

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

*И. И. Рифицкая*

*Белорусский государственный экономический университет  
пр. Партизанский, 26, 220070, г. Минск, Беларусь, irina.rifitskaya@mail.ru*

В данной статье рассматриваются вопросы профессиональной компетентности преподавателя высшей школы. Проблема исследования заключается в определении путей повышения эффективности процесса формирования профессионально-педагогической компетентности преподавателей образовательных учреждений системы высшего профессионального образования в ходе осуществления их профессионально-педагогической деятельности. Накопленный в педагогике профессионального образования значительный теоретический и фактический материал недостаточен для удовлетворения потребности системы высшего профессионального образования в преподавателе с высоким уровнем профессионально-педагогической компетентности, обеспечивающим формирование конкурентоспособного специалиста. Недостаточно разработаны научно-методические основы формирования профессионально-педагогической компетентности преподавателя вуза как фактора эффективного решения этой задачи.

**Ключевые слова:** педагогическая деятельность; компетентность; профессиональная компетентность; преподаватель высшей школы.

## PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER

*I. I. Rifitskaya*

*Belarusian State Economical University  
Partizansky Av., 26, 220070, Minsk, Belarus, irina.rifitskaya@mail.ru*

This article discusses the issues of professional competence of a high school teacher. The problem of the research is to identify ways to improve the efficiency of the process of formation of professional and pedagogical competence of teachers of educational institutions of higher professional education in the course of their professional and pedagogical activities. The considerable theoretical and factual material accumulated in the pedagogy of vocational education is insufficient to meet the needs of the higher professional education system for a teacher with a high level of professional and pedagogical competence that ensures the formation of a competitive specialist. The scientific and methodological foundations for the formation of professional and pedagogical competence of a university teacher as a factor of effective solution of this problem have not been sufficiently developed.

**Keywords:** pedagogical activity; competence; professional competence; high school teacher.

В условиях конкуренции на рынке образовательных услуг качество подготовки специалистов становится главным показателем конкурентоспособности высшего учебного заведения. Одним из основных факторов, влияющих на качество образовательного процесса, является уровень профессиональной компетентности преподавателя высшей школы. Для современного специалиста важны не столько знания, сколько способность применять их для разрешения конкретных ситуаций и проблем, возникающих в профессиональной деятельности и в жизни. При таком подходе знания становятся познавательной базой компетентности специалиста.

Компетентность – это способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению обучающимся своего места в мире, вследствие чего образование предстает как высокомотивированное и в подлинном смысле личностно ориентированное, обеспечивающее востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею самой собственной значимости. Профессиональная компетентность преподавателя развивается в работе, дальнейшем самообразовании и требует эффективного применения приобретенных знаний и умений в реальной образовательной практике. Причем набор знаний и умений индивидуален и совершенствуется в большей мере самостоятельно. Компетентность специалиста приобретает все большее значение в связи с расширением и усложнением социального опыта, появлением новых форм переработки и получения информации. Серьезные изменения социальной ориентации современного общества, внимание к личности каждого человека как главной социальной ценности предполагает такое построение подготовки в сфере образования, при котором обеспечивает индивидуальный маршрут прохождения всех ступеней непрерывного педагогического образования каждым специалистом в своей области.

Профессиональная компетентность преподавателя – это система знаний, умений и способностей, составляющих основу его профессиональной деятельности как педагога и ученого. В психолого-педагогической литературе существует несколько подходов в определении понятия «компетентность»:

- сложное интегративное качество личности, обуславливающее готовность осуществлять некоторую деятельность; это не отдельные знания или умения и не их совокупность, а свойство, позволяющее человеку осуществлять деятельность целиком;
- совокупность способностей, качеств и свойств личности, необходимых для успешной профессиональной деятельности (Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, А. М. Новиков, В. А. Сластенин, С. Н. Чистякова и др.);

- личные возможности должностного лица, его квалификация (знания и опыт), позволяющая ему принимать участие в разработке определенного круга решений или решать вопросы самому, благодаря наличию у него определенных знаний и навыков (О. С. Анисимов, Э. Ф. Зеер, Г. М. Романцев и др.);

- особенность восприятия человека другими людьми, обретение определенного общественного статуса (А. И. Савенков, Р. Стернберг);

- интегративное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности (Г. Селевко) [1].

Профессиональная компетентность преподавателя вуза – интегральное качество его личности, определяющее эффективную деятельность по формированию профессиональной компетентности будущего специалиста и способствующее созданию и освоению преподавателем новых педагогических ценностей и технологий, саморазвитию личности преподавателя и его педагогического культуротворчества.

Для изучения профессиональной компетентности преподавателей УО «Белорусский государственный экономический университет» была использована методика диагностики уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому развитию (Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов) [2].

По показателю «Мотивационный компонент» высокий уровень продемонстрировали 26,7% преподавателей. Преподаватели с высоким уровнем развития данного критерия продемонстрировали не только осознание личной и общественной значимости непрерывного образования в педагогической деятельности, потребность в психолого-педагогическом самообразовании, потребность в совершенствовании профессиональных знаний и в самопознании, но и способность к этому. Преподаватели, продемонстрировавшие низкий уровень потребности в психолого-педагогическом самообразовании, осознании личной и общественной значимости непрерывного образования в педагогической деятельности (33,3%), высказывали суждение о том, что в целом для успешной профессиональной деятельности им достаточно имеющегося объема знаний в области преподаваемой дисциплины. Большинство же обследуемых преподавателей продемонстрировали средний уровень развития мотивационного компонента, наличия стойких познавательных интересов в области педагогики и психологии (40,0%). У данных преподавателей осознание значимости постоянного профессионального самосовершенствования

ния сочетается с отсутствием адекватной программы действия. Этой категории соответствуют преподаватели, у которых стаж работы более 20 лет. Они считают, что опыт работы в вузе выработал у них интуитивные знания в этой области.

По показателю «Когнитивный компонент» высокий уровень продемонстрировали 30,0 % преподавателей. Наиболее существенным показателем в рамках исследования была именно интегрированность знаний, сочетание предметных и психологических профессиональных знаний, методических знаний и умений. Для преподавателей данной группы типичным является суждение о том, что система знаний о психологии личности и учебной деятельности студентов, психологических закономерностей формирования профессиональной компетенции является обязательной, так как только соединение предметных и психологических знаний может обеспечить успешность учебного процесса в вузе. Данная убежденность имеет адекватное деятельностное выражение, что отражается в логике планирования учебного процесса, форм самостоятельной работы студентов, специфике организации знакомства с новым материалом. Низкий уровень развития интегрированности профессиональных знаний оказался характерен для 20,0 % преподавателей. При наличии системных и разносторонних знаний в области преподаваемой дисциплины, необходимость интеграции предметных и психологических знаний ими не осознается. Отдельные представления о закономерностях профессионального развития в период обучения в вузе присутствуют, но потребности в использовании их в деятельности нет. Характерно суждение о том, что для успешности профессиональной деятельности психологические знания не являются обязательными, успех обучения зависит от глубокого знания преподаваемой дисциплины. Значимость совершенствования психологических знаний не только не осознается, но и предложения развиваться в этом направлении в некоторых случаях вызывают негативную реакцию («Мне это не нужно», «Лучше заняться чем-то полезным», «Более полезным будет совершенствование в области «своей» науки»). Для большинства обследуемых преподавателей характерен средний уровень развития интегрированности знаний (50,0 %). Признавая значимость психологических знаний, они практически не используют их при планировании учебного процесса, ориентируясь в большей степени на логику и структуру «своей» дисциплины.

По показателю «Нравственно-волевой компонент» высокий уровень показали 26,7 % преподавателей. Положительное отношение к процессу учения, критичность мышления, умение доводить начатое до конца, самокритичность позволяет преподавателям развиваться в профессионально-

педагогической деятельности. В деятельности придерживаются единожды разработанного варианта, предпочитают не рисковать, и при этом чувствуют себя максимально уверенно и комфортно.

Проявлением высокого уровня «Гностического компонента» (20,0%) является быстрая реакция преподавателя на постоянно меняющуюся профессиональную ситуацию, неожиданные вопросы студентов вызывают живой интерес, поскольку «позволяют по-новому взглянуть на привычные вопросы». Более того, неожиданные вопросы, дополнительная, в том числе и противоречивая информация, привлекаемая студентами, попытки студентов развернуть дискуссию на занятии воспринимаются преподавателями данной группы как «профессиональная удача». Преподаватели каждый раз склонны оценивать их как новые, нестандартные и поэтому каждый раз анализируют и решают их заново. Постоянное присутствие такой ситуации недоопределенности преподаватели переживают как особую ценность своей профессиональной деятельности, как то, что побуждает к постоянному поиску и не допускает стагнации. Они часто сами провоцируют студентов к высказыванию собственной позиции, организуют обсуждение спорных вопросов, сами активно в нем участвуют, занимая открытую позицию. В подобных ситуациях преподаватели ощущают себя комфортно, ценят их как источник развития. Низкий уровень гибкости мышления и наблюдательности, способности к синтезу и анализу (23,3%) проявляется в негативной реакции (раздражение, досада, растерянность) на нестандартные ситуации. Неожиданные вопросы студентов игнорируются, пресекаются, так как преподавателю трудно отклониться от привычной схемы действия. Во время обсуждения противоречивых вопросов преподаватель чувствует себя достаточно скованно, переживает эмоциональный дискомфорт и стремится настоять на привычной точке зрения. В качестве аргументации своей позиции чаще всего используются «теоретические клише», мнения авторитетов. Преподаватели не склонны к постоянному анализу, поэтому при возникновении нестандартных ситуаций, чаще всего либо просто не замечают их, либо игнорируют, воспринимая как досадное недоразумение. У большинства обследованных преподавателей (56,7%) был выявлен средний уровень развития данного показателя, для которого характерен взгляд на профессиональную ситуацию через призму прошлого опыта, возникающие профессиональные ситуации чаще всего воспринимаются как типичные, повторяющиеся. Преподаватели не склонны каждый раз анализировать их, поэтому нетипичные ситуации распознаются ими не всегда. Как следствие, большинство преподавателей демонстрируют тяготение к готовым схемам действия и реагирования. Для преподавателей с высоким уровнем

организационного компонента и способности к самоуправлению (23,3% и 16,7%) характерно отношение к профессиональным ситуациям как к постоянно меняющейся реальности. Они каждый раз склонны оценивать их как новые, нестандартные и поэтому каждый раз анализируют и решают их заново. У них выражена постоянная потребность и способность к рефлексии. Тщательный анализ проведенного занятия является для них абсолютно необходимым и естественным элементом профессиональной деятельности, они всегда планируют на это время, имеют четкий алгоритм самоанализа, содержащий анализ своей деятельности и собственных профессиональных возможностей. Преподаватели с низким уровнем способности к анализу профессиональной ситуации (26,7% и 30,0%) склонны оценивать профессиональные ситуации как типичные, часто повторяющиеся. Воспринимая и оценивая их в выражениях «каждый раз заново», «каждый раз одно и то же», преподаватели не склонны к постоянному анализу, поэтому при возникновении нестандартных ситуаций, чаще всего либо просто не замечают их, либо игнорируют, воспринимая как досадное недоразумение. Типично мнение, что: «В большинстве случаев анализ не обязателен, если занятие хорошо спланировано, проводилось неоднократно, то это напрасная трата времени». Как следствие, алгоритм анализа не сформирован и затруднен даже при внешнем стимулировании. У большинства обследованных преподавателей был выявлен средний уровень развития данного показателя, для которого характерен взгляд на профессиональную ситуацию через призму прошлого опыта, возникающие профессиональные ситуации чаще всего воспринимаются как типичные, повторяющиеся. Преподаватели не склонны каждый раз анализировать их, поэтому нетипичные ситуации распознаются ими не всегда. Рефлексивные действия осуществляются только в ситуации внешней стимуляции, например, при проведении открытого занятия или неудачно проведенном занятии. Сами рефлексивные действия в большей степени направлены на анализ результативности деятельности и в меньшей степени на анализ собственных профессиональных возможностей и собственных изменений.

На основе анализа полученных данных можно констатировать, что для большинства преподавателей, принявших участие в исследовании, наиболее характерен средний и низкий уровень развития когнитивного компонента профессиональной компетенции. Обладая глубокими, системными знаниями в области преподаваемой науки, преподаватели чаще всего обладают лишь фрагментарными знаниями по проблеме профессионально-личностного развития студентов, испытывают затруднения с интеграцией предметных и психологических знаний и не всегда осознают

необходимость такой интеграции. На достаточно низком уровне представлена и потребность в творчестве, возникновение творческой активности чаще всего инициируется какими-либо внешними стимулами и без их действия достаточно быстро затухает. Для многих обследуемых преподавателей характерно тяготение к шаблонным способам действия, следование однажды разработанному алгоритму. Для большинства обследуемых преподавателей оказался характерен средний и низкий уровень развития способности к анализу профессиональной ситуации, гибкости и критичности мышления, способности к профессиональной рефлексии, что затрудняет адекватную реакцию на постоянную изменчивость профессиональной реальности.

### **Библиографические ссылки**

1. *Исаева Т. Е., Верескун В. Д.* Преподаватель университета в современном международном образовательном пространстве: квалификационные требования, оценки деятельности и формы вознаграждения. Ростов-на-Дону : РГУПС, 2016.
2. *Диагностика и самодиагностика профессиональной компетенции преподавателя высшей школы / авт.-сост. Е. Г. Гуцу // Методическое пособие для преподавателей вузов.* Н. Новгород : НГПУ, 2011.