

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

© 2010 Л.Ф.Красинская

Самарский государственный университет путей сообщения

Статья поступила в редакцию 08.02.2010

В статье рассматривается структурно-функциональная модель психолого-педагогической компетентности, которая может использоваться в качестве научной основы для разработки системы психолого-педагогической подготовки и повышения квалификации преподавателей высшей школы.

Ключевые слова: психолого-педагогическая компетентность, преподаватель высшей школы, структурные компоненты компетентности, виды компетентности, уровни сформированности компетентности.

В условиях реформирования высшей школы на первый план выдвигается задача повышения квалификации преподавательских кадров. Ожидаемые в связи с Болонскими соглашениями нововведения, а также необходимость реализации компетентного подхода к профессиональной подготовке студентов, предусмотренная реформой образования, предъявляют новые требования к психолого-педагогической компетентности (ППК) вузовских преподавателей. Преподавателям в скором времени придется осваивать новые педагогические технологии, в которых упор делается на самостоятельную познавательную деятельность студентов и на выработку у них социально-профессиональных компетенций, что в конечном итоге должно обеспечить мобильность и востребованность специалистов на рынке труда. Для того чтобы грамотно организовать психолого-педагогическую подготовку преподавателей в системе дополнительного профессионального образования, важно разработать модель психолого-педагогической компетентности, опираясь на которую можно было бы комплексно решать поставленную задачу.

Анализ научной литературы показал, что большинство ученых определяет понятие «компетентность» через совокупность знаний, умений и готовности их использовать в деятельности (Э.Ф.Зеер, И.А.Зимняя, Н.И.Лобанова, А.К.Маркова, В.А.Сластенин и др.). Однако в данном определении отсутствует очень важная составляющая, а именно, ценности, которыми руководствуется специалист. Один из первых исследователей компетентности Дж. Равен в качестве наиважнейшего ее компонента рассматривает ценности, аргументируя это сле-

дующим: «... 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.

Таким образом, под *психолого-педагогической компетентностью преподавателя* будем понимать комплекс соответствующих знаний, умений, навыков, ценностей, а также готовность их творческой реализации в профессионально-педагогической деятельности, что в совокупности обеспечивает ее высокие результаты. Целесообразно говорить именно о психолого-педагогической компетентности, а не просто о педагогической, так как преподавателю приходится решать не только воспитательные и дидактические задачи, которые сами по себе требуют хорошей психологической подготовки, но и выполнять собственно психологические функции, связанные с изучением индивидуальных особенностей студентов, прогнозированием развития их личности, организацией совместной деятельности и продуктивного общения в учебной группе, разрешением конфликтных ситуаций, регуляцией собственных психических состояний и т.п.

С одной стороны, компетентность является характеристикой личности специалиста, с другой стороны, она формируется и проявляется именно в профессиональной деятельности, определяя ее результаты. Поэтому логично рассматривать структурные компоненты компетентности в деятельностно-личностном аспекте и учитывать наличие у преподавателя мотива, знания способов осуществления педагогической деятельности, способности ее выполнять с полным пониманием смысла. Поэтому в *структуре психолого-педагогической компетентности преподавателя* можно выделить следующие компоненты: 1) положительную мотивацию к

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

¹ Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы. – М.: 2001. – С.67.

проявлению компетентности (мотивационный компонент); 2) знания, лежащие в основе понимания содержания педагогической деятельности и выбора способов ее осуществления (когнитивный компонент); 3) умения, навыки, опыт успешного осуществления необходимых действий (операционально-технологический компонент); 4) ценностно-смысловые представления и отношение к содержанию и результату деятельности (ценностно-смысловой компонент). Критериями оценки сформированности психолого-педагогической компетентности вузовского преподавателя являются, таким образом, совокупность соответствующих знаний, умений, навыков, ценностей, которыми он руководствуется в своей деятельности, и готовность квалифицированно, с высоким уровнем качества выполнять свои функции.

