направленные на повышение профессиональной компетентности преподавателя высшей школы, дан их полный анализ, а также рассмотрена связь между уровнем развития конструктивного компонента с уровнем его гностических умений.

Ключевые слова: компетентность преподавателя, гностическая деятельность, организаторские качества личности, коммуникативные умения преподавателей вузов, уровни педагогической деятельности.

A. Ovsyannikova

PROFESSIONAL COMPETENCE OF UNIVERSITY TEACHERS AS A PSYCHO-PEDAGOGICAL CATEGORY

A literature review of publications aimed at improving the professional competence of teachers is presented with their analysis. A relationship between the level of constructive component and the level of gnostic skills of is examined.

Keywords: competence of the teacher, gnostic activities, organizational qualities, communication skills of university teachers, levels of educational activities.

В настоящее время в педагогике, в психологии, в социологии образования развернулись поиски, направленные на исследование профессиональной компетентности педагога. В работах Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, В. А. Сластенина рассматриваются различные пути повышения профессиональной компетентности. В педагогической науке определен перечень профессионально значимых качеств личности пе-

дагога (Е. П. Белозерцев, Ф. Н. Гоноболин, Э. А. Гришин, Э. Ф. Зеер, В. А. Крутецкий, Н. Д. Левитов); обозначены исходные принципы педагогического творчества (В. И. Загвязинский, М. С. Катай, В. А. Канкалик, Б. М. Кедров, Ю. Н. Кулюткин); разработаны психологические аспекты деятельности педагога (И. П. Калошина, А. Н. Леонтьев, А. М. Матюшкин, Е. С. Романова, С. Л. Рубинштейн, Р. Г. Шакиров).

Ряд специалистов (М. Г. Егоров, Т. Е. Егорова, В. И. Кашинский, В. А. Кальней, Т. А. Маркина, С. В. Мелешина, Д. Ю. Осягин, Н. В. Яковлева) исследуют процессы формирования психолого-педагогической компетентности преподавателей. В исследованиях М. В. Булыгина, Н. П. Гришина, И. Ф. Демидова, М. И. Лукьяновой, Е. В. Поповой, О. М. Шиян определяются условия и средства развития компетентности педагога. В социологии образования (Л. И. Берестова, Е. В. Коблянская, Н. В. Матяш, С. В. Петрушин, Л. Н. Шабатура) выявлены подходы к изучению социальных аспектов профессиональной компетентности; затронуты проблемы управления процессом формирования компетентности специалистов (Л. И. Дудина, С. С. Татарченкова).

Однако проблема формирования профессиональной компетентности преподавателя высшей школы сегодня относится к нерешенным — как в педагогической науке, так и на практике. Не определено однозначно само понятие «профессиональная компетентность», его содержание, сущность и структура, не разработана система критериев эффективности процесса и достижения профессиональной компетентности преподавателя.

Понятие «профессиональная компетентность» пересекается с психологическим, социологическим, педагогическим понятиями и категориями, обозначающими возможности человека, занимающегося преподавательской деятельностью. Общепринятое содержание понятия «компетентный» сводится к обладанию знаниями, опытом и правами в определенной сфере деятельности — такое понимание представлено в словарях и энциклопедиях. Анализ психолого-педагогической литературы показал отсутствие единства в трактовке понятия «профессиональная компетентность».

Так, директор Стэнфордской международной комиссии по развитию образования Г. Вайнер определяет компетентность как адекватную ориентацию человека в сле-

дующих областях его деятельности: в работе, в учебе, в здоровье, в культуре, в политике, в окружающей среде, в мире.

По мнению Е. И. Огарева, компетентность — категория оценочная, она характеризует человека как субъекта специализированной деятельности в системе общественного развития труда. При этом имеется в виду уровень развития его способности выносить квалифицированные суждения, принимать адекватные и ответственные решения в проблемных ситуациях, планировать и совершать действия, приводящие к рациональному и успешному достижению поставленных целей.

Несколько иной подход к трактовке понятия «компетентность» дает в своих работах М. А. Чошанов: в его определении говорится, что компетентность одним словом выражает значение традиционной триады «знания, умения, навыки» и служит связующим звеном между ее компонентами. Компетентность в широком смысле может быть определена как углубленное знание предмета или основное умение. «Формула компетентности», по мнению М. А. Чошанова, может выглядеть следующим образом: компетентность — мобильность знания плюс гибкость метода плюс критичность мышления.

Н. В. Кузьмина [3] рассматривает профессиональную компетентность педагога как его осведомленность и авторитетность, как свойство личности, позволяющее продуктивно решать учебно-воспитательные задачи, рассчитанные, в свою очередь, на формирование личности другого человека.

Одним из более или менее близких по значению определений к понятию «профессиональная компетентность преподавателя ПВШ» является определение, предложенное А. К. Марковой, в котором говорится, что профессионально компетентным является такой труд преподавателя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, в котором реализуется

личность преподавателя, в котором достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности.

Анализ литературных источников и наше собственное исследование дали основание не только для выделения интегративных компонентов, но и для формулирования дефиниции профессиональной компетентности преподавателя ВПШ, служащей для емкого определения содержания, сущности, структуры, системы критериев эффективности процесса формирования и достижения наперед заданного уровня.

Подводя итог, можно сказать, что профессиональная компетентность преподавателя ВПШ не исчерпывается узкопрофессиональными рамками — от него требуется осмысление широкого спектра социальных, психологических и других проблем, сопряженных с образованием и воспитанием личности студента. Поэтому она представляет собой интеграцию таких содержательных компонентов компетентности преподавателя, как любовь к своей профессии, ведущая к потребности в самосовершенствовании; основательная («не ликбезовская») психолого-педагогическая и социально-экономическая подготовка, приобретенный опыт и значимые для педагога личностные качества.

Наиболее полное (одно из немногих) теоретическое исследование деятельности преподавателя вуза было проведено доктором педагогических наук профессором З. Ф. Есаревой, которая установила, что структура педагогической деятельности преподавателя вуза имеет общие компоненты: 1) конструктивный, 2) гностический, 3) организаторский, 4) коммуникативный. При этом отмечено, что конструктивный компонент в деятельности преподавателя вуза включает: 1) отбор научной информации, 2) ее переработку, 3) контролирование системы знаний, необходимых для проектирования процесса научного поиска, предвидения и предварительной оценки результатов исследования. А. Л. Бусыгина в

одном из последних своих исследований отмечает, что в связи с различием целей, объектов, методов научной и преподавательской деятельности сочетание структурных элементов своеобразно и содержит ряд специфических особенностей. В научной работе проектировочная деятельность, выражаемая в гипотезировании, моделировании научного поиска, имеет решающее значение. В педагогической деятельности наряду с проектированием педагогического процесса, связанного прежде всего с осознанием конечной цели обучения и воспитания в вузе, существенную роль играют соответственно конструктивные умения преподавателя. В связи с этим становится важным оперативное планирование. Педагогическая работа протекает более динамично и напряженно, чем научная, поэтому в ней существенное значение имеют организаторский и коммуникативный компоненты, но ведущим остается конструктивный компонент, связанный с конструированием и переконструированием учебной информации на уровне современной науки. Преподаватель может решить задачу переконструирования научной информации в учебную, если обладает высокой компетентностью в области своей науки, владеет методологией, методами, ориентируется во многих исследованиях в области смежных наук. Таким образом, в самом начале деятельности преподавателя вуза необходимо благоприятное «взаимодействие» его научной и педагогической работы. При этом научная деятельность составляет основу педагогической, но ведущей является организующая студентов деятельность, контроль и оценка ее результатов, т. е. педагогическая работа.

В своих работах А. Л. Бусыгина и А. Г. Бусыгин отмечают, что уровень развития конструктивного компонента в деятельности преподавателя тесно связан с уровнем его гностических умений. Авторы специально подчеркивают, что гностическая деятельность преподавателя на всех ее уровнях

(высокий — производство новых идей, новых методов познания; средний — овладение системой знаний о производстве, общественных отношениях, о самом себе путем самостоятельной деятельности; низкий — познание окружающего мира, других людей и самого себя под влиянием обстоятельств, других людей) всегда направлена на анализ собственной деятельности с целью ее совершенствования. Однако преподаватель не может совершенствовать свою научную деятельность без систематического ее анализа.

Уровень гностических способностей вузовского преподавателя определяется по его умению глубоко, всесторонне и самостоятельно познавать окружающий мир, других людей и самого себя. Для развития гностических способностей необходимо овладение диалектическим методом познания. Высокий уровень гностических способностей преподавателя характеризует всестороннее овладение методологией своей науки.

В своей монографии А. Л. Бусыгина отмечает, что гностическая деятельность включает целый ряд интеллектуальных умений: 1) анализировать конкретные явления; 2) расчленять целое явление на структурные единицы; 3) воспринимать возникновение проблемной ситуации, формулировать проблему; 4) решать проблему известным способом; 5) находить новые способы решения проблемы путем выдвижения гипотез; 6) раскрывать связи между явлениями, сравнивая их между собой; 7) производить перенос ранее усвоенных знаний на рассмотрение новых; 8) обосновывать, доказывать гипотезу; 9) проверять найденное решение; 10) критически оценивать черты своей личности; 11) адекватно оценивать познавательные возможности студентов разных курсов.

