

УДК 378.126

**Давыденко И.Г.,
Блохин А.Л.**

**К ВОПРОСУ
ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ
ПРОФЕССИОНАЛИЗМА
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ
В КОНТЕКСТЕ
РЕАЛИЗАЦИИ
КОМПЕТЕНТНОСТНОГО
ПОДХОДА**

Ключевые слова: компетенции, компетентностный подход, «знаниевая» парадигма преподавания, системы оценивания преподавателей.

В последнее время происходит выдвижение на первый план новых требований к одной из важнейших детерминант экономического роста – качеству образовательных услуг, предоставляемых вузами. В указанной связи актуализируется весь комплекс вопросов, связанных с определением концептуальных подходов и системы взаимосвязанных (количественно-качественных) критериев оценки уровня профессионального и педагогического мастерства преподавательского состава высшей школы. Нормативно-правовая, методическая непроработанность многих аспектов рассматриваемой проблемы приводит к тому, что ряд экспертов относит к числу показателей оценки профессионализма преподавателей все, что каким-то образом связано с их научно-преподавательской, воспитательной, общественной деятельностью и оказывает влияние на повышение эффективности процесса обучения и его успешности.

В настоящее время насчитывается несколько разноаспектных подходов, используемых различными субъектами (администрацией вузов, студентами, преподавателями-коллегами) в процедуре оценивания уровня профессионализма преподавателей вузов:

- формально-нормативный подход;
- система оценки «ЛИДЕР», предполагающая оценку коллегами обучающей деятельности преподавателей;
- различные системы оценивания преподавателей студентами;
- компетентностный подход.

Далее дадим наиболее общую характеристику каждому из вышеназванных подходов с целью выявления набора специфических особенностей и рассмотрим необходимость дальнейшего методического совершенствования и

практического использования компетентностного подхода.

Формально-нормативный подход

в настоящее время является доминирующим среди всех указанных подходов к оцениванию уровня профессионализма преподавателей.

«Ректораты российских университетов, руководство кафедр и отделы кадров по работе с сотрудниками сталкиваются с постоянными трудностями по определению соответствия уровня квалификации того или иного преподавателя его должностному положению. Эти проблемы возникают при оформлении новых сотрудников на работу в вуз, при их аттестации, оценке профессионального мастерства, должностном продвижении и определении разряда тарифной сетки оплаты.

Однако в основном нормативном документе, которым пользуется большинство российских вузов, – «Нормативно-правовом справочнике по бухгалтерскому учету в сфере образования и науки» [6] приводятся предельно обобщенные и обезличенные критерии оценки педагогов:

- образование (не менее высшего);
- наличие/отсутствие ученой степени;
- наличие/отсутствие ученого звания;
- длительность трудового научно-педагогического стажа» [4].

Следует отметить, что перечисленные в справочнике признаки (критерии) оценки деятельности преподавателей являются формальными и не способны дать качественную, всестороннюю, объективно-валидную характеристику труда преподавателя.

Показатели педагогического и профессионального мастерства могут быть определены с помощью критериев, которые выступают как мерило оценки деятельности и ее результатов. И поскольку мастерство и профессионализм в учебном процессе рассматриваются

как высший уровень осуществления обучающей деятельности, то формулировка таких критериев – это поиск критериев оценки обучающей деятельности преподавателя и ее результатов.

Прежде всего, необходимы критерии, посредством которых можно было бы сделать заключение об уровне осуществления педагогом деятельности в обучении. В качестве таких критериев, по мнению Г.И. Хозяинова, могут выступать следующие [8].

Во-первых, те виды деятельности, которые имеют непосредственный выход на элементы объекта деятельности педагога, связаны с ее организацией и осуществлением и с обеспечением функционирования дидактической системы. При этом виды деятельности педагога должны носить обобщенный характер и охватывать в своей совокупности все основные стороны процесса обучения.

Во-вторых, об уровне, на котором осуществляется профессионально-педагогическая деятельность, можно судить по результатам, которых достигают студенты и преподаватель. Значит, должна быть группа критериев, позволяющих оценить эти результаты профессионально-педагогической деятельности.

В предлагаемой Г.И. Хозяиновым системе оценки «ЛИДЕР» (сокращенно от: личность – деятельность – результат) выделяется пять критериев обучающей деятельности педагога. Оценка по 10-балльной шкале каждого из них дает пять показателей, которые могут быть объединены в обобщенный функциональный показатель профессионально-педагогического мастерства в учебном процессе, который представляет собой сумму баллов по пяти критериям:

1. Владение содержанием и дидактической его организация.

2. Организация и осуществление обучающей деятельности педагога.
3. Организация учебно-познавательной деятельности учащихся.
4. Стимулирование и мотивация личности учащегося в процессе обучения.
5. Структурно-композиционное построение учебного занятия.

Интерес представляют результаты, полученные Г.И. Хозяиновым при использовании дидактической игры «ЛИДЕР» в процессе оценивания преподавателей, занимающихся подготовкой и повышением квалификации педагогических кадров, когда в качестве экспертов выступают их слушатели. В таком подходе к оцениванию преподавателей Г.И. Хозяинов выделяет ряд преимуществ:

- во-первых, слушатели овладели методикой применения системы «ЛИДЕР»;
- во-вторых, они наблюдали деятельность всех преподавателей и были соучастниками педагогического процесса;
- в-третьих, имеется возможность осуществить оценивание обучающей деятельности преподавателей как индивидуально, так и по группам и коллективно с последующим обсуждением полученных результатов;
- в-четвертых, включение в число оцениваемых преподавателей ведущего позволяет соотнести его самооценку обучающей деятельности с результатами слушателей-экспертов.

В целом отмечается достаточно устойчивая картина оценки деятельности педагогов различными экспертами и в разное время. Те отклонения, которые наблюдаются в оценке одного и того же педагога различными группами экспертов, могут быть вызваны двумя основными причинами. Первая – субъективность экспертов, влияние которой уменьшается с увеличением

их количества. Вторая связана с самим педагогом, который осуществляет свою деятельность не всегда одинаково, не всегда на одном и том же уровне без каких-либо отклонений от него.

Системы оценивания преподавателей студентами широко распространены в западных университетах. В США они появились в 1920-х гг. и в настоящее время применяются в американских вузах практически повсеместно [1]. Повышение интереса в России к данной тематике и подходу в целом обусловлено тем, что профессорско-преподавательский состав является основным университетским «активом», поэтому изучение систем оценивания и стимулирования качества преподавательской деятельности имеет определенную практическую ценность. Кроме того, необходимо введение таких инструментов, которые измеряли бы результат деятельности вуза, и системы оценивания преподавателей студентами могут рассматриваться в качестве одного из таких важнейших инструментов.

Однако практика использования подобных систем в России ставит перед администрацией вуза и его преподавателями целый ряд достаточно важных вопросов, от решения которых будет зависеть эффективность использования данного инструмента. Эти вопросы связаны с особенностями использования результатов оценивания преподавателей студентами, спецификой интерпретации соответствующей информации и ее валидностью, а также с соотношением с другими методами изучения качества преподавания.

Проблема валидности упоминается в западных публикациях в основном в связи с использованием результатов оценивания преподавателей студентами в контрактах стимулирующего характера. В указанных работах речь

идет о том, что на самом деле показывают оценки, которыми студенты характеризуют прослушанные курсы, и в данной связи возникает ряд вопросов о потенциальной измеримости качества преподавательской деятельности, о возможности такого оценивания со стороны студентов, критериях, в соответствии с которыми выставляются соответствующие оценки. Например, многие преподаватели уверены, что студенты в принципе не могут адекватно оценить их работу.

Вместе с тем заведующие кафедрами и административные работники признают, что информация об оценках позволяет достаточно точно выявлять случаи низкого качества преподавания, а также отслеживать профессиональный рост преподавателей, изменения в отношениях между студентами и конкретным преподавателем.

В целом исследователи отмечают, что оценка работы преподавателей студентами является важным инструментом изучения качества образовательных услуг. Однако они призывают осторожно относиться к информации, получаемой от студентов, и по возможности не использовать ее в качестве единственного критерия для продвижения преподавателей по карьерной лестнице или материального поощрения. Если в американских вузах подобные системы – реально применяемый административный инструмент, свойства и возможности модернизации которого активно изучаются, то в Европе эти системы являются источником информации о восприятии студентами образовательного процесса. Поэтому большинство работ посвящено анализу результатов опросов студентов, их удовлетворенности работой отдельных подразделений вузов, особенностям организации учебного процесса. Например, система оценивания преподавателей

студентами, действующая в ГУ–ВШЭ, является одним из элементов контроля качества преподавания, наряду с которым большое внимание уделяется оценке учебных курсов внешними экспертами, практике изучения мнения преподавателей по вопросам организации учебного процесса [7]. Иначе: акцентируется необходимость создания экспертного сообщества, а не формально функционирующего института.

Аксиоматично, что продуктом современной системы образования должна стать творческая личность, которая в полной мере реализует *компетентностный подход* в образовании и ориентируется на непрерывное образование и прогресс.

В работе «Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании» доктора педагогических наук, доцента кафедры педагогики ПИ ЮФУ А.Г. Бермуса рассмотрены различные интерпретации компетентностного подхода в системе общего и профессионального образования в концептуальной форме, проводится системный компаративистский анализ российской и американской моделей компетентностного подхода [2]. В целом автором отчетливо выделяются две противоположные точки зрения на сущность изучаемых понятий: компетенция, компетентность и компетентностный подход.

Одна из них (упомянутая в работе М.Е. Бершадского) состоит в том, что понятие компетентности не содержит каких-либо принципиально новых компонентов, не входящих в объем понятия «умение»; поэтому все разговоры о компетентности и компетенции представляются несколько искусственными, призванными скрыть старые проблемы под новой одеждой.

Прямо противоположная точка зрения базируется на представлении о

том, что именно компетентностный подход во всех своих смыслах наиболее точно отражает основные аспекты процесса модернизации. Именно в рамках этой «прогрессистской» установки А.Г. Бермус ссылается на ряд взаимодополняющих утверждений:

- компетентностный подход дает ответы на запросы производственной сферы (Т.М. Ковалева);
- компетентностный подход проявляется как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность (И.Д. Фрумин);
- компетентностный подход как обобщенное условие способности человека эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций (В.А. Болотов);
- компетентность представляется радикальным средством модернизации (Б.Д. Эльконин);
- компетентность характеризуется возможностью переноса способности в условия, отличные от тех, в которых эта компетентность изначально возникла (В.В. Башев);
- компетентность определяется как «готовность специалиста включиться в определенную деятельность» (А.М. Аронов) или как атрибут подготовки к будущей профессиональной деятельности (П.Г. Щедровицкий).

Между тем существует ряд проблем в системе общего и профессионального образования, которые, формально не затрагивая сущность и структуру компетентностного подхода, очевидным образом влияют на возможности его применения. И важнейшая среди них – проблема квалификации преподавателей и их профессиональной адекватности не только вновь разрабатываемому компетентностному подходу, но и гораздо более традиционным

представлениям о профессионально-педагогической деятельности.

Далее рассмотрим вопрос о компетентности преподавателя, так как задача формирования специалиста нового поколения решается через контакт двух самостоятельно мыслящих в заданном направлении людей, стремящихся целенаправленно решить поставленную перед ними задачу.

Под профессиональной компетентностью педагога понимают его способность к осуществлению профессиональной деятельности [5]. Успешность выполнения деятельности определяется не только мотивацией, но и личностными характеристиками индивида, которые закладываются еще в детском возрасте, а в дальнейшем в ходе обучения они развиваются и выражаются в готовности к осуществлению профессиональной деятельности.

Кроме того, компетентность преподавателя зависит в первую очередь от профиля учебного заведения, конкретных целей подготовки кадров в данном вузе и, конечно, от личного опыта преподавателя. Но как бы ни были дифференцированы компетенции преподавателей различных вузов, существует определенный стандарт, которому должен соответствовать каждый преподаватель и на базе которого могут быть дополнительно развиты компетенции высшего уровня.

Стандарт включает ключевые, базовые компетенции преподавателя: коммуникативные, общекультурные, информационные, интеллектуально-педагогические. Перечисленные компетенции взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга (рисунок).

Далее более подробно рассмотрим ряд компетенций, образующих, по нашему мнению, профессиональный базис преподавателя.



Компетентностный подход к оценке уровня профессионализма преподавателя

Коммуникативная компетентность способствует умению общаться и устанавливать контакты в различных ситуациях, находить темы для разговора, выбирать адекватные способы взаимодействия в деловом и эмоциональном общении, сотрудничать в самых разных видах деятельности.

Общекультурная компетенция преподавателя ориентируется на непрерывное саморазвитие его личности в плане наиболее полного усвоения культурных ценностей и приобщения к этой сокровищнице личности обучаемого через различные виды деятельности.

Интеллектуально-педагогическая компетентность предполагает умение мыслить, владеть педагогическими объектами и является ключевой, так как никакая другая деятельность не может быть организована без интеллекта. Именно он позволяет педагогу ставить и решать в процессе обучения правильно сформулированные многочисленные задачи, устанавливать логические связи, проводить параллели между рассматриваемыми явлениями и процессами, дать нужное направление творческому мышлению студента

и стимулировать творческий поиск. Интеллектуальная компетентность преподавателя не может быть неизменной и ограниченной – она должна совершенствоваться и развиваться, так как от этого во многом зависит степень усвоения предмета и развитие творческих способностей студента.

Интеллектуально-педагогическая компетентность выражается в применении знаний, полученных педагогом ранее, для обучения обучающихся. Преподаватель – профессионал в своей области. Он имеет богатый опыт установления связи между различными областями знания, может ввести обучаемого в это информационное поле и оказать ему необходимую помощь. Развивая собственную интеллектуально-педагогическую компетентность, преподаватель создаст условия для поиска, даст толчок к исследованию, поиску своих собственных путей решения той или иной проблемы.

На современном рынке труда настоящему конкурентоспособным будет такой работник, который обладает в первую очередь набором некогнитивных компетенций, традиционно

называемый «гибким специалистом». Рынок труда в России достаточно высоко оценивает работников с высшим образованием. Различия в оплате труда между работниками с незаконченным средним и высшим образованием увеличились с 7,5% в конце 1980-х гг. до 74,2% в 2000 г. В настоящее время диплом о высшем образовании является необходимым условием получения хорошей работы. При этом существуют свидетельства о том, что знания, которые студенты получают в вузах, для работодателей не важны, а перечень дисциплин во вкладыше к диплому и оценки по соответствующим дисциплинам оказываются на последнем месте. При отборе сотрудников работодатели учитывают опыт кандидата и записи в трудовой книжке. Поэтому складывающаяся ситуация не способствует заинтересованности студентов в получении новых знаний и навыков. Данный вывод находит подтверждение в исследованиях, проведенных в рамках различных проектов, на результаты которых ссылается Е. Быданова: «Значительное количество профессиональных знаний и навыков востребовано в не меньшей степени, чем знания по специальности, которые оказываются на 12-м по значимости месте среди списка из 19 различных компетенций. Возникает вопрос: как интерпретировать это явление?» [3].

Авторы данной статьи предприняли эмпирическую попытку подтверждения или опровержения выводов, полученных в результате проведения российских исследований в процессе анкетирования государственных вузов в 2006 г. (Волгоградский государственный университет и 4 педагогических вуза Московской области) [там же].

Основной целью проводившегося нами анкетирования являлось

определение степени востребованности и значимости для обучающихся априори различных компетенций. Исходные профессиональные качества мы попросили участников анкетирования распределить по уровню индивидуальной (субъективной) значимости, присвоив цифру «1» наиболее важной компетенции, а цифру «10» наименее значимой из них. В ходе проведенного исследования было опрошено 50 студентов (с I по V курс) факультета технологии и предпринимательства ПИ ЮФУ, обучающихся по различным специальностям: «Автомобиль и автомобильное хозяйство», «Управление персоналом», «Технология и предпринимательство». Результаты опроса приведены в таблице.

Распределение степени значимости компетенций

Профессиональные качества	Степень значимости	Коэффициент значимости
Умение быстро осваивать новую информацию	1	3,48
Умение грамотно выражать свои мысли	2	4,78
Умение вести переговоры	3	5,04
Общие знания в различных областях	4	5,16
Аналитическое мышление	5	5,26
Знания технических, правовых и других особенностей своей профессии	6	5,5
Умение работать в стрессовой ситуации	7	5,64
Умение работать в группе (в коллективе)	8	5,78
Способность эффективно использовать рабочее время	9	6,6
Способность находить новые и оспаривать существующие идеи	10	7,5

Нам показалось интересным изучить, в какой степени студентами

востребованы когнитивные и некогнитивные компетенции. Для этого на основе 10 указанных в таблице исходных компетенций мы сравнили по коэффициентам значимости когнитивные и некогнитивные профессиональные качества. Результаты показывают, что средний коэффициент значимости для некогнитивных характеристик равен 27,84, а для когнитивных он составил 26,9, т.е. некогнитивные компетенции имеют более высокую степень оценки и вес у опрошенных студентов.

Далее в свете полученных результатов микроисследования интерпретируем их в контексте возможностей реализации компетентностного подхода, используемого при определении уровня профессионализма преподавателя высшей школы. Отметим еще раз, что в процессе проводимой коррекции учебного процесса, его адаптации к современным условиям и вызовам времени окончательный переход от «знаниевой» к «компетентностной» парадигме неизбежен. В указанной связи обостряются все внутренние противоречия, длительное время назревавшие в системе высшего образования. К числу актуализировавшихся проблем и обострившихся вопросов, несомненно, относится следующий: каковы возможности развития некогнитивных характеристик, аналитического

мышления у студентов российских вузов в условиях доминирования традиционного подхода к высшему образованию, ориентированного на решение одной задачи – привить знания в определенной области и обучить студента определенной специальности.

Литература

1. Андрущак, Г. Системы оценивания преподавателей студентами: управленческие инновации в российских вузах / Г. Андрущак // Вопросы экономики. 2007. № 6.
2. Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А.Г. Бермус [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eidos.ru>.
3. Быданова, Е. Анализ компетенций выпускников российских вузов / Е. Богданова // Вопросы экономики. 2007. № 7.
4. Исаева, Т.А. Отечественный и международный опыт оценки деятельности преподавателя высшей школы / Т.А. Исаева [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ecsocman.edu.ru>.
5. Котова, Т.И. Компетентностный подход к личности обучаемого через компетенции преподавателя вуза / Т.И. Котова [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://modern-obraz08.livejournal.com>.
6. Нормативно-правовой справочник по бухгалтерскому учету в сфере образования и науки. Кн. 9, Т. 1. Единая тарифная сетка. Тарифно-квалификационный справочник. М.: Нефть и газ, 1998.
7. Системы обеспечения качества подготовки специалистов. М.: ГУ-ВШЭ, 2005.
8. Хозяинов, Г.И. Определение уровня профессионализма преподавателя / Г.И. Хозяинов [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://lib.sportedu.ru>.