

РАЗВИТИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Швацкий А.Ю.

Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, г. Орск

Пристальное внимание к проблемам высшего образования в условиях его модернизации привели к осознанию разрыва между уровнем подготовки преподавателей и теми требованиями, которые предъявляет к их профессиональной деятельности современная учебно-воспитательная практика. Поэтому остро стоит вопрос об организации системы непрерывного повышения квалификации преподавателей вузов, основной целью которого является развитие их профессионально-педагогической компетентности.

Но прежде чем перейти к рассмотрению основных методов и форм работы с педагогами, кратко остановимся на рассмотрении понятия педагогического мастерства, которое в психолого-педагогической литературе чаще всего рассматривается как аналог педагогической компетентности.

Исследованием проблемы педагогического мастерства в отечественной психологии занимались многие авторы (Архангельский С.И., Есарева З.Ф., Засобина Г.А., Кузьмина Н.В., Нечаев Н.Н., Петровский А.В., Скок Г.В., Сластенин В.А., Талызина Н.Ф., Тарасевич Н.Н., Хозяинов Г.И., Щербаков А.И. и др.). Анализ работ данных авторов позволяет выделить обобщенные подходы к определению сущности и структуры мастерства педагога и его показателей. Например, многие исследователи приходят к единому мнению, что сущность педагогического мастерства можно определить через уровень реализации педагогом своей профессиональной деятельности, которая приводит к высокому результату. С другой стороны, уровень педагогической деятельности соотносится с уровнем развития профессиональных умений, являющихся результатом овладения профессиональными знаниями.

Г.И. Хозяинов [7] проводит анализ разных точек зрения на структуру педагогического мастерства и предлагает выделять в качестве фундамента, на котором держится профессиональная компетентность педагога, «основы педагогического мастерства». Основными элементами такого фундамента он считает качества личности педагога, профессиональные знания и педагогический опыт. При этом, каждый компонент осваивается в процессе вузовской подготовки и совершенствуется в ходе осуществления профессиональной деятельности.

Работы Ю.М. Орлова, В.И. Кагана, Е.Н. Данилина, И.А. Сыченикова предлагают иной подход к определению категории педагогического мастерства. Они выделяют педагогическое мастерство в качестве ключевого фактора, который обеспечивает эффективность процесса обучения и выражается в подборе педагогом действенных приемов и методов педагогического воздействия и последующем их использовании в своей деятельности. Обозначенные элементы педагогического мастерства отражают комплексный взгляд на процесс обучения и являются функциональными

компонентами единой системы педагогической деятельности, а именно: установка на личностное и профессиональное самосовершенствование, умение осуществлять единство обучения и воспитания, умение реализовывать основные принципы обучения на практике, умения использовать средства и выполнять требования к формам обучения, умение организовывать педагогическое взаимодействие [4].

До сих пор остается не решенной и проблема уровней осуществления педагогической деятельности (педагогического мастерства). Н.В.Кузьмина [5], положив в основу классификации уровней мастерства «оперирование знанием», выделяет пять таких уровней: 1) репродуктивный; 2) адаптивный; 3) локально-моделирующий знания; 4) системно-моделирующий знания; 5) системно-моделирующий деятельность.

Если опираться только на данную классификацию, то будет трудно определить исходный уровень педагогического мастерства, ориентируясь на внешние признаки. Поэтому чаще используется подход, в основе которого лежит метод экспертных оценок и самооценки с помощью специально разработанных шкал порядка. Авторский метод базируется на критериях, отражающих основные стороны деятельности педагога: 1) стимулирование и мотивация деятельности обучаемого, 2) организация учебной деятельности обучаемого, 3) владение содержанием и его методическая организация, 4) организация и осуществление своей деятельности в процессе обучения, 5) структурно-композиционное построение занятия [2]. Эти показатели и позволяют функционально охарактеризовать уровень профессиональной деятельности преподавателя.

Существует еще один подход к анализу педагогического мастерства, который выявляет два противоположных уровня: «мастер» и «не мастер» педагогического дела [6]. Предлагаемые автором характеристики-признаки деятельности «мастеров» выступают как ориентиры для преподавателей, которые стремятся совершенствовать свою профессиональную деятельность.

В современной педагогике и психологии принято выделять три уровня осуществления профессиональной деятельности педагога: педагогическое мастерство; педагогическое творчество; педагогическое новаторство [1].

В литературе описываются различные методы организации развития профессионально-педагогического мастерства. Но, на наш взгляд, в качестве основной формы занятий с преподавателями вузов предпочтение должно быть отдано методическому семинару, так как только он нацелен на планомерное формирование творческого метода решения профессионально-педагогических задач. Такой семинар направлен на решение методических задач посредством выбора эффективных вариантов решения, критический анализ работы коллег и собственной деятельности, обнаружение психологических барьеров с целью выработки правильного отношения к целям, задачам и средствам педагогической деятельности. Результатом применения такой организационной формы занятий с квалифицированными специалистами будет выработка стремления к непрерывному развитию и совершенствованию своей деятельности, формирование культуры профессионального мышления,

повышение уровня профессиональной креативности и компетентности педагога.

Теоретико-методологической базой разработки программы методических семинаров могут стать деятельностный подход к обучению, системный принцип составления обучающих программ, принцип моделирования свойств педагогической деятельности, принцип единства учения и профессиональной деятельности.

Опора на указанные принципы позволит максимально приблизить работу преподавателя на практических занятиях к их реальной профессиональной деятельности путем моделирования учебно-воспитательного процесса с опорой на психологические и методические закономерности, что снимет противоречия между формой и содержанием, которое характерно для традиционных лекционных занятий, используемых организации повышения квалификации педагогических кадров. Предлагаемая информация на подобных занятиях в основном воспринимается пассивно, что не гарантирует выработку и совершенствование профессиональных навыков и умений, усвоение и последующее использование полученных теоретических знаний для решения конкретных учебно-организационных задач.

Поэтому остро строит вопрос о необходимости отказа от неэффективных способов обучения и внедрения методов, которые бы позволяли слушателям на занятиях действовать профессионально, т.е. осуществлять «квазипрофессиональную» деятельность. Достичь данной цели возможно только, если организовать процесс повышения квалификации педагогов на основе моделирования педагогической деятельности. Любая модель деятельности является одновременно и средством и результатом процесса познания, так как модель – средство создания новой действительности. Следовательно, и моделирование есть познавательно-созидательный процесс, ибо в ходе его осуществления не только глубинное познание определенного аспекта педагогической действительности, но и осознаются возможности последующего преобразования этой действительности. При этом, моделирование обеспечивает диалектическое соединение практической и теоретической деятельности за счет сдвига целей профессиональной деятельности с результата на ее средства, открытия до этого не осознаваемых закономерностей и принципов педагогической деятельности.

С целью проверки эффективности использования методических семинаров для повышения уровня методической компетентности педагога нами было организовано экспериментальное обучение преподавателей иностранных языков. Главной задачей проводимых семинаров стала организация такой работы, чтобы преподаватель смог проводить любые аудиторские занятия по своему предмету осознанно, методически грамотно и психологически обоснованно и был способен обеспечить как высокие показатели обученности студентов, так и постоянное совершенствование собственного методического мастерства.

Обучение предполагало проведение двух типов практических семинаров: направленных на решение типичных методических задач и разработку

собственного обучающего проекта по иностранному языку. Семинары по решению методических задач ориентировали слушателей на осознание методически правильных средств подготовки и проведения аудиторного занятия со студентами по определенной тематике. На занятии обычно один из слушателей проводил подробный анализ условий, средств и методов решения поставленной задачи, затем все участники обсуждали предложенное решение, высказывали критические замечания и дополнения, определяли типичные трудности деятельности на каком-либо этапе проведения занятия, делились собственным опытом их преодоления. В конце семинара подводились итоги дискуссии: основные методические положения выстраивались в систему, возможные противоречия снимались, неясности ликвидировались.

Семинары по разработке проекта занятия были ориентированы на отработку методов и приемов планирования процесса обучения. Мы сделали акцент на данном аспекте методической деятельности преподавателя, потому что формирование содержательного компонента учебных курсов, осознание современных подходов к обучению, совершенствование традиционных и создание инновационных технологий обучения непосредственно осуществляется в процессе создания новых учебных планов и программ. Технология планирования отдельных занятий и программ курса в целом дает возможность преподавателю вуза реализовывать методические компетенции на всех этапах педагогического процесса: определение общей цели подготовки специалиста, подбор соответствующего учебного материала, выбор методических средств, создание условий для их успешной реализации. Поэтому овладение основным методическими приемами обеспечит необходимый уровень развития всех компонентов деятельности педагога и соответствующий уровень профессионально-педагогической компетентности.

Отработка приемов и способов осуществления методической деятельности осуществлялось в три этапа: 1) вводный; 2) этап первичного освоения; 3) этап самостоятельной работы.

Целью первого - *вводного* – этапа было формирование готовности слушателей к изучению теоретико-методологических основ планирования педагогической деятельности. Участникам семинара был предложен для ознакомления универсальный «алгоритм» разработки проекта занятия, разработанный Л.Н. Захаровой [3], раскрывалась специфика его применения на материале иностранного языка, слушатели разбирали принципиальные положения метода.

Второй этап предполагал составление слушателями собственного проекта фрагмента занятия, что означало *первичное освоение* метода. Участники семинара разрабатывали проект, строго следуя образцу, при возникновении трудностей они всегда могли обращаться за помощью к экспериментатору. В своей работе они ориентировались на усвоенные на предыдущем этапе теоретические положения, а также наблюдения за деятельностью коллег и ее анализ с позиций заданного алгоритма. Установление преемственных связей между первым и вторым этапами помогало педагогам лучше осознать принципы и закономерности работы с материалом и быстрее осуществить

переход к разработке модели занятия по иностранному языку на основе освоенных методических приемов и способов.

