

УДК 378.14

Н. В. Соловова

МЕТОДИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Представлены аргументы для разрешения противоречия между потребностями современного вузовского учебного процесса в реализации задач его модернизации и уровнем методической компетентности преподавателей высшей школы. Анализируются характерные методические затруднения и специфика методической деятельности преподавателя вуза. Определяется суть понятия «методическая компетентность», выделяются ее уровни, структурные компоненты и критерии оценки.

This article attempts to resolve the contradictions between the challenges of a higher education institution modernisation and the level of methodological competence. The author analyses methodological problems and the peculiarities of higher education methodology defining the notion of «methodological competence» and determining its hierarchy, structure, and assessment criteria.

Ключевые слова: методическая деятельность, методическая компетентность преподавателя вуза, система высшего профессионального образования, качество обучения.

Key words: methodology, methodological competence of a university teacher, higher education system, quality of education.

Задачи реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании предполагают внедрение в учебный процесс инновационных методов и технологий обучения. В показателях деятельности и критериях государственной аккредитации высших учебных заведений отдельным пунктом (п. 2.4) выделен показатель «Методическая работа», вместе с тем в условиях модернизации образования обнаруживается явное противоречие между потребностями современного вузовского учебного процесса во внедрении инновационных технологий обучения и готовностью преподавателей высшей школы к методической деятельности, что обусловлено низким уровнем методических знаний и умений, которые необходимы для реализации реформ высшего образования.

Обобщенной характеристикой функциональной направленности труда специалиста является вид деятельности [1]. Отличие одного вида деятельности от другого состоит в различии их объектов, которые придают ей определенную направленность, напрямую связанную целью деятельности. Специфика деятельности преподавателя вуза заключается в сочетании нескольких ее видов: педагогической, методической, научной [2–4]. Методическая деятельность преподавателя вуза представляет вид профессионально-педагогической деятельности, направленной на организацию методической работы, являясь механизмом профессионально-личностного развития, опосредующим качество образовательного процесса.

В настоящее время в должностные обязанности профессорско-преподавательского состава вуза включены несколько видов методической деятельности: учебно-методическая; научно-методическая; организационно-методическая [5]. Учебно-методическая деятельность преподавателя вуза прежде всего обусловлена совершенствованием методик обучения, наличием необходимой учебной литературы, учебно-методической документации, включает в себя подготовку к учебным занятиям. Научно-методическая деятельность преподавателя прежде всего направлена на изучение и обобщение передового опыта организации учебного процесса; разработку и внедрение инновационных методов и технологий обучения; разработку методов контроля и управления качеством подготовки студентов на всех этапах обучения. Она предполагает публикацию научных результатов работы по проблемам высшего образования в периодической и научной печати, в материалах научно-методических конференций. Организационно-методическая деятельность преподавателя (в том числе экспертно-методическая) требует от него наличия педагогического опыта и самоорганизации, развитой рефлексии. Она

предполагает участие в работе общественных методических органов, в системе управления институтом (ректор, проректор, начальник отдела, декан, заместитель декана), в подготовке и проведении методических мероприятий, экспертизе методического обеспечения и методического сопровождения учебного процесса. Содержание методической деятельности преподавателя вуза меняется в зависимости от образовательных целей и задач, от опыта его работы в вузе и статуса.

Ученые Н.В. Бордовская и Е.В. Титова выделяют различные нормативно оптимальные структуры деятельности преподавателей вуза в зависимости от занимаемой ими должности [6]: для ассистента и старшего преподавателя доминирующей деятельностью является учебно-методическая; для доцента — научно-методическая; для профессора — научная деятельность; для преподавателей, занимающих руководящие должности, — организационно-управленческая деятельность. Проблема методической деятельности преподавателя вуза сегодня актуализируется в связи с изменением образовательной парадигмы. Однако в педагогической науке данная проблема представлена в большей степени относительно методической деятельности школьных учителей, хотя существуют явные отличия в их содержании и объекте труда. В школе цель обучения заключается в формировании целостной картины мира учеников. Целью педагогической деятельности преподавателя вуза в современных образовательных условиях является достижение идеального качественного результата — бакалавр, специалист, магистр, — что свидетельствует об их профессиональной готовности.

В структуре педагогической деятельности школьного учителя доминирует учебно-методическая деятельность; для педагогической деятельности преподавателей вуза характерно доминирование научно-методической деятельности, так как требуется критическое осмысление новейших достижений научного знания, что предполагает поиск инновационных методов и технологий обучения для передачи студентам этого знания и формирования у них профессиональных компетентностей. На наш взгляд, основной отличительной чертой научно-методической деятельности преподавателя вуза при подготовке магистров является необходимость разработки собственной методики преподавания и авторского методического обеспечения для передачи нового научного знания. Вместе с тем следует отметить доминирование компонентов учебно-методической деятельности преподавателей вуза при реализации образовательных программ специалистов, так как данная профессиональная подготовка предполагает расширенные фундаментальные знания.

При подготовке бакалавров можно отметить доминирование организационно-методической деятельности преподавателей вуза, учебные дисциплины бакалавриата отличаются практикоориентированностью, что требует от преподавателей организации самостоятельной работы студентов. Вместе с тем методическая деятельность преподавателя вуза на всех уровнях профессиональной подготовки в вузе по природе рефлексивна: она обусловлена познанием и анализом педагогом явлений, собственного сознания и деятельности [7].

От качества учебно-методической деятельности преподавателя вуза зависит качество методического обеспечения реализуемых в вузе образовательных программ — методическая составляющая присутствует во всех показателях качества образования. Внутривузовская система обеспечения качества предполагает систематическое проведение мониторинга методической деятельности преподавателей; ее оценка не должна подменяться оценкой личностных качеств преподавателей, поэтому все критерии и показатели выражаются в формулировках, отражающих характеристику этого вида деятельности.

В ходе исследования проблем методической деятельности преподавателя вуза анализировались их методические затруднения, что потребовало оценки различных видов методической деятельности, наиболее характерных для вузовских преподавателей. Выборку составили 220 преподавателей вузов ведущих университетов Самары, осуществляющих профессиональную подготовку специалистов: ГОУ ВПО «Самарский государственный университет», ГОУ ВПО «Самарский государственный технический университет», НОУ ВПО «Самарский институт управления». Гистограмма методических затруднений преподавателей вуза была составлена на основе полученных оценок («вероятно, затрудняюсь» и «сильно затрудняюсь») по каждому виду деятельности (рис. 1).

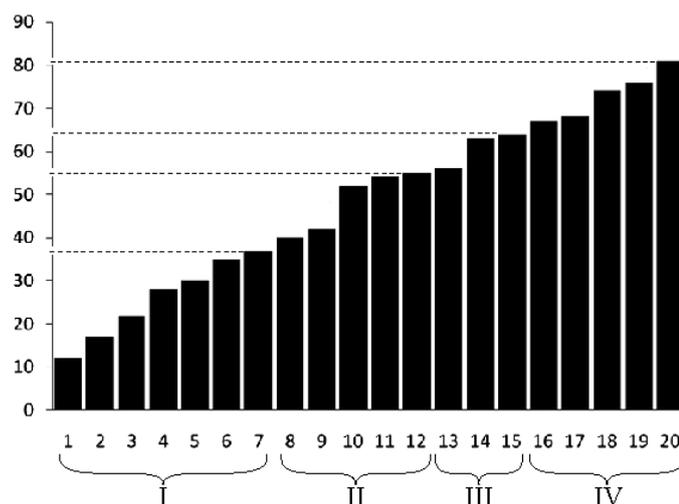


Рис. 1. Методические затруднения преподавателей вузов

Менее 40 % респондентов отметили, что испытывают затруднения при выполнении типичных видов учебно-методической деятельности, и это требует развития гностического и технологического компонентов в структуре методической компетентности. Методическая компетентность преподавателя вуза представляется интегративной характеристикой личности, отражающей системный уровень владения методическими знаниями, умениями диагностировать результаты достижения цели обучения, проектировать методики и технологии обучения, осваивать инновационные технологии, отбирать инновационное содержание обучения, проводить мониторинг результатов обучения и качества образовательной деятельности [1].