Анализ уровней сформированности гностических умений преподавателей различной квалификации был также проведен З. Ф. Есаревой — его результаты мало, на наш взгляд, изменились, их вполне можно

отнести и к сегодняшнему дню: а) за прошедшую четверть века система и методы подготовки преподавателей изменились незначительно; б) слишком ярко выраженная дифференциация дисциплин, которой всегда грешила высшая профессиональная школа, стала еще глубже. Погоня за узким профессионализмом привела к торможению развития мышления будущих преподавателей — о последнем пишет в своей книге А. Л. Бусыгина.

В цитированной работе она также указала на то, что гностические умения создают основу для развития других умений. Так, умение познавать существенные связи между явлениями необходимо для развития конструктивного компонента, умение познавать других людей способствует совершенствованию коммуникативных и организаторских умений.

Автор представляет также ссылку на работу Л. И. Уманского, который изучил 342 способных организатора и выделил у них 18 типичных организаторских качеств личности, таких, как: 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 действиях других людей — критичность; 5) психологический такт — способность установить меру воздействия; 6) общий уровень развития как показатель сообразительности, разносторонности общих умственных способностей человека; 7) инициативность — как творческая, так и исполнительная; 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.

А. Л. Бусыгина также отмечает, что результаты оценивания организаторских умений, необходимых преподавателю для научной деятельности, свидетельствуют о том, что доктора наук лучше других умеют организовывать изучение объектов исследования, публикацию полученных результатов, индивидуальную научную работу студентов, организовывать себя, свое время. Кандидаты наук на высоком уровне владеют следующими умениями: организовывать коллективную научно-исследовательскую работу студентов, устанавливать взаимный контроль, давать критическую оценку и анализ результатов исследования, осуществлять взаимный обмен научной информацией и опытом владения научно-исследовательскими методами. Преподаватели без ученых степеней умеют организовывать изучение объектов, наблюдение, они стремятся к взаимному обмену научной информацией, охотно включаются в комплексные исследования, в то время как некоторые доктора наук не всегда охотно участвуют в них.

Исходные положения З. Ф. Есаревой в анализе особенностей коммуникативного компонента в научной деятельности преподавателя университета заключались в том, что этот компонент имеет общие черты как в научной, так и в педагогической деятельности, что делает возможным их благоприятное взаимодействие. 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, особенно такого качества, как коллективизм.

А. Л. Бусыгина также отмечает, что под уровнями коммуникативных умений преподавателей вузов подразумеваются умения: 1) устанавливать контакт со студентами при

организации научной работы; 2) вызывать сопереживание у других участников исследования; 3) тактично и принципиально критиковать научную работу других; 4) предвидеть назревание конфликта при осуществлении научной деятельности; 5) ликвидировать конфликты с пользой для научной работы; 6) использовать устную речь для установления эмоционального характера научного общения.

Автор особо подчеркивает, что некоторые преподаватели очень поздно и с трудом начинают анализировать свои взаимоотношения со студентами, с коллегами, с администрацией, с общественными организациями, поэтому умение правильно общаться так и не приходит к ним ни в научной, ни в педагогической работе. В связи с этим перед системой высшего образования встает ряд неотложных задач:

1) разработать систему понятий общей теории коммуникативной деятельности;

2) включить в систему повышения квалификации преподавателей вуза обучение правильному анализу общения;

3) создать систему обучения студентов профессионализму в общении через общественно-политические, специальные, психолого-педагогические дисциплины, через систему кураторов, через общественные организации.

Перейдем далее к такому важному аспекту, как анализ уровней педагогической деятельности. Так, Н. В. Кузьминой были выделены следующие пять уровней:

1) *Репродуктивный уровень* деятельности, характеризующийся тем, что человек может сообщать другим знания, которыми владеет сам. Эти знания могут быть более или менее глубокими. Но даже очень глубокие знания в какой-либо области еще не являются признаком педагогической квалификации. Они могут быть свойственны людям, не связанным с педагогическим процессом, или людям, которые, несмотря на великолепное знание предмета, не умеют обучать.

2) *Адаптивный уровень* — новый уровень знаний и умений, включающий в себя не только знание предмета, но и знание особенностей его восприятия и понимания студентами. Однако стратегия преподавания рассчитана на короткие дистанции. На этом уровне возможна ситуация, когда педагог отдает себе отчет в том, что студенты плохо усваивают тот или иной раздел или вопрос, но не умеет научить ему, т. е. он видит педагогическую задачу, но не умеет продуктивно ее решить.

3) *Локально-моделирующий уровень* характеризуется тем, что педагог умеет не только передавать знания и трансформировать их применительно к аудитории, но и конструировать их, заранее рассчитывая, с каким ранее изученным материалом нужно его сопоставить, с какими трудностями при восприятии нового материала студенты могут встретиться, чем могут быть вызваны эти сложности, как их преодолеть, как возбудить интерес и внимание к теме.