Несмотря на то, что динамика и степень развития компетентности зависят от личностных факторов (от способностей, склонностей, профессиональной подготовки и трудовой мотивации преподавателя, от его стремления к самоактуализации), именно содержание и функции педагогической деятельности определяют содержательное наполнение психолого-педагогической компетентности. Для определения содержания и выделения на этой основе видов психолого-педагогической компетентности преподавателя, необходимо в разных аспектах изучить саму профессионально-педагогическую деятельность. Профессионально-педагогическая деятельность есть не что иное, как особым образом организованный вид трудовой деятельности преподавателя по обучению, воспитанию, развитию личности студента и формированию студенческого коллектива. Из множества научных подходов к ее изучению выберем те, которые дают о ней комплексное представление, то есть позволяют рассмотреть профессионально-педагогическую деятельность в аспекте содержательного наполнения (структурно-функциональный подход), в аспекте особенностей ее организации как некоторого процесса (процессный подход), в аспекте решаемых преподавателем психолого-педагогических задач (задачный подход), а также с точки зрения уровней освоения этой деятельности (динамический подход).

Анализ профессионально-педагогической деятельности с точки зрения ее содержательного наполнения (*структурно-функциональный подход*) предполагает выделение различных направлений этой деятельности и соответствующих им функций, которые выполняет преподаватель. К основным направлениям и функциям профессионально-педагогической деятельности традиционно относят обучение, воспитание и развитие студентов. При этом учитывают

как индивидуальное развитие каждого студента (его познавательных способностей, эмоционально-волевой сферы, личностных качеств и т.д.), так и формирование студенческого коллектива, в том числе, организацию продуктивной совместной деятельности и общения студентов в группе. Таким образом, *основными направлениями профессионально-педагогической деятельности* являются дидактическая, воспитательная, дифференциально-психологическая и социально-психологическая, которые определяют и соответствующие виды психолого-педагогической компетентности преподавателя.

Второй аспект анализа профессионально-педагогической деятельности преподавателя связан с использованием *процессного подхода*, получившего широкое распространение в теории менеджмента. Обращение к нему не случайно, так как ученые рассматривают педагогическую деятельность как метадеятельность, то есть деятельность по управлению деятельностью других людей – обучающихся. Профессионально-педагогическую деятельность целесообразно изучать как процесс, имеющий определенную логику, совокупность этапов, связанных с постановкой цели и ее достижением. В любой деятельности можно выделить следующие этапы: ее мысленное представление, реализация намеченного, подведение итогов и осмысление. При этом приходится учитывать, что деятельность включает как внешний план (то, что реализуется непосредственно на практике), так и внутренний план (то, что осуществляется в сознании). Конечно, степень осознанности деятельности может быть разной, поэтому какие-то из выделенных этапов присутствуют в свернутом варианте.

Если говорить о профессионально-педагогической деятельности в ее идеальном исполнении, то очевидно, что она не может осуществляться полностью спонтанно и неосознанно. Поэтому выделенные этапы имеют конкретное наполнение и обозначение: мысленное представление деятельности осуществляется как ее проектирование и конструирование; реализация педагогической деятельности осуществляется, во-первых, как ее организация и управление технологическими процессами, во-вторых, как регулирование и управление коммуникативными процессами; подведение итогов есть не что иное, как контрольно-оценочные действия преподавателя; осмысление деятельности – это аналитико-рефлексивные мыслительные операции. С учетом этого можно выделить следующие *этапы и соответствующие им функции профессионально-педагогической деятельности* преподавателя: 1) проективно-конструктивный этап; 2) этап реализации деятельности, на

котором выполняются следующие функции: организационно-технологическая и коммуникативно-регуляционная; 3) этап контрольно-оценочных действий; 4) аналитико-рефлексивный этап. Нетрудно заметить, что первый и последний этапы связаны с активной работой сознания, то есть осуществляются в «когнитивно-рефлексивном пространстве», второй, третий и четвертый – с практической деятельностью, с выходом преподавателя в «физическое пространство».

На *проектировочно-конструктивном этапе* преподаватель определяет цели, диагностирует условия осуществления педагогической деятельности, интеллектуальные возможности студентов, прогнозирует их достижения и на основе перечисленного осуществляет грамотное планирование. Конструирование обеспечивает определение содержания обучения и воспитания, выбор средств, адекватных намеченной цели. Таким образом, проектировочно-конструктивный этап обычно предшествует практической деятельности. При этом следует подчеркнуть, что проектирование, как особый вид мыследеятельности, пронизывает все другие этапы, обеспечивая сохранение «замысла». *Этап реализации* профессионально-педагогической деятельности актуализируют практический опыт преподавателя, так как ему приходится решать конкретные задачи «внешнего плана»: во-первых, организовывать технологическую сторону педагогического процесса, во-вторых, регулировать коммуникативное взаимодействие со студентами и студентов между собой. Приходится разделять эти функции, так как в первом случае преподаватель организует и управляет технологическим процессом, во втором случае – социально-психологическим процессом, что предполагает наличие у него разных видов компетентности.