I. Виды учено-методической деятельности: 1 – подготовка и проектирование материалов лекций, заданий для практических и лабораторных работ; 2 – подготовка и проектирование рабочих программ учебных дисциплин; 3 – подготовка и проектирование учебно-методических комплексов по дисциплине; 4 – проектирование и написание учебных пособий; 5 – разработка и проектирование наглядных пособий; 6 – проектирование и разработка различных форм типовых учебных занятий с учетом индивидуальных особенностей студентов, включая социальные, психологические и культурные; 7 – применение основных методов педагогической диагностики знаний студентов по дисциплине.

II. Виды организационно-методической деятельности, в том числе экспертной: 8 – работа в общественных методических органах (учебно-методических советах, методических комиссиях); 9 – самоанализ качества собственной методической деятельности; 10 – анализ методической деятельности других преподавателей; 11 – экспертиза методического обеспечения дисциплины; 12 – экспертиза методического сопровождения образовательных программ.

III. Виды научно-методической деятельности: 13 – участие с докладами в научно-методических конференциях и семинарах; 14 – прохождение повышения квалификации; 15 – подготовка квалификационной работы в ходе повышения квалификации.

IV. Виды учебно-методической деятельности, связанные с внедрением инновационных методов обучения: 16 – подготовка лекционных презентаций; 17 – составление комплектов тестовых заданий; 18 – внесение корректив в процесс обучения с учетом результатов обучения; 19 – активизация самостоятельной работы студентов; 20 – внедрение в учебный процесс инновационных образовательных технологий.

Виды учено-методической деятельности, связанные с инновациями и модернизацией учебного процесса, вызывают значительные затруднения более чем у 65 % опрошенных преподавателей: 81 % респондентов отметили, что испытывают затруднения при внедрении инновационных методов и технологий обучения.

Научно-методическая деятельность вызывает затруднения у 55 – 65 % преподавательского состава, что свидетельствует о недостаточном уровне технологического и рефлексивного компонентов в структуре методической компетентности.

От 40 до 55 % опрошенных отметили, что испытывают трудности в осуществлении организационно-методической деятельности, при этом наименьшие затруднения связаны с работой в общественных методических органах, а наибольшие – с выполнением экспертизы методического обеспечения и сопровождения, что требует развития оценочного и ценностно-

мотивационного компонентов в структуре методической компетентности, способствующих переосмыслению ценностных установок образования и проектированию его инновационного содержания.

Итак, круг методических затруднений весьма широк, а преодоление и недопущение методических ошибок связано прежде всего с уровнем сформированности методической компетентности преподавателя вуза. С целью осуществления мониторинга методической компетентности преподавателя вуза необходимо определить содержание ее структурных компонентов, уровни и критерии оценки.

В результате анализа научной литературы и путем сопоставления структур и специфики методической компетентности разных специалистов были выделены в ее структуре следующие компоненты: ценностно-мотивационный, когнитивный, технологичный, рефлексивный, оценочный. Соответственно компетенциям определяются критерии оценки методической компетентности: 1) мотивационно-целевой критерий (готовность и интерес к методической работе; постановка и осознание целей методической деятельности, наличие мотива достижения цели, мотивов повышения квалификации, осознание ценности методических знаний; удовлетворенность методической деятельностью); 2) когнитивный критерий (наличие методических знаний, умений и навыков, применение их в новых условиях; умения классифицировать и систематизировать методические явления, выделять методические проблемы, анализировать и решать их; осваивать передовой опыта в области методики; владеть активными методами и формами воспитательной деятельности и практического участия в ней); 3) операционный критерий (овладение методическими умениями; применение на практике новых методик, педагогическое взаимодействие на уровне сотрудничества); 4) аналитико-рефлексивный критерий (овладение аналитическими и оценочно-информационными умениями; методическая рефлексия, самокритичность, самоконтроль, самооценка); 5) творческий критерий (осознание наличия творческих способностей; творческая активность в методической деятельности; создание авторских методик). В настоящее время отсутствуют методы прямого измерения личностных качеств, входящих в состав компетенций, поэтому оптимальной оценкой методической компетентности преподавателей вузов является сравнение результатов развития показателей ее компонентов (рис. 2).

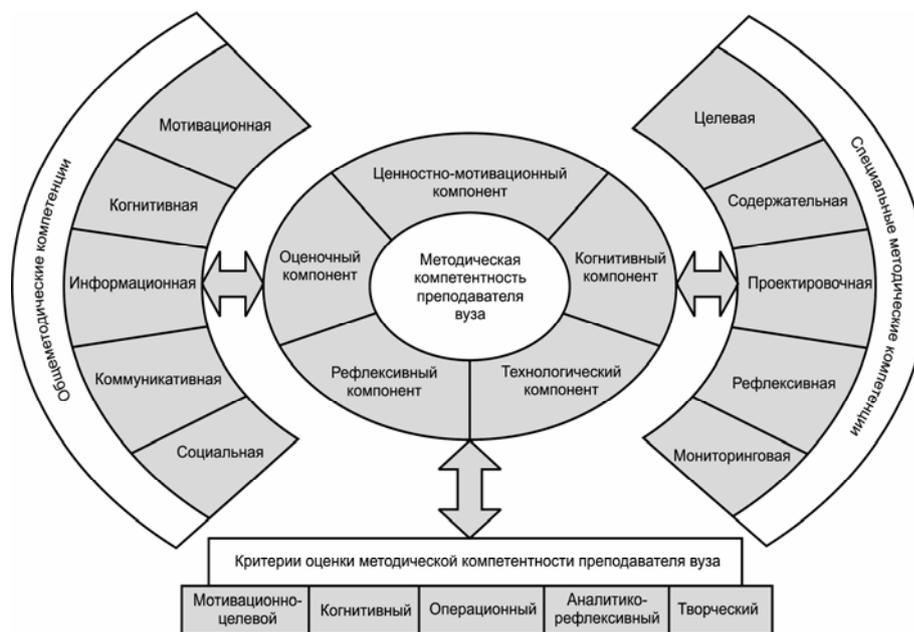


Рис. 2. Структура методической компетентности преподавателя вуза

Нами выделено четыре уровня методической компетентности преподавателя вуза: репродуктивный, адаптивный, локально-моделирующий, системно-моделирующий. Репродуктивный уровень методической компетентности свидетельствует о сформированности у преподавателя вуза целостных представлений о требованиях к методической деятельности, к методическому обеспечению и сопровождению учебного процесса, знаний о методиках преподавания учебной дисциплины (доминирует когнитивный компонент). Адаптивный уровень характеризуется направленностью методических знаний и умений преподавателя вуза на решение методических задач с учетом контингента студентов и возникающих трудностей

(доминируют когнитивный и технологический компоненты). Локально-моделирующий уровень методической компетентности преподавателя вуза свидетельствует о выраженной потребности преподавателя осуществлять методическую деятельность, о наличии методического опыта, интереса к методической работе и ценностного отношения к ней (доминирует ценностно-мотивационный компонент). Системно-моделирующий уровень методической компетентности характеризуется сформированными рефлексивным и оценочным компонентами и предполагает наличие у преподавателя своей системы методической деятельности.