На этапе *самостоятельной работы* происходило дальнейшее освоение и развитие способов методической деятельности. Участникам семинара предлагалось разработать собственный, «авторский» проект по изучению любой темы курса «Практика устной и письменной речи». Задания выполнялись самостоятельно, а руководство со стороны экспериментатора осуществлялось в форме отдельных консультаций. Разработка проекта требовала от преподавателей переосмысления всего предшествующего опыта преподавания, активизации имеющихся методических знаний, привлечения новаторского содержательного материала, рационального обоснования выбираемых методических приемов и средств. Более широкие рамки выполняемого на третьем этапе задания и многоаспектность исследования учебного материала, на наш взгляд, стимулировали участников семинаров к проявлению профессиональной посредством корректировки существующих и создания новых методических подходов на основе сознательной рефлексии самого процесса.

Результативность проведенного нами комплекса методических семинаров оценивалась в двух направлениях: общая характеристика эффективности обучения и анализ изменений в структуре педагогической деятельности в результате пройденного обучения.

Анализ результатов контрольных заданий, которые выполняли слушатели по завершении обучения, позволяют констатировать положительную динамику изменений ключевых характеристик педагогической деятельности, которые свидетельствуют о повышении уровня методической компетентности преподавателей. Наиболее значимые изменения были отмечены в таких профессионально-значимых качествах педагогов, как: 1) знание самого учебного материала; 2) умение формулировать цели как в целом, так и в пределах отдельного занятия; 3) умение работать с учебной и научной методической литературой по курсу; 4) умение отбирать материал и приемы и способы его отработки в соответствии с целями обучения, изменять их с учетом меняющихся условий и обстоятельств; 5) умение выделять узловые моменты темы, общие принципы решения учебных задач и акцентировать на них внимание обучающихся; 6) умение планировать различные виды деятельности студентов на занятиях с учетом уровня их языковой подготовки и степенью трудности учебного материала; 7) умение анализировать собственную профессиональную деятельность, определять барьеры, препятствующие осуществлению педагогической деятельности и выбирать развивающие стратегии преодоления таких психологических трудностей.

Такие изменения в структуре педагогической деятельности говорят, на наш взгляд, о переходе преподавателя на более высокий уровень профессионализма – уровень методического творчества, когда он ясно осознает потребность в постоянном совершенствовании методического опыта, непрерывном поиске решений, отвечающих сути конкретной учебной задачи.

Участников семинаров также просили высказать свое мнение по поводу организации занятий и высказать пожелания на будущее. Анализ результатов опроса показал, что положительно оценили содержание и организацию семинаров более 90% слушателей. Среди многих достоинств подобной формы организации занятий с преподавателями в первую очередь акцент был сделан на том, что они способствовали научно-теоретическому переосмыслению собственной профессиональной деятельности, систематизации знаний по предмету, повышению уровня методической грамотности за счет обогащения методического «багажа» педагога, стимулированию профессиональной рефлексии на основе анализа опыта коллег, выявлению психологических барьеров деятельности, причин их возникновения и способов преодоления.

Также участники семинаров сообщили, что совершенствование методических приемов преподавания иностранного языка положительно сказалось и на уровне знаний теоретических основ обучения и знаний самого предмета – произошло повышение уровня профессионального владения иностранным языком. Это стало возможным благодаря установлению связей между различными понятиями, положениями, темами и разделами курса на семинарах, сопоставления разных способов решения конкретной педагогической задачи и выбора самого оптимального из них, теоретического обобщения используемого учебного материала.

Таким образом, именно методический семинар можно считать одной из самых эффективных форм работы с преподавателями вуза в рамках повышения их профессиональной компетентности.

Список литературы

1. Вяткин, Л.Г. Развитие познавательной самостоятельности и творческой активности педагога [Текст] / Л.Г. Вяткин, А.Б. Ольнева. – Саратов, 2010. – 352с.
2. Засобина, Г.А. Педагогический процесс в высшей школе [Текст] / Г.А. Засобина, Т.А. Воронова. – Иваново, 2011. – 214с.
3. Захарова, Л.Н. Профессиональная компетентность учителя и психолого-педагогическое проектирование [Текст] / Л.Н. Захарова. – Н.Новгород, 1995. – 186с.
4. Каган, В.И. Основы оптимизации процесса обучения в высшей школе [Текст] / В.И. Каган, И.А. Сычеников. – М., 1997. – 268с.
5. Кузьмина, Н.В. Очерки психологии труда учителя: психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности [Текст] / Н.В. Кузьмина. – Л., 1967. – 183с.
6. Скок, Г.Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность [Текст] / Г.Б. Скок. – М., 2009. – 216с.
7. Хозяинов, Г.И. Некоторые аспекты функционального подхода к обучающей деятельности педагога [Текст] / Г.И. Хозяинов. – М., 2001. – 195с.