

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

© 2009 Л.Ф.Красинская

Самарский государственный университет путей сообщения

Статья поступила в редакцию 16.02.2009

На основе результатов исследования, проведенного в технических вузах г. Самары, дается сравнительная характеристика психолого-педагогической компетентности преподавателей разных кафедр. Обосновывается вывод о том, что преподаватели, которые не имеют базовой педагогической подготовки и осваивают профессию эмпирическим способом, испытывают больше трудностей в процессе обучения и воспитания студентов. При этом невысокая степень сформированности психолого-педагогической компетентности препятствует гармоничному профессиональному становлению и творческой самореализации преподавателя в педагогической деятельности.

Ключевые слова: психолого-педагогическая компетентность, профессиональная самореализация, преподаватель, технический вуз.

Понятие «компетентность» широко используется для характеристики специалистов в той или иной области. Сохраняется как узкая трактовка данного термина (обладание доскональными знаниями, глубокая осведомленность), так и расширительная, когда под компетентностью понимают интегративную характеристику профессиональных и личностных качеств специалиста в сочетании с комплексом знаний, умений, навыков. Тем не менее, большинство ученых определяют профессиональную компетентность как совокупность знаний, умений, навыков и готовность их реализации в деятельности (Э.Ф.Зеер, Н.Н.Лобанова, Л.И.Митина, А.К.Маркова, В.А.Сластенин и др.). Однако в этом определении отсутствует очень важная составляющая, а именно, ценности, которыми руководствуется профессионал. Зарубежный исследователь компетентности Дж. Равен в качестве наиважнейшего ее компонента рассматривает, прежде всего, ценности, аргументируя это следующим: «...ни один человек не будет действовать именно так, если он глубоко и лично в этом не заинтересован. Ценности, таким образом, оказываются во главе угла»¹. Отечественные исследователи В.П.Бездухов, С.Е.Мишина, О.В.Правдина также обосновывают ценностно-смысловой компонент компетентности педагога, объясняя это всепроникающим характером морали, которая пронизывает все стороны педагогической деятельности². Итак, нравственно-мировоззренческие ценности, которыми руководствуется педагог, могут перевешивать по значимости даже специально-предметные знания и

умения. Учитывая это, под психолого-педагогической компетентностью преподавателя будем понимать знания, умения, ценности, готовность их реализации в профессиональной деятельности и общении, что в совокупности обеспечивает высокие результаты обучения и воспитания студентов.

Содержание педагогической компетентности преподавателя определяется содержанием и функциями профессионально-педагогической деятельности, а также разработанными на этой основе нормативными требованиями. Свод обобщенных требований к специалисту на уровне его теоретического и практического опыта представляет собой квалификационную характеристику. Однако помимо общих требований к преподавателю, закрепленных в должностных инструкциях, постоянно возникают новые, связанные с динамично меняющейся экономической и социальной ситуацией в стране. Если изменяется социальный заказ на подготовку современных специалистов, то деятельность преподавателя высшей школы не может оставаться неизменной. Это влечет за собой необходимость постоянного совершенствования педагогической компетентности, освоение нового содержания, методов и форм обучения. Расширяющаяся информатизация образования также требует от преподавателя овладения новыми технологиями преподавания с использованием возможностей компьютерной техники.

Кроме того, важно учитывать, что степень освоения педагогической деятельности, а, следовательно, и степень развития компетентности во многом зависят от личностных факторов – от природных способностей, от характера базового образования, от ценностных ориентаций и трудовой мотивации вузовского педагога. Компетентность преподавателя не есть статичное, застывшее в своем развитии профессионально-личностное образование. Это скорее динамическая компонента в структуре его личности, которая находится либо в состоянии прогресса, либо регресса. В идеале компетентность совершенствуется по

⁰ Красинская Людмила Федоровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры философии и истории наук. E-mail: lferas@yandex.ru

¹ Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы. – 2-е изд. – М.: 2001. – С. 67.

² Бездухов В.П., Мишина С.Е., Правдина О.В. Теоретические проблемы становления педагогической компетентности учителя. – Самара: 2001.