В настоящее время оценка методической деятельности преподавателя вуза становится необходимым требованием лишь при избрании на должность в период аттестации, цель которой состоит в определении соответствия уровня профессиональной компетентности педагогических работников предъявляемым требованиям при присвоении квалификационных категорий [4]. Однако, на наш взгляд, оценку методической компетентности преподавателей необходимо проводить не только в предаттестационный период, а постоянно: анализ результатов мониторинга позволит своевременно устранять недостатки, корректировать учебный процесс, определять динамику профессионального роста преподавателей вуза. В настоящее время в высшей школе достаточное внимание уделяется повышению квалификации преподавателей, однако неразработанность методов оценки уровня методической компетентности не позволяет выстраивать индивидуальные траектории обучения, целенаправленно развивать определенные компоненты методической компетентности.

Нами разработан опросник для самооценки преподавателями вуза уровня своей методической компетентности. Для проверки ее валидности проведено исследование (Самарский государственный университет, выборка — 180 преподавателей: 30 профессоров, 86 доцентов и 64 сотрудника без ученого звания).

Для преподавательского состава без ученого звания и с опытом работы в вузе менее пяти лет (68 % респондентов) свойствен репродуктивный уровень методической компетентности (сформирован когнитивный компонент), для 18 % — адаптивный уровень; для 12 % — локально-моделирующий уровень; лишь для 2 % молодых преподавателей характерен системно-моделирующий уровень. Среди начинающих преподавателей наибольшие трудности вызывают отбор и построение учебного материала. Курсы повышения квалификации, к сожалению, не компенсируют недостаток знаний и умений для реализации компетентности, а дают лишь представление о системе методических знаний. Категория доцентов с опытом работы до 10 лет ориентирована на методическую деятельность, что объясняется их включенностью в процесс подготовки учебно-методических комплексов: опыт педагогической деятельности способствует формированию не только технологического, но и ценностно-мотивационного компонента их методической деятельности. При этом 32 % респондентов (из числа доцентов) показали адаптивный уровень методической компетентности, 18 % — локально-моделирующий, системно-моделирующий уровень характерен для 6 % доцентов, что подтверждает необходимость развития рефлексивного компонента их методической деятельности.

Среди профессоров адаптивный уровень методической компетентности свойствен 43 % и локально-моделирующий уровень — 36 %, профессора являются авторами учебников, учебных и учебно-методических пособий, авторских методических систем. Они проявляют потребность делиться своим методическим опытом, но испытывают затруднения при его описании. Около 20 % профессоров находятся на системно-моделирующем уровне методической компетентности, так для них ведущей является научная деятельность.

Тенденции развития высшего профессионального образования предполагают расширение направлений методической работы для достижения качества обучения, что также требует системно-моделирующего уровня методической компетентности преподавателей. Анализ видов методической деятельности преподавателя вуза и оценка уровня методической компетентности показали, что объективно существует необходимость проектирования внутривузовской системы формирования методической компетентности, адаптирующей преподавателей к инновационным процессам в высшей школе с учетом их возраста и статуса.

Список литературы

1. Никитин А.В., Романкова Л.И. Квалификационные характеристики специалистов с высшим образованием. М.: НИИВШ, 1981.
2. Скок Г.Б. Концептуальный подход и методические материалы для анализа, оценки и самокоррекции педагогической деятельности преподавателя на этапе подготовки к аттестации. Новосибирск: НЭТИ, 1991.

3. Руднева Т.И. Педагогика профессионализма. Самара: Изд-во Самар. ун-та, 2002.
4. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Л.: Изд-во ЛГУ, 1980.
5. Соловова Н.В. Организация и виды методической работы в вузе. Самара: Универс групп, 2006.
6. Бордовская Н.В., Титова Е.В. Методика оценки качества деятельности преподавателя вуза. СПб.; Архангельск: Изд. центр Помор. гос. ун-та, 2003.
7. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М.: ИЧП Издательство Магистр, 1997.

Об авторе

Н.В. Соловова — канд. хим. наук, доц., Самарский государственный университет, solovova@ssu.samara.ru.

About author

Dr. N. Solovova, Associate Professor, Samara State University, solovova@ssu.samara.ru.