Контрольно-оценочный этап специфичен именно для педагогической деятельности, поэтому мы рассматриваем его как самостоятельный, требующий от преподавателя определенной подготовки. Функции контроля и оценки важны не сами по себе, а чтобы своевременно внести необходимые коррективы в учебную деятельность и поведение студентов. *Аналитико-рефлексивный этап* завершает единый цикл деятельности преподавателя. Осмысление деятельности связано с активной работой сознания, в том числе самосознания, когда преподаватель погружается в когнитивно-рефлексивное пространство и проводит, во-первых, анализ осуществленной деятельности и полученных результатов, во-вторых, анализ собственных действий, поступков, отношений. Осмысливая деятельность, преподаватель одновременно оцени-

вает свои сильные и слабые стороны, лучше осознает свои профессиональные возможности, то есть, уточняет самооценку и углубляет представление о себе. При этом стоит учитывать, что аналитико-рефлексивные операции пронизывают все перечисленные выше этапы, являются своего рода механизмом «обратной связи», обеспечивающим постоянную корректировку деятельности преподавателя.

Таким образом, выделение этапов профессионально-педагогической деятельности и соответствующих им функций (проектировочно-конструктивной, организационно-технологической, коммуникативно-регуляционной, контрольно-оценочной, аналитико-рефлексивной) позволяет определить такие виды психолого-педагогической компетентности преподавателя, которые связаны с умением организовать педагогический процесс и осуществлять грамотное управление деятельностью студентов. Следует заметить, что выделенные виды компетентности преподавателя (проектировочно-конструктивная, организационно-технологическая, коммуникативно-регуляционная, контрольно-оценочная, аналитико-рефлексивная) имеют профессионально-универсальный характер, то есть, присущи многим специалистам, управляющим деятельностью других людей.

Для более полного представления о профессионально-педагогической деятельности преподавателя и видах его психолого-педагогической компетентности понадобится еще один исследовательский «срез». Третий спектр анализа связан с использованием *задачного подхода*. В соответствии с ним профессионально-педагогическую деятельность можно рассматривать как набор разных по характеру и сложности психолого-педагогических задач. По характеру решаемых преподавателем задач можно выделить *практический, теоретический и методологический* виды деятельности и соответствующие им виды компетентности. Чтобы быть успешной, практическая деятельность должна опираться на прочный теоретико-методологический фундамент. Давно известно, что достижение истинного мастерства в профессии невозможно без опоры на научные основы соответствующей области знаний, без овладения теорией и методологией. Психолого-педагогическая теория дает системное представление о наиболее общих закономерностях индивидуального и социального развития личности, о целях, содержании и средствах обучения и воспитания. Методология – это система знаний о фундаментальных основах и структуре педагогической и психологической теории, об исследовательских подходах и методах. Она указывает, как надо осуществлять не только научно-исследовательскую, но и

практическую деятельность. Преподаватель, владея методологией, способен разработать концепцию построения собственной деятельности, понять ее принципы, постичь высшие смыслы.

Таким образом, изучение профессионально-педагогической деятельности преподавателя было осуществлено в нескольких аспектах. Структурно-функциональный подход позволил выделить основные направления и профессионально-специфические функции деятельности преподавателя (воспитательную, дидактическую, дифференциально-психологическую, социально-психологическую). Процессный подход позволил определить этапы и на их основе выделить профессионально-универсальные функции деятельности преподавателя (проектировочно-конструктивную, организационно-технологическую, коммуникативно-регуляционную, контрольно-оценочную, аналитико-рефлексивную). Задачный подход дал возможность выделить виды деятельности преподавателя с точки зрения характера и сложности решаемых им задач (практическую, теоретическую, методологическую).

