

## ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье рассматриваются этапы формирования психолого-педагогической компетентности преподавателя технического вуза, противоречия и трудности, возникающие в процессе его «стихийной» профессионализации.

*Ключевые слова и фразы: психолого-педагогическая компетентность, профессиональное становление, адаптация, профессионализация, профессиональная зрелость.*

Под психолого-педагогической компетентностью преподавателя будем понимать соответствующие знания, умения, ценности, а также готовность их творческой реализации в профессиональной деятельности, общении, развитии собственной личности. На формирование компетентности преподавателя технического вуза влияет множество факторов, прежде всего, характер его базового образования, трудовая мотивация, стремление к постоянному профессионально-личностному самосовершенствованию. Обычно в профессию приходят, чтобы достичь вершины, мастерства. Никто не хочет надолго оставаться дилетантом, поэтому в первые годы идет активное наращивание необходимых компетенций. Однако не всегда данный процесс развивается по нарастающей. Многие, освоив нормативные требования деятельности и наработав профессиональные знания-умения, застревают на уровне «среднячков», а с возрастом, приобретая механистические привычки и стереотипы, даже теряют накопленное. От каких причин это зависит? Чтобы разобраться в данном вопросе, рассмотрим, каким образом формирование психолого-педагогической компетентности связано с профессиональным становлением преподавателя, с теми трудностями и противоречиями, которые возникают на каждом этапе его профессионализации.

---

\* © Красинская Л.Ф., 2008

Красинская Людмила Федоровна (lkras@yandex.ru), кафедра философии и истории науки Самарского государственного университета путей сообщения, 443066, Россия, г. Самара, Первый Безымянный пер., 18.



Будем учитывать, что большинству преподавателей технического вуза приходится осваивать новую для себя профессию эмпирическим способом, непосредственно на практике, причем часто – вразрез с первоначальным профессиональным выбором. Не имея системных представлений из области профессиональной педагогики и психологии, а только лишь специально-предметные знания-умения, они начинают интуитивно, методом «проб и ошибок» вживаться в новую социальную роль. То есть, осуществляя достаточно ответственные профессиональные функции, они какое-то время остаются педагогами-дилетантами. Даже окончание аспирантуры, одной из задач которой является психолого-педагогическая подготовка преподавателей, не гарантирует прочного теоретического базиса по педагогике и психологии, а только лишь начальный уровень соответствующих представлений. В результате преподаватели, как правило, хорошо зная свой предмет и постоянно пополняя специальные знания (например, из области техники и производственных технологий, которые стремительно устаревают), не имеют ни времени, ни возможности самостоятельно освоить психолого-педагогическую теорию. Поэтому 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 достаточных психолого-педагогических познаний и проявляя интерес к другим специальным областям, большинство из них не обнаруживает склонности к гуманитарным наукам, поэтому настороженно относится к педагогической теории и к инновациям в сфере профессионального образования.

Для того чтобы лучше понять, как осуществляется формирование психолого-педагогической компетентности преподавателя технического вуза, рассмотрим возможные варианты и этапы его становления как профессионала, а также те проблемы, которые ему приходится решать на каждом этапе. Существует два типичных сценария профессионального развития преподавателя: 1) восхождение к педагогическому мастерству, под которым мы понимаем достижение профессиональной зрелости и творческого уровня осуществления деятельности, ведущих к ее высоким результатам; 2) «застывание» на среднем уровне и впоследствии профессиональный застой и стагнация. В рамках этих сценариев весьма условно можно выделить несколько этапов. При этом первые два – этапы адаптации (I) и пробы сил или активной профессионализации (II) – относятся к обоим вариантам развития. К сожалению, в определенный период профессионально-личностного становления направленность движения меняется: часть преподавателей демонстрирует устойчивый вертикальный рост, достигая стадий творческого осуществления деятельности (+III) и профессиональной зрелости (+IV); другая, большая часть преподавателей начинает двигаться по горизонтали, останавливаясь на этапе стабилизации и поддержания достигнутых позиций (-III), а затем неизбежно переходя на стадию спада и сворачивания профессиональной активности (-IV).



На этапе адаптации (I), который, по мнению специалистов [1], продолжается от года до трех лет, преподаватели, не имеющие базового педагогического образования, обычно испытывают больше трудностей, чем их коллеги, так как вхождение в профессию начинается без соответствующей психолого-педагогической подготовки. Тем не менее, молодой преподаватель начинает либо осторожно, либо с избыточной смелостью, что бывает у дилетантов, активно осваивать новую для себя сферу труда. Развитие молодого специалиста на этой ступени во многом стимулируется необходимостью доказывать свою профессиональную состоятельность, поэтому начинаются активное наработка необходимых знаний-умений и тренировка профессионально важных качеств. Как правило, мотивация достижений на первоначальном этапе вхождения в преподавательскую деятельность чрезвычайно высока.

Однако именно на этом этапе молодой преподаватель сталкивается с наибольшим количеством трудностей. Проблемы возникают практически по всем направлениям профессиональной деятельности, но особенно явно проявляются в освоении педагогических технологий. Анализ трудностей профессионального становления молодых преподавателей показал, что их специальные знания носят в основном общетеоретический характер, оторваны от практики; нет практических навыков педагогической работы со студентами, в том числе навыков построения занятий, выбора оптимальных форм и методов обучения, коммуникативного взаимодействия с учащимися и учета «обратной связи»; имеются трудности отбора содержания учебного материала и его структурирования.

Данной стадии профессионального становления преподавателя соответствует «нормативно-адаптивная» ступень формирования компетентности, которая характеризуется выполнением деятельности на уровне нормативных предписаний по освоенному образцу с ориентацией на внешнюю сторону труда, на его технологию, но пока еще не на психологические аспекты и личностные смыслы. Основное противоречие формирования компетентности на этом этапе связано с тем, что молодой педагог первостепенное внимание уделяет совершенствованию специально-предметной, а не психолого-педагогической подготовке, продолжая в этой сфере действовать в соответствии с принципом «как получается». Критерием успешности на этой стадии является усвоение профессиональных норм, эталонов, постижение основ профессии, позволяющих осуществлять деятельность на приемлемом уровне. Молодой преподаватель начинает вполне успешно справляться с текущими задачами и готов к усвоению более сложных видов работы, к постепенному постижению тонкостей педагогической профессии.

Если на стадии вхождения в профессию преподаватель оценивает свои возможности, наращивает знания и умения, усиленно тренирует недостающие способности и личностные качества, то на следующем этапе – пробы сил, или активной профессионализации (II) – он «позиционирует» себя уже в качестве



полноправного специалиста, принимаемого на равных старшими коллегами. Для него более важными становятся вопросы не «что делать?», а «как это сделать наилучшим образом?». Если в первые годы работы преподаватель обращал внимание только на внешнюю сторону педагогического процесса, то постепенно его начинают интересовать более тонкие вещи: он лучше осознает педагогические цели, старается учитывать обратную связь во взаимодействии со студентами, сравнивает свои педагогические возможности с достижениями коллег. Успешность развития профессиональной компетентности на этой стадии во многом зависит от дальнейшего обучения преподавателя (например, в рамках аспирантуры), а также от его педагогического самообразования.

Этой стадии становления профессионала соответствует компетентность репродуктивно-вариативного характера, которая 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. Критерием успешности преподавателя на этой стадии является способность стабильно выполнять профессиональные функции, овладение комплексом психолого-педагогических компетенций.

Однако на данном этапе профессионального становления также наблюдаются противоречия в формировании психолого-педагогической компетентности преподавателя. Все заметнее становятся перекося, несогласованность в развитии отдельных сторон компетентности. Необходимость постоянного совершенствования специально-предметной подготовки (например, технической) ограничивает возможности усвоения информации из области педагогических технологий. Такая ситуация во многом связана и с отсутствием обобщенного передового педагогического опыта, доступного для изучения и внедрения в дидактический процесс вуза. Поэтому преподаватели технических дисциплин охотнее осваивают новые способы преподавания на основе информационной техники (по принципу «что лучше получается, то и мое»), и в то же время они меньше внимания обращают на психологические особенности взаимодействия со студентами и, чувствуя недостаточную компетентность в этой области, не стремятся расширить педагогический арсенал, например, за счет применения активных методов обучения.

Если становление преподавателя идет по восходящей, то он достигает этапа, который мы обозначили как этап творческого осуществления деятельности (+III). В развитии любого специалиста многое зависит от его профессиональной направленности, от постоянного расширения сфер деятельности, усложнения содержания труда, от регулярного повышения квалификации. Поэтому если преподаватель продвигается вперед, например, продолжает заниматься научной работой, осваивает новую должность, ищет способы оптимизации пе-



дагогического процесса, то это обеспечивает его поступательное движение как профессионала, ведет к появлению более сложных знаний, умений, навыков, делает востребованными новые способности и качества личности. Поиск признания среди коллег и руководства, желание быть авторитетным и компетентным в глазах студентов, усиливающийся интерес к основному делу своей жизни, стремление максимально развить свои возможности – все это стимулирует профессиональный рост. Поэтому среди всех факторов, обеспечивающих движение преподавателя к ступени профессионального творчества, на первое место выходит трудовая мотивация.

Исследования показали, что «погружение» в профессию меняет структуру мотивационной сферы работника: увеличивается удельный вес мотивов, адекватных выполняемой деятельности, при этом ведущую роль начинают играть внутренние мотивы, связанные с интересом к содержанию и процессу труда [2]. Как результат такой увлеченности возникает «усиливающая петля обратной связи»: внутренняя мотивация обеспечивает достижение высоких результатов деятельности; профессиональная успешность, в свою очередь, повышает удовлетворенность трудом; и все это вместе взятое «подпитывает» мотивы достижения успехов, самоуважения, получения удовольствия от выполняемой работы.

Этому этапу профессионального становления преподавателя соответствует творческая ступень развития компетентности. Она обеспечивает гибкое использование имеющихся знаний-умений для решения сложных проблем, инновационную активность, которая проявляется в поиске и творческом использовании новых дидактических технологий, в авторских разработках, в изучении смежных наук и новаторского опыта, что способствует постоянному профессиональному обогащению. Как результат такой профессиональной направленности формируется индивидуально-творческий стиль деятельности. Критерием успешности преподавателя на этой стадии является устойчивое творческое отношение к работе, которое способствует достижению высоких результатов и профессионально-личностной самореализации.

Однако на этапе творческого осуществления деятельности имеются свои проблемы и противоречия, связанные с тем, что по уровню развития своей компетентности преподаватель обгоняет многих коллег, и его стремление к инновационным преобразованиям наталкивается на внешнее непонимание и даже противодействие. Такой преподаватель хорошо осознает недостатки традиционного педагогического процесса в вузе и понимает, что и как надо изменить, он стремится к высоким качественным показателям работы, но часто не имеет реальной возможности повлиять на существующую систему и преодолеть «застой» в коллективе.

Профессиональное самосовершенствование является, по существу, бесконечным процессом. Если на ранних стадиях своего развития преподаватель в большей степени был ориентирован на внешнюю эффективность педагогиче-



ской работы, то по мере взросления и оттачивания мастерства более важным для него становится осознание ее смыслов. Интерес к ценностно-смысловой стороне педагогической деятельности знаменует выход на следующий этап – достижение профессиональной зрелости (+IV). Этот новый уровень профессионализации во многом обусловлен возрастной логикой развития человека, вступлением его в тот период жизни, когда активно идет переосмысление достигнутого, определение жизненных ориентиров, соответствующих актуальным потребностям личности, открываются возможности духовного роста. Преподаватель не только лучше начинает осознавать свои отличительные особенности как профессионала, не только стремится их максимально использовать, создавая неповторимый стиль деятельности, но и глубже осмысливает систему профессиональных ценностей. Истинное мастерство нарастает вместе с жизненной зрелостью, мудростью. И это особенно важно именно в педагогической работе, связанной с передачей социального опыта, с воспитанием личности.

Данному этапу профессионального становления преподавателя соответствует ценностно-мотивационная ступень развития компетентности, которая характеризуется глубоким осознанием и личностным принятием педагогических ценностей, готовностью их реализовать в деятельности, а также доверием педагога к своему жизненному опыту и интуиции. Если на ранних этапах профессионализации компетентность педагога была ограничена объемом накопленной информации, то в процессе развития мастерства она начинает «саморазвиваться» за счет подключения опыта и интуиции, что помогает ориентироваться в сложных педагогических ситуациях и находить их оптимальные решения. Критериями успешности преподавателя на этой стадии являются развитое устойчивое ценностное отношение к педагогической работе, понимание своего предназначения, осознание себя уникальным специалистом, способным справиться с любой сложной задачей.

Однако на этапе достижения профессиональной зрелости могут возникнуть противоречия ментально-нравственного характера, связанные с тем, что по уровню духовного развития преподаватель часто стоит выше своего окружения. Поэтому он может тяжело переживать из-за несовпадения личных и конъюнктурно-профессиональных ценностей, меняющихся под влиянием общественной ситуации. Появление аномалий в образовательной среде (коррупция, правило корпоративной взаимовыручки, слабость отдельного работника перед «мощью системы» и т.п.) – все это также воспринимается достаточно болезненно. Конечно, достигнув ступени профессиональной зрелости, преподаватель осознает противоречивость, несовершенство социальной жизни как некоторой объективной данности и способен сделать свой нравственный выбор.

По мере профессионального становления меняются и движущие силы развития компетентности преподавателя. Если на первых этапах вхождения в



профессию стимулирующую роль играют внешние требования, которые создают противоречие между стремлением быть компетентным специалистом и недостаточным уровнем развития знаний, умений, опыта, то на последующих этапах более важным становится внутреннее противоречие между потребностью соответствовать некоторой эталонной модели, созданной в сознании преподавателя, и реальными возможностями для этого. Разрыв между идеальным и реальным образом «Я-профессионала» побуждает преподавателя к самосовершенствованию и постоянному развитию своей компетентности.

Выше мы описали наиболее благоприятный вариант профессионального становления (вертикальный рост), показали, каким образом преподаватель стремится максимально реализовать свой потенциал. К сожалению, неблагоприятные условия социальной и профессиональной среды, собственная инертность и самоуспокоенность могут заглушить желание духовно-творческой самореализации, и тогда развитие вузовского педагога пойдет по иному сценарию (в горизонтальной линии), приводя со временем к кризисам и разочарованиям. В данном случае этап активной профессионализации (II) не поднимает преподавателя на ступень творческой самореализации (III), а лишь сменяется этапом стабилизации и поддержания достигнутых результатов (-III). Часто это бывает связано со снижением трудовой мотивации преподавателя, с потерей интереса к работе в ситуации, когда педагогический труд не получает достойного вознаграждения. Определенную роль играют и внутренние факторы: возрастная усталость, эмоциональное выгорание, ухудшение самочувствия, появление проблем в других жизненных сферах. Но, на наш взгляд, чаще всего снижение мотивации объясняется эффектом профессиональной инертности. Долгая работа на одном месте, в привычном статусе притупляет желание что-то менять, достигнутый психологический комфорт перевешивает стремление перемен, так как любой профессиональный «прорыв» требует достаточно больших эмоциональных и интеллектуальных усилий. Если профессионально-личностного развития не происходит, то у преподавателя со временем появляются самоуспокоенность, иллюзия трудовой успешности при неизменных или даже ухудшающихся результатах, а мотивация достижений заменяется мотивацией сохранения стабильности.

Когда педагог только поддерживает достигнутые позиции, не учитывая меняющуюся образовательную ситуацию в обществе и новые требования к подготовке специалистов, то со временем профессиональный застой вызывает стагнацию и регресс. Преподаватель перестает осваивать новое, активно защищает привычное, начинает сопротивляться инновациям. В его деятельности все больше накапливается педагогических шаблонов. Снижение трудовой мотивации и размывание смыслов деятельности, наблюдаемое на этапе стабилизации, является наиболее опасным в дальнейшем развитии педагога. Если новая доминанта профессиональных ценностей не будет найдена (смыслы в самом содержании и процессе труда), в развитии преподавателя могут возник-



нать различные деформации. Они проявляются как потеря гибкости и мобильности, свертывание ранее имевшихся способностей, проявление ригидности во взаимодействии с коллегами и студентами, усиление возрастных акцентуаций характера [3].

Профессиональный застой неизбежно вызывает и остановку в формировании компетентности преподавателя. Система знаний и умений хотя и становится более прочной, одновременно теряет гибкость, а следовательно, и продуктивность. Этапу стабилизации соответствует репродуктивно-вариативная ступень сформированности компетентности, но при этом преподаватель не столько воспроизводит опыт коллег, как на ранних этапах, сколько из года в год повторяет самого себя. Как результат – наблюдается снижение профессиональной активности, формальное выполнение педагогических функций, со временем преподаватель становится закрытым для нового опыта и перестает получать удовлетворение от своего труда.

Конечно, описанная нами стадия стабилизации (застоя) может иметь и временный характер, так как многолетнее выполнение профессиональной деятельности не сопровождается ее бесконечным совершенствованием, неизбежны, пусть и короткие, моменты остановки. Но чаще всего этап стабилизации предшествует этапу «спада» и сворачивания профессиональной активности (-IV), что сопряжено с возрастным угасанием, утратой работоспособности и подготовкой преподавателя к иному, нетрудовому периоду жизни. Самочувствие и работоспособность в этот период, как правило, снижены, однако накопленный профессиональный багаж заставляет воспринимать такого преподавателя как ценного сотрудника. Конечно, при этом нельзя делать однозначный вывод, что чем старше преподаватель, тем он более эффективен. Для одних педагогов возраст и опыт – это важнейшие факторы профессиональной успешности, для других – накопившиеся с возрастом стереотипы и личностные деформации являются своего рода барьером, препятствующим высоким результатам деятельности. В данном случае профессиональная зрелость и профессиональное старение – это весьма разные явления.

Таким образом, профессиональное развитие преподавателя может осуществляться в двух вариантах. Первый предполагает поступательное движение к высотам мастерства, что связано с выраженным стремлением к творчеству и достижением профессиональной зрелости (вертикальный рост). Вторым вариантом характеризуется освоением деятельности на уровне нормативных предписаний, привычных алгоритмов, традиционных педагогических технологий и «застреванием» преподавателя «в горизонтальной плоскости». Основными причинами такого застоя являются снижение мотивации и удовлетворенности трудом, эмоционально-интеллектуальные перегрузки в условиях вынужденных подработок, фактор психологической привычности, инертность профессионального окружения. Преподаватели технического вуза, не имеющие базового педагогического образования, часто осваивают деятельность на уровне



традиционных технологий, уделяя внимание одним сторонам учебно-воспитательной работы и недооценивая другие, что ведет к «перекосам» в развитии их компетентности. Однако именно высокая степень ее развития является основным условием гармоничного профессионального становления преподавателя, достижения им уровня мастерства и самореализации в профессии. Приходится констатировать, что в условиях «стихийной» профессионализации осуществляется лишь частичное формирование психолого-педагогической компетентности преподавателей технического вуза, что выдвигает в число первоочередных проблему повышения их квалификации.

### *Библиографический список*

1. Климов, Е.А. Психология профессионала: избр. психол. тр. / Е.А. Климов. – М. : Изд-во «Ин-т практ. психологии» ; Воронеж: НПО «МОДЕК», 1996. – 400 с.
2. Шадриков, В.Д. Деятельность и способности / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 1994. – 320 с.
3. Зеер, Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд. – М.: Академический проект ; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.

*L.F. Krasinskaya*

### **STAGES OF PSYCHOPEDAGOGICAL COMPETENCE FORMATION OF A LECTURER FROM A TECHNICAL INSTITUTE OF HIGHER EDUCATION**

Stages of psycho-pedagogical competence formation of a lecturer from a technical institute of higher education, contradictions and difficulties, which appear in the process of his “spontaneous” professionalism are examined in this article.

*Key words and phrases: psycho-pedagogical competence; professional growing; adaptation; professionalism; professional competence.*

Статья принята в печать в окончательном варианте 04.12.08 г.