мере роста профессионального стажа. Правда, может наблюдаться и обратный процесс, когда преподаватель не учитывает изменившиеся требования социально-экономической ситуации, новый заказ на подготовку специалистов и продолжает действовать в соответствии с усвоенными ранее шаблонами деятельности. Застой в профессиональном развитии неизбежно ведет к стереотипизации, «закостенению» педагогической компетентности вузовского педагога. К сожалению, приходится наблюдать, что на сегодняшний день преподаватели не успевают за изменившейся образовательной ситуацией в стране и мире, что только единицы выходят на творческий уровень овладения педагогической деятельностью. Почему так происходит? Ведь обычно в профессию приходят, чтобы достичь вершины, мастерства. Никто не хочет надолго оставаться дилетантом, и в первые годы идет активное наращивание профессиональных знаний, умений, навыков и личностное самоутверждение. Тем не менее, выйдя на определенную ступень развития, многие застревают на уровне «среднячков», а с возрастом, приобретая механистические привычки и стереотипы, даже теряют накопленное. От каких причин это зависит – от социально-профессиональных, психологических, личностных? Опираясь на результаты нашего исследования, проведенного в ряде технических вузов г. Самары (в университете путей сообщения, аэрокосмическом университете, техническом университете), мы и попытаемся ответить на этот вопрос.

Обычно психолого-педагогическая компетентность складывается на основе полученных в процессе специального обучения знаний и умений в области профессиональной педагогики и психологии, а также на основе опыта собственной деятельности по обучению и воспитанию студентов. В отличие от школьных учителей, многие вузовские преподаватели не имеют базовой подготовки по педагогике и психологии. Закончив аспирантуру, одной из задач которой является психолого-педагогическое обучение, они получают лишь первоначальный уровень соответствующих представлений. В результате, хорошо зная свой предмет и постоянно пополняя специально-предметные знания, особенно в области техники из-за их быстрого устаревания, они не владеют системными психолого-педагогическими знаниями, методом «проб и ошибок» вырабатывают собственный стиль преподавания. То есть, осуществляя важнейшие профессиональные функции, некоторое время остаются педагогами-дилетантами.

В своей деятельности они обычно воспроизводят способы преподавания, известные им по опыту собственного ученичества, а также педагогические приемы, подмеченные ими в работе коллег. Не имея теоретических знаний по педагогике и психологии, большинство из преподавателей не проявляет интереса к данным наукам, насторожено относятся к инновациям в сфере профессионального образования, ограничивается заученным алгоритмом деятельности. В этом одна из причин медленного совершенст-

вования технологии обучения и воспитания в вузе, где прогрессивные тенденции отечественной и зарубежной педагогики все еще остаются за пределами внимания рядовых вузовских педагогов и слабо реализуются в практике профессиональной подготовки будущих специалистов. Мы считаем, что именно психолого-педагогическая компетентность преподавателя технического вуза должна рассматриваться как первостепенное условие его профессионального становления и достижения мастерства. Преимущественное развитие специально-предметной и технико-технологической компетентности ведет к «перекосям» в профессионализации, так как при этом сложная сфера педагогического взаимодействия остается без должного внимания, а обучение и воспитание студентов осуществляются в рамках устаревших подходов и шаблонов.

В ходе исследования, проведенного в технических вузах г. Самары, мы изучали вопрос: как преподаватели оценивают собственную компетентность, с какими проблемами и трудностями сталкиваются в педагогической работе, какие факторы стимулируют либо препятствуют их профессиональному саморазвитию. В анкетировании приняло участие 226 преподавателей, имеющих разный возраст, педагогический стаж и преподающих разные дисциплины.