4) *Системно-моделирующий уровень* деятельности отличающийся тем, что педагог, раскрывая перед учащимся ту или иную тему, учитывает всю систему знаний учащихся.

5) *Системно-моделирующий* поведение учащихся уровень, означающий осознание конечной цели: какого специалиста, с какими знаниями, умениями, нравственными убеждениями, мировоззрением, общественной активностью нужно готовить в вузе.

Анализируя достоинства и недостатки данной классификации в работе, А. Л. Бусыгина предлагает и собственную классификацию уровней педагогической деятельности преподавателя высшей школы:

1) *Репродуктивный уровень*, характеризующийся тем, что преподаватель умеет лишь сообщать знания, т. е. рассказывать то, что знает сам. Этот уровень свойствен людям, глубоко знающим свою дисциплину, в пределе — магистрам, кандидатам и докторам наук, т. е. узким специалистам, не имеющим педагогической квалификации (компетентности). Ученые звания доцента, профессора, присуждаемые за достижения в

воспитании новых поколений, преподавателям, находящимся на этом уровне педагогической деятельности, присвоены быть не могут.

2) *Концептуальный уровень*, характеризующийся тем, что преподаватель кроме знания «своего» предмета обладает широкой концептуальной подготовкой в виде знаний как минимум концепций смежного, эколого-социально-экономического блоков, позволяющих профессионально конструировать систему знаний.

3) *Продуктивный уровень*, характеризующийся тем, что преподаватель дополнительно к предыдущим обладает подготовкой в виде знаний психолого-педагогического блока дисциплин, позволяющих системе знаний профессионально мотивировать, передавать.

4) *Интегративный уровень*, характеризующийся тем, что преподаватель, владеющий высшей степенью продуктивного уровня, обладает техникой педагогического общения и соответствующими качествами личности, профессионально компетентен для участия в коллективном процессе воспитания концептуального и социального видов интеллекта (интегративного стиля мышления и нравственных убеждений), переводящего знания в норму поступка.

В своей монографии А. Л. Бусыгина приводит схему, на которой представляет структуру и уровни профессиональной компетентности преподавателя вуза — из ее анализа становятся очевидными все составляющие профессиональной компетентности и связи между ними.

Завершая общий обзор проблемы профессиональной компетентности преподавателя вуза, отметим, что качество педагогического труда является сегодня одной из самых острых проблем высшей школы. Поэтому для преподавателя ВПШ особенно важно умение проанализировать вначале рост своей личной профессиональной компетентности и в случае необходимости — осуществить соответствующее управляющее воздействие.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Вербицкий А. А.* Активное обучение в высшей школе. Контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 211 с.
2. *Коржуев А. В., Попков В. А.* Очерки прикладной методологии процесса вузовского обучения. М.: Изд-во МГУ, 2001. 352 с.
3. *Кузьмина Н. В.* Способности, одаренность, талант учителя. Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. 87 с.
4. *Кухарев Н. В.* На пути к профессиональному совершенству. М.: РГГУ, 1990. 185 с.
5. *Ломакина Т. Ю.* Опыт построения многоуровневого, многоступенчатого, многопрофильного учебного заведения: Практическое пособие. М.: ИТИП РАО 1999. 18 с.
6. *Лебедев О. Е.* Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 11–17.
7. *Рыжов В. А.* Профессиональная ориентация и подготовка кадров в РФ. М.: ИОО МО РФ, 1999. 100 с.

REFERENCES

1. *Verbickij A. A.* Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole Kontekstnyj podhod. M.: Vysshaja shkola. 1991. 211 s.
2. *Korzhujev A. V., Popkov V. A.* Oчерki prikladnoj metodologii processa vuzovskogo obuchenija. M.: Izd-vo MGU, 2001. 352 s.
3. *Kuz'mina N. V.* Sposobnosti, odarennost', talant uchitelja. L.: Izd-vo LGU, 1985. 87 s.
4. *Kuharev N. V.* Na puti k professional'nomu sovershenstvu. M.: RGGU, 1990. 185 s.
5. *Lomakina T. Ju.* Opyt postroenija mnogourovneвого, mnogostupenчатого, mnogoprofil'nogo uchebnogo zavedenija: Prakticheskoe posobie. M.: ITIP RAO 1999. 18 s.
6. *Lebedev O. E.* Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii // Shkol'nye tehnologii. 2004. № 5. S. 11–17.
7. *Ryzhov V. A.* Professional'naja orientacija i podgotovka kadrov v RF. M.: IOO MO RF, 1999. 100 s.