Учитывая, что компетентность преподавателя формируется в профессионально-педагогической деятельности, то вполне обоснованным является выделение следующих *видов психолого-педагогической компетентности*: 1) виды психолого-педагогической компетентности преподавателя, связанные с реализацией профессионально-специфических функций: дидактическая, воспитательная, дифференциально-психологическая, социально-психологическая; 2) виды психолого-педагогической компетентности преподавателя, связанные с реализацией управленческих функций: проектировочно-конструктивная, организационно-технологическая, коммуникативно-регуляционная, контрольно-оценочная, аналитико-рефлексивная; 3) виды психолого-педагогической компетентности преподавателя в зависимости от характера и сложности решаемых им психолого-педагогических задач: практическая, теоретическая, методологическая. Для того чтобы расширить представление о психолого-педагогической компетентности, можно использовать также динамический подход, позволяющий рассмотреть *уровни сформированности компетентности* преподавателя по мере освоения им профессионально-педагогической деятельности. На первом этапе профессионального становления преподавателей – этапе адаптации – формируется *нормативно-адаптивный уровень* компетентности. Он характеризуется выполнением деятельности на основе нормативных предписаний, по освоенному образцу, с ориентацией на внешнюю сто-

рону труда, на его технологию, но пока еще не на психологические аспекты и личностные смыслы. На следующем этапе профессионального становления – пробы сил и активной профессионализации – формируется компетентность *репродуктивно-вариативного* характера. Этот уровень психолого-педагогической компетентности характеризуется тем, что преподаватель в своей деятельности уже не просто воспроизводит усвоенные алгоритмы, но и пытается искать новые пути решения педагогических задач. Он стремится освоить современные способы преподавания, эффективные приемы психологического влияния на студентов, натренировать недостающие качества, для чего занимается постоянным профессиональным самообразованием и самовоспитанием.

С возрастом, по мере постижения педагогического мастерства у преподавателя, нацеленного на постоянное саморазвитие, формируется *творческий уровень* компетентности. Он обеспечивает гибкое использование имеющихся знаний и умений для решения сложных психолого-педагогических проблем, инновационную активность, которая проявляется в поиске и творческом использовании новых образовательных технологий, в авторских разработках, в изучении смежных наук и новаторского опыта, что способствует постоянному профессиональному обогащению. Высочайший уровень сформированности психолого-педагогической компетентности – *ценностно-мотивационный*. Он характеризуется глубоким осознанием и личностным принятием педагогических ценностей, готовностью их реализовывать в деятельности, а также доверием преподавателя к своему жизненному опыту и интуиции. Если на ранних этапах профессионализации компетентность преподавателя была ограничена объемом накопленной информации, то в процессе развития мастерства и жизненной зрелости она начинает «саморазвиваться» за счет подключения опыта и интуиции, что помогает успешно решать самые сложные педагогические задачи.

Для того чтобы создать целостное представление о психолого-педагогической компетентности преподавателя, представим ее в виде *структурно-функциональной модели*, включающей: 1) структурные компоненты; 2) профессионально специфические и профессионально-универсальные виды компетентности, выделенные в соответствии с функциями, которые выполняет преподаватель; 3) виды компетентности, выделенные в соответствии с характером решаемых педагогических задач; 4) уровни сформированности психолого-педагогической компетентности и критерии ее оценки (рис. 1).

Структурно-функциональная модель психолого-педагогической компетентности может учитываться при разработке программ психолого-педагогической подготовки преподавателей высшей школы в системе дополнительного профессионального образования. Структурные компоненты компетентности определяют основные задачи психолого-педагогической подготовки: формирование соответствующих знаний, умений, навыков, мотивационной готовности к осуществлению педагогической деятельности с полным осознанием ее ценностей и смыслов. Представление о видах психолого-педагогической компетентности, выделенных в соответ-

ствии с основными функциями, которые осуществляет преподаватель, позволяет определить тематические блоки его подготовки. Взгляд на компетентность с точки зрения сложности решаемых преподавателем психолого-педагогических задач акцентирует внимание на необходимости сочетать практическую, теоретическую и методологическую подготовку. Знание об уровнях сформированности компетентности задает направленность психолого-педагогической подготовки преподавателя с учетом этапов его профессионального становления и специфики возникающих на каждом этапе проблем.



Рис. 1. Структурно-функциональная модель психолого-педагогической компетентности

HIGHER EDUCATION LECTURER: STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF PSYCHOPEDAGOGICAL COMPETENCE

© 2010 L.F.Krasinskaya^o

Samara State University of Transport

The article provides a structural-functional model of psychopedagogical competence which can be used as a scientific basis for the system of psychopedagogical and advanced training for lecturers in higher education.

Keywords: psychopedagogical competence, higher education lecturer, structural components of competence, levels of formed competence.

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