Прежде всего, нас интересовало, насколько верно, то есть с учетом современной ситуации, преподаватели определяют для себя цели педагогической работы. Поэтому в анкету был включен вопрос: «Какие из целей профессиональной подготовки студентов вы считаете самыми важными?». На первом месте по количеству выборов оказалась следующая цель: научить студентов использовать знания по предмету для решения задач профессиональной деятельности (эту цель отметили 73% респондентов). На втором месте – цель, связанная с развитием способности студентов самостоятельно добывать знания (66%). На третьем месте – цель, связанная с формированием у учащихся прочных знаний по специальности (62%). Такая цель вузовской подготовки, как развитие творческого мышления, по количеству выборов занимают четвертое место (47%). Следует заметить, что преподаватели недооценивают ее, хотя именно развитое творческое мышление является необходимым профессиональным качеством современного специалиста. К сожалению, цель, связанная с формированием личности студента, по результатам опроса, стоит на последнем месте: ее выбрали как основную всего 39% преподавателей, причем в большинстве – педагоги гуманитарных кафедр. Тем не менее, приоритет, как видно из ответов преподавателей, они все же отдают развивающим дидактическим целям – научить учащихся использовать знания для решения профессиональных задач и сформировать умения самостоятельно добывать знания.

Достижение указанных педагогических целей требует использования соответствующих технологий обучения. Поэтому в рамках исследования мы предлагали преподавателям отметить, какие дидактиче-

ские методы они применяют в своей работе. Как и ожидалось, чаще всего вузовские педагоги используют пассивно-информационные методы. Из методов, активизирующих самостоятельную познавательную деятельность студентов, применяются следующие: методы учебного исследования (56%); дискуссионные методы (52%); проблемное обучение (50%); самостоятельное выполнение студентами опытов (32%); дидактические игры (16%); метод проектов (11%). За счет широкого распространения информационно-технологической техники в технических вузах стали шире использоваться компьютерные методы: компьютерное тестирование (40%); применение электронных учебников и учебно-методических пособий (20%); возможности Интернет (13%); компьютерные лекции (13%). Однако следует учитывать, что в ответах респондентов иногда проявляется желаемое: если преподаватель, лишь изредка, эпизодически применяет в своей работе современные методы обучения, он все равно отражает это в анкете.

В связи с тем, что преподаватели используют преимущественно традиционные способы профессиональной подготовки студентов, мы предложили им проранжировать формы обучения по степени их эффективности. Педагоги отдали приоритет классической «триаде»: практические и лабораторные занятия заняли первое место, лекции – второе, семинары – третье. Конечно, для преподавателя это самые трудоемкие виды работ, требующие глубокого изучения научной литературы, ее анализа, разработки содержания курса. Однако, оказалось, что те формы обучения, которые активизируют познавательную деятельность студентов (самостоятельная и научно-исследовательская работа), получили низкие ранговые места, хотя именно они позволяют развивать необходимые учебно-профессиональные умения. Итак, преподаватели, хотя и правильно понимают современные цели обучения, вынуждены трудиться в рамках традиционной вузовской системы, использовать те методы и формы работы, которые обеспечивают преимущественно «знаниевую» подготовку и не развивают социально-профессиональные компетенции будущих специалистов.

В рамках исследования нас интересовало, как преподаватели оценивают собственную педагогическую компетентность, какие проблемы и трудности испытывают в работе со студентами. Выяснилось, что дефицит психологических знаний беспокоит 27% преподавателей, дефицит знаний по профессиональной педагогике – 23%. Следует при этом заметить, что большинство респондентов (76%) не имеют базовой педагогической подготовки. Учитывая данный факт, есть все основания предполагать, что вузовские педагоги переоценивают свои познания в области педагогики и психологии. Недостаточность современных знаний по предмету, их оторванность от практики в большей степени беспокоит преподавателей технических дисциплин. То, что 36% «технарей» отметили дефицит специальных знаний, объясняется быстрым развитием техники и производственных

технологий. Эта та проблема, которая по-настоящему их волнует. Изучение новой техники или создание программного обеспечения требует таких интеллектуальных усилий, так поглощает «технарей», что им приходится полностью погружаться в этот процесс. Данное обстоятельство ведет к необходимости постоянно совершенствовать именно специально-предметную подготовку, что, в свою очередь, ограничивает возможности усвоения информации из области профессиональной педагогики. В целом, на нехватку специально-предметных знаний пожаловались 19% респондентов, прежде всего, молодые педагоги. Итак, результаты исследования показали, что более подготовлены к педагогической деятельности преподаватели гуманитарных дисциплин, имеющие, как правило, базовое педагогическое образование, меньшую осведомленность в психолого-педагогических вопросах продемонстрировали педагоги технических и естественнонаучных кафедр.

В рамках анкетирования преподавателям задавался вопрос о том, какие трудности они испытывают в педагогической работе? Ответы отражены в таб. 1. Как видно из таблицы, наибольшие трудности у преподавателей вызывает повышение учебной мотивации (50%), организация самостоятельной (37%) и научно-исследовательской работы студентов (29%). Меньшее количество респондентов отметило, что испытывает затруднения при планировании и распределении времени для выполнения студентами учебных заданий (21%); при использовании современных средств и методов обучения (20%); при поддержании дисциплины на занятиях, особенно при чтении лекций на «больших потоках» (11%); при организации взаимодействия со студентами, учете «обратной» связи с ними (10%); при организации воспитательных мероприятий со студенческой группой (9%); при разработке содержания лекций, семинаров, практических и лабораторных занятий (8%). Молодые педагоги со стажем до трех лет чаще отмечают трудности при разработке содержания учебного курса, при планировании работы студентов, при поддержании дисциплины на занятиях и учете «обратной связи» с учащимися. Но, как выяснилось, и преподаватели с солидным стажем (более 30 лет) продолжают испытывать трудности, связанные с повышением учебной мотивацией, с организацией самостоятельной и научно-исследовательской работы. Так что большой педагогический опыт часто не избавляет от проблем, прежде всего, потому что требовательность к себе, как профессионалу, существенно возрастает. Некоторые различия в ответах преподавателей технических, гуманитарных и естественнонаучных кафедр объясняются разной направленностью педагогических усилий в условиях учебного процесса технического вуза. Так, педагогов гуманитарных дисциплин больше волнует организация самостоятельной работы студентов по предмету и использование современных средств обучения. Преподавателей технических дисциплин – организация

курсового и дипломного проектирования, установление конструктивных взаимоотношений со студентами. Преподаватели естественных наук отмечают трудности в стимулировании интереса студентов к

предмету, в организации педагогического взаимодействия, в планировании и распределении учебного времени.

Таб.1. Трудности в педагогической работе (%)

| | Трудности в педагогической работе | Преподаватели | Кафедры | | |
|----|---|---------------|---------|-------|--------|
| | | | Техн. | Гуман | Естест |
| 1. | Повышение учебной мотивации студентов | 50 | 50 | 35 | 65 |
| 2. | Организация самостоятельной работы студентов | 37 | 32 | 46 | 32 |
| 3. | Организация научно-исследовательской работы студентов | 29 | 30 | 24 | 32 |
| 4. | Планирование времени для выполнения учебных заданий | 21 | 14 | 23 | 27 |
| 5. | Использование современных средств и методов обучения | 20 | 16 | 24 | 19 |
| 6. | Поддержание дисциплины на занятиях | 11 | 5 | 14 | 14 |
| 7. | Организация взаимодействия со студентами | 10 | 10 | 5 | 14 |
| 8. | Организация мероприятий со студенческой группой | 9 | 10 | 9 | 7 |
| 9. | Разработка содержания лекционных и практических занятий | 8 | 7 | 5 | 13 |

Некоторые из проблем, которые испытывают преподаватели в своей работе, обусловлены противоречивым характером организации традиционного дидактического процесса в высшей школе, а также связаны с невысоким уровнем исходной учебной подготовки студентов, их сниженной познавательной мотивацией. Однако многие проблемы вызваны именно недостаточным уровнем педагогической компетентности вузовских педагогов. И, конечно, в более тяжелом положении оказываются молодые преподаватели, а также те, кто не имеет специальной психолого-педагогической подготовки. Тем не менее, по мере своего педагогического образования, они на практике нарабатывают необходимые в работе умения и навыки, формируют свой стиль преподавания. Здесь мы подходим к основной проблеме, связанной с развитием педагогической компетентности вузовского педагога. Речь пойдет о влиянии характера базового профессионального образования и связанного с этим профессионального интеллекта на особенности формирования педагогической компетентности. Для сравнения возьмем две категории педагогов – представителей технических и гуманитарных кафедр - и покажем, каким образом могут появляться перекосы в развитии педагогической компетентности, когда преимущественное внимание уделяется одним аспектам профессиональной деятельности и недооцениваются другие.

По нашему мнению, характер базовой инженерной подготовки и доминирующий стиль мышления, сформированный в процессе обучения, – все это, в конечном итоге, предопределяет технократический подход к решению педагогических задач у преподавателей технических дисциплин. Технократичность взглядов у преподавателей этой группы проявляется в том, что они в учебно-воспитательной деятельности больше ориентированы на внешнюю, технологическую сторону педагогической деятельности, на получение конкретного результата. Такой подход сам по себе является позитивным, а, учитывая, что преподаватели-технари основное внимание уделяют технизации и технологизации педагогического про-

цесса, то и прогрессивным. Проблема заключается в том, что при выраженном внимании к внешней стороне педагогической деятельности из виду упускается сложная сфера межличностных отношений со студентами, игнорирование которой часто ведет к неверным педагогическим решениям.

В силу присущих преподавателям-технарям особенностей (рационально-логическое мышление, пониженная межличностная чувствительность, ориентация на «знаниевый» результат, невнимание к психологической стороне педагогического процесса) они вырабатывают собственный стиль преподавания. Основное внимание акцентируется на передаче учебной информации, при этом не всегда успешно решаются другие дидактические задачи, связанные с повышением мотивации студентов и с учетом «обратной связи». Однако в педагогическом процессе важно не только то, чему учит педагог, но и что при этом усвоили студенты. Отзывы учащихся о преподавателях часто высвечивают именно эту проблему: «Видно, что преподаватель хороший специалист в своей области, много знает, но объяснить понятно не может». Иногда такая ситуация возникает из-за того, что преподавателю с высоким уровнем развития инженерного мышления трудно приспособиться к более низкому уровню знаний студентов и упростить сложный технический материал. Однако чаще неумение донести информацию связано с недостаточным развитием коммуникативно-дидактических способностей преподавателей.

Очевидно, что преподавание не сводится к простому изложению научных положений, фактов, формул, технических характеристик. Педагог должен разъяснить, сделать доступным для понимания самый сложный материал, в идеале – он должен уметь рассуждать, давать оценки и делать собственные выводы. Именно с помощью рассуждений «по поводу преподаваемого предмета» можно заинтересовать студентов и побудить их к самостоятельному исследованию научных проблем или решению сложных технических задач. Однако если учитывать особенности мышления «технарей», то понятнее становится

их стиль преподавания. Читая лекцию, преподаватель излагает знания дискурсивным способом, то есть через логические построения, с опорой на технические и математические понятия, подкрепляя выводы конкретными фактами и результатами опытов. В отличие от преподавателей-гуманитариев, которые стараются содержательно и методически разнообразить занятия, включают в лекцию интересные примеры, метафоры, сравнения, обращают внимание на эмоциональность подачи материала, «технари» оперируют научными положениями, фактами, терминами, языком цифр. Поэтому их речь более конкретна, используемые понятия однозначны, вместо абстрактных рассуждений чаще используются примеры из производственной практики. Все логично, конкретно, ничего лишнего. Кроме того, они обычно не стремятся войти в диалогический контакт с аудиторией, что лишает преподавание гибкости, спонтанности, творческой.

Технократичность взглядов наиболее отчетливо проявляется именно в процессе общения со студентами, организации взаимодействия с ними, как с некоторыми «инженерными устройствами», без понимания тонких механизмов психологического влияния, от которого и зависит, в конечном итоге, успешность обучения и воспитания. Преподаватели технических дисциплин, особенно пришедшие с производства, склонны использовать авторитарный стиль общения со студентами, что проявляется в жесткости указаний, беспрекословности требований, в подавлении личности студента. Решая коммуникативно-педагогические задачи, они действуют более прямолинейно, а значит, и недостаточно эффективно. В образовательном процессе такой директивный подход не целесообразен, так как ведет к подавлению личности студента, а не к ее развитию. Общение с «технарями» в рамках курсов повышения квалификации показало, что у них больше развиты «деятельностные», а не рефлексивные слои сознания. О недостаточности рефлексии свидетельствует слабое понимание ими глубинных психолого-педагогических проблем, связанных с межличностным взаимодействием, в оправдывании своих неадекватных действий по отношению к студентам, в использовании различных оправданий и психологических защит – проекции, рационализации, замещения, вытеснения. Опасность неадекватных педагогических моделей заключается в том, что они мешают эффективно действовать в сложных, зачастую не-

стандартных педагогических ситуациях, упрощают и искажают взаимодействие с учащимися, ведут к появлению иллюзий профессиональной успешности при внутренней, смутно осознаваемой напряженности и неудовлетворенности.

Таким образом, характеризуя особенности педагогической компетентности преподавателей технических и гуманитарных дисциплин, можно говорить о диспропорции в развитии ее отдельных компонентов. У «технарей» перекосы в развитии компетентности проявляются в повышенном внимании к внешней, технологической стороне учебно-воспитательного процесса и в недооценке его психологических, в том числе, коммуникативных аспектов. Конечно, здесь присутствует еще один момент – не всегда психолого-педагогическое знание настоящему интересно людям с рационально-логическим складом ума, ориентированным на предметный мир, а не на сферу межличностных отношений. Поэтому большинство преподавателей технических дисциплин действуют по принципу «что интересно, что лучше получается, то и мое» и, совершенствуя профессиональные знания, большее внимание уделяют своей технико-технологической подготовке, нежели развитию психолого-педагогической компетентности. У «гуманитариев», наоборот, перекосы проявляются в недостаточном развитии технико-техно-логической компетентности, часто – в технобоязни, что не позволяет им активно внедрять в педагогический процесс современные технические средства обучения.

Компетентность – это не только соответствующие знания и умения, но и намерение, желание специалиста глубоко осваивать профессиональную деятельность, постигать основы мастерства. Поэтому степень развития педагогической компетентности определяется стремлением преподавателя к самореализации в профессии. Чтобы лучше разобраться в этой проблеме, мы попросили педагогов отметить, во-первых, те факторы, которые стимулируют их профессиональное развитие, во-вторых, те, которые мешают этому процессу. Как показали результаты опроса, стимулирующих факторов все же больше, чем препятствующих, и это вселяет определенный оптимизм в оценке ситуации, сложившейся в высшей школе. В таб. 2 представлены факторы, позитивно влияющие на развитие профессиональной компетентности преподавателей.

Таб. 2. Факторы, стимулирующие развитие компетентности преподавателя (%)

| № | Стимулирующие факторы | Преподаватели | Кафедра | | |
|---|---|---------------|---------|--------|---------|
| | | | Техн. | Гуман. | Естест. |
| 1 | Интерес к работе | 91 | 92 | 95 | 87 |
| 2 | Ожидания и интерес студентов к предмету | 81 | 82 | 90 | 73 |
| 3 | Занятия самообразованием | 72 | 69 | 90 | 56 |
| 4 | Занятия научной, методической работой | 63 | 71 | 45 | 72 |
| 5 | Новизна деятельности, возможности творчества | 62 | 65 | 68 | 54 |
| 6 | Возможность получения признания коллег | 43 | 44 | 39 | 46 |
| 7 | Новая должность, возрастающая ответственность | 42 | 45 | 23 | 59 |

| | | | | | |
|----|---|----|----|----|----|
| 8 | Пример, влияние, профессиональные достижения коллег | 37 | 42 | 39 | 30 |
| 9 | Внимание к этой проблеме руководителей | 27 | 25 | 24 | 31 |
| 10 | Пример и влияние руководителей | 23 | 25 | 17 | 27 |

Основным стимулом профессионального развития преподавателей является их интерес к работе (91%). В качестве мощных мотивирующих факторов называются также: ожидания студентов, их интерес к предмету (81%); занятия самообразованием (72%); занятия научной и методической работой (63%); новизна деятельности, возможности творчества (62%). Мотивы профессионального и личного самоутверждения, хотя и присутствуют, выражены слабее. Для 43% респондентов важно признание со стороны окружающих; 42% мотивированы новой должностной ролью и возрастающей в связи с этим ответственностью; 37% вдохновлены достижениями коллег; 27% ценят внимание к данной проблеме руководителей, а также их личный пример (23%). Некоторые различия в ответах преподавателей разных дисциплин обусловлены гендерным и возрастным составом кафедр.

Примечательно, что интерес к профессии, как основной симулирующий саморазвитие фактор, с увеличением возраста респондентов отмечается несколько чаще, чем в молодые годы. Сохранение устойчивого интереса к деятельности и связанное с этим стремление вузовских педагогов к развитию профессиональной компетентности, даже при наличии множества неблагоприятных условий, феномен вполне объяснимый в контексте идеи самоактуализирующейся личности (по А.Маслоу). Желание максимально реализовать индивидуальные способности, постоянное «инвестирование» в работу интеллектуальных и эмоциональных усилий, сложность и разнообразие самой деятельности, накопление ценного профессионального опыта, от которого не просто отказаться, – все это является движущей силой саморазвития, а также причиной, удерживающей преподавателей в рамках профессии, даже когда психологические затраты несоизмеримы с реальной ценой

педагогического труда. Тем не менее, в ходе исследования преподаватели отмечали не только стимулирующие, но и препятствующие развитию профессиональной компетентности факторы. Результаты опроса представлены в таб. 3.

В качестве препятствующих факторов рассматривались следующие: недостаток времени (59%); ограниченные ресурсы, стесненные жизненные обстоятельства (47%); отсутствие специалистов, у которых можно было бы поучиться (37%). Треть респондентов (32%) жалуется на отсутствие поддержки и помощи в этом вопросе со стороны руководителя. Примерно столько же (30%) ищут причину в собственной лени, инертности. Отмечается и профессиональная пассивность коллег, руководства (27%). К сожалению, 22% преподавателей указывают на отсутствие мотивации, потерю интереса к педагогической деятельности. Может показаться парадоксальным, что некоторые респонденты одновременно выбрали взаимоисключающие варианты: интерес к работе как стимулирующий фактор и падение интереса к работе как препятствующий саморазвитию фактор. Но противоречие здесь только формально-логическое, а не психологическое. Все, что связано со сферой эмоционально-мотивационных отношений, весьма динамично и ситуативно. Поэтому можно, «по большому счету» любя профессию, в данный момент не принимать ее некоторые стороны, особенно в ситуации значительного снижения доходов. Но, тем не менее, потеря трудовой мотивации у пятой части вузовских педагогов – факт реальный, и его нельзя игнорировать. Другими факторами, препятствующими профессиональному развитию преподавателей, являются: состояние здоровья (14%); неуверенность в своих возможностях (13%); разочарование в результате ранее имевшихся неудач (11%).

Таб.3. Факторы, препятствующие развитию компетентности преподавателя (%)

| № | Препятствующие факторы | Преподаватели | Кафедра | | |
|----|---|---------------|---------|--------|--------|
| | | | Техн. | Гуман. | Естест |
| 1 | Недостаток времени | 59 | 72 | 56 | 49 |
| 2 | Ограниченные ресурсы, стесненные жизненные обстоятельства | 47 | 52 | 43 | 47 |
| 3 | Отсутствие специалистов, у которых можно поучиться | 37 | 54 | 29 | 27 |
| 4 | Отсутствие поддержки со стороны руководителя | 32 | 30 | 41 | 27 |
| 5 | Собственная инертность | 30 | 33 | 28 | 30 |
| 6 | Профессиональная инертность коллег, руководства | 27 | 28 | 22 | 30 |
| 7 | Отсутствие мотивации, потеря интереса к работе | 22 | 20 | 31 | 17 |
| 8 | Состояние здоровья | 14 | 11 | 16 | 17 |
| 9 | Неуверенность в своих возможностях | 13 | 8 | 17 | 15 |
| 10 | Разочарование в результате ранее имевшихся неудач | 11 | 14 | - | 18 |

Таким образом, преподаватели технического вуза, на первый взгляд, вполне успешно справляются с нормативными требованиями профессии. Сами они достаточно высоко оценивают свои психолого-

педагогические знания и умения. Однако используемые преподавателями технологии обучения обеспечивают преимущественно «знаниевую» подготовку и не формируют социально-профессиональные компе-

тенции будущих специалистов, которым предстоит быть конкурентоспособными на рынке труда. Учитывая, что тенденции высшего образования в мире связаны с реализацией модели обучения, в которой упор делается на самостоятельную познавательную деятельность студентов, есть все основания утверждать, что освоение новых подходов вызовет немалые трудности у вузовских педагогов. Усвоив технологию классического преподавания, они, как показало исследование, испытывают затруднения именно при организации самостоятельной, научно-исследовательской работы студентов, при повышении их учебной мотивации. К сожалению, развитие психолого-педагогической компетентности осложняется рядом факторов. Во-первых, у большинства преподавателей технического вуза отсутствует базовое педагогическое образование, и они эмпирическим путем осваивают новую для себя профессию. Во-вторых, необходимость постоянного обновления специально-предметных знаний ограничивает возможности усвоения информации из области профессиональной педагогики психологии. В-третьих, на развитие компетентности в последнее время влияет снижение мотивации, общей удовлетворенности трудом, эмоциональное выгорание из-за вынужденных подработок.

В худшем положении оказываются преподаватели, не имеющие хорошей психолого-педагогической подготовки, как например, преподаватели технических дисциплин. Отсутствие системных знаний из области профессиональной педагогики и психологии, невнимание к межличностным аспектам взаимодействия со студентами, делает их нечувствитель-

ными ко многим проблемам собственно педагогической деятельности, невосприимчивыми к новому опыту в сфере обучения и воспитания. В своем профессиональном развитии они большее внимание уделяют специально-предметной подготовке, занятиям наукой и изобретательством, карьерному росту. Вместе с тем, осуществляя педагогические функции, не выходят за рамки привычных форм и методов работы, не стремятся к активным инновационным преобразованиям в этой сфере. При этом многие из них осознают смутную неудовлетворенность выполняемой работой, понимают необходимость совершенствования технологий обучения, но не всегда представляют, что для этого необходимо делать. Как мы убедились, именно высокая степень развития психолого-педагогической компетентности является условием гармоничного становления преподавателя, достижения им уровня мастерства и самореализации в профессии. К сожалению, отсутствие соответствующих знаний, представлений об инновационном опыте обучения и воспитания часто не позволяет преподавателю подняться на более высокую ступень профессионального развития и реализовать себя в педагогическом творчестве. Поэтому приходится констатировать, что в условиях стихийного становления вузовского педагога осуществляется лишь частичное формирование его психолого-педагогической компетентности, и без грамотно организованной системы обучения и повышения квалификации профессорско-преподавательского состава трудно обеспечить достижение высокого уровня педагогической деятельности.

PSYCHOPEDAGOGICAL COMPETENCE AS A CONDITION OF PROFESSIONAL SELF-ACTUALIZATION OF A LECTURER FROM A TECHNICAL INSTITUTE OF HIGHER EDUCATION

© 2009 L.F.Krasinskaya^o

Samara State University of Transport

A comparative characterization of psychopedagogical competence of lecturers from different departments is given on the basis of the research results, done in Samara technical institutes of higher education. Here is given a conclusion that lecturers without basic pedagogical training experience a lot of difficulties in the process of students' education, learning the trade empirically. At the same time low degree of organization of psychopedagogical competence impedes from harmonious professional formation as well as from creative self-actualization of a lecturer in his educational work.

Keywords: psychopedagogical competence, professional self-realization, professor (lecturer), technical college.

^o Krasinskaja Lyudmila Fedorovna, Cand. Sc. in Pedagogics, Associate Professor of the Philosophy and History of Sciences department.
E-mail: lfkras@yandex.ru