

УДК 378

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ВУЗА: НОВАЯ ПАРАДИГМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ, СТРАТЕГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Т.И. Руднева, Н.В. Соловова

Самарский национальный исследовательский университет имени академика
С.П. Королева

Представлены результаты исследования проблемы качества образовательного процесса в вузе. С помощью социологических методов (самооценка, экспертная оценка) получены экспериментальные материалы, доказывающих обусловленность качества обучения студентов в современных условиях реформирования образования сформированностью методической компетентности преподавателей вуза. Репрезентативность полученных научных материалов подтверждается методами математической статистики (корреляционный анализ).

***Ключевые слова:** высшее образование, качество образования, качество обучения, методическая деятельность, качество методической деятельности преподавателя, структура методической компетентности.*

Вхождение в академическое европейское пространство российской системы высшего образования сопровождается её модернизацией, глобальными изменениями в структуре, средствах и методах управления университетами в ходе решения инновационных задач. Переход на многоуровневую систему образования и введение Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) повышают значимость методической работы вуза, которая выполняет функции реализации инновационных процессов.

Качественное выполнение методической работы обусловлено тем, что методическая составляющая присутствует во всех компонентах качества образования: образовательных программ; информационно-методического обеспечения образовательного процесса; профессорско-преподавательского состава; технологий обучения; технологий тестирования и проверки знаний, умений и навыков студентов; системы повышения квалификации.

Готовность преподавателей к решению инновационных методических задач выражается ценностным отношением к методической работе, интересом к методической литературе; умениями проводить педагогический эксперимент и анализировать его результаты на основе специальных методических знаний [5].

Методическая деятельность преподавателя современного вуза сочетает несколько ее видов (учебно-методическая, научно-методическая, организационно-методическая, экспертно-методическая). В новых образовательных условиях методическая деятельность, являясь метадеятельностью (выполняется функция управления всеми видами методической деятельности), выступает механизмом профессионально-личностного развития преподавателя вуза, опосредующего качество профессиональной подготовки студентов. Инновационные методы и технологии формирования профессиональных компетентностей студентов должны подвергаться критическому осмыслению при выборе способов решения инновационных методических задач. Отмечается противоречие между потребностью во внедрении инновационных методов и технологий обучения и неготовностью преподавателей вуза преодолевать методические затруднения, вызываемые нестандартностью учебных ситуаций. Разрешение данного противоречия требует методической готовности преподавателей к принятию решений в новых образовательных условиях с учетом имеющегося педагогического опыта.

Спорным является вопрос определения структуры методической компетентности преподавателя вуза. За методологическую основу при разработке структуры опора делается на компетентностный подход, который позволяет учитывать инновационные задачи методической деятельности. Методическая компетентность преподавателей вуза характеризуется мотивационной, методической, технологической, методологической и экспертной готовностью к решению инновационных методических задач. Формирование методической компетентности преподавателей проводилось нами во внутривузовской системе повышения квалификации. Осваивалось содержание вариативных учебных дисциплин в различных формах: курсы повышения квалификации, переподготовка, дополнительное профессиональное образование, методические семинары. Доминирующую роль выполняла программа «Модернизация образовательного процесса в вузе. Компетентностный подход ФГОС ВПО», модули которой соответствуют компонентам структуры методической компетентности преподавателей вуза, что создает условия для профессионального развития по индивидуальным траекториям.

Цель опытно-экспериментальной работы заключалась в выявлении и апробировании средств формирования методической компетентности преподавателей вуза во внутривузовской системе повышения квалификации. Эксперимент представлял часть комплексного исследования [1]. В качестве экспериментальной площадки были выбраны факультеты Самарского государственного университета (2012–2014 гг.), выпускники которых востребованы на рынке образовательных услуг: химический, экономический, юридический, психологический, филологический. Данные факультеты реализуют следующие основные образовательные программы: «Химия», «Менеджмент организации», «Государственное и муниципальное управление», «Математические методы в экономике», «Юриспруденция», «Психология», «Социальная педагогика», «Филология».

Обоснование выборки. Специалисты-химики востребованы на рынке труда, так как в Поволжском регионе развиваются технологии биохимического, гальванического, лакокрасочного производства, функционируют очистные сооружения, отделы охраны окружающей среды, химические лаборатории, внедряются новые информационные и компьютерные технологии на химических предприятиях региона. Одновременно Самарский производственно-хозяйственный комплекс испытывает потребность в специалистах по направлению «Менеджмент организации». Новая система управления вносит коррективы в профессиональную деятельность менеджеров в связи с региональной спецификой производственных сил; их назначением в новой экономической системе России. В целом востребованность выпускников образовательной программы «Государственное и муниципальное управление» обусловлена демократическими общественными преобразованиями в современной России, требующими осмысления сущности и приемов государственного управления. Самарская область является пилотным регионом по осуществлению административной реформы, целями которой являются повышение качества и доступности государственных услуг; ограничение вмешательства государства в экономическую деятельность субъектов предпринимательства; повышение эффективности деятельности органов исполнительной власти.

Промышленность региона требует развития финансовой инфраструктуры в виде сети банков, страховых и инвестиционных компаний. Таким образом, востребованы специалисты, обучающиеся по образовательной программе «Математические методы в экономике», способные управлять экономическими процессами, происходящими в регионе и в рамках отдельных предприятий. Новая экономическая жизнь Самарской области требует от специалистов знаний современных методов управления экономикой, умений применять математические методы и информационные технологии для решения экономических задач.

Значительным является правоохранительный и юридический потенциал Самарской области. Развитая система государственных и муниципальных органов, судебная система (апелляционный, арбитражный суд, прокуратура, ГУВД области, органы наркоконтроля, Федеральная служба безопасности, Служба судебных приставов, Регистрационная служба) испытывают потребность в высококвалифицированных юристах. Одновременно есть спрос на профессиональных филологов, переводчиков, работников издательских органов для поддержания ситуации диалога культур в поликультурном пространстве Самарского региона. Развитие экономики, рост уровня жизни населения, в то же время вызывает социально-экономическое расслоение: люди в повседневной жизни могут сталкиваться с типичными для городского населения социально-психологическими и личностными проблемами, к решению которых привлекаются психологи – выпускники образовательной программы «Психология».

Профилактика негативных и развитие позитивных социальных явлений, будучи частью социальной политики Самарской области, востребует социальных педагогов. Данные специалисты решают актуальные задачи: психолого-педагогическая, социально-медицинская помощь семьям; социализация безнадзорных детей; реабилитация детей-инвалидов и детей, подвергшихся психологическому и физическому насилию; диагностика и коррекция психического и психологического развития детей; оздоровление детей с ограниченными возможностями; организация централизованного учета детей, оставшихся без попечения родителей, и передача их на воспитание в замещающие семьи; профилактика социальных девиаций. Подготовка в вузе востребованных регионом специалистов усиливает роль преподавателей, профессионализм которых определяется сформированной методической компетентностью [2].

Результаты опытно-экспериментальной работы. Констатирующий эксперимент ставил целью выявление уровня сформированности компонентов методической компетентности преподавателей вуза, обеспечивающий образовательный процесс на экспериментальных факультетах (химическом, экономическом, юридическом, филологическом и психологическом) путем самооценки и экспертной оценки. Выборку составили 420 преподавателей. Опрос проводился по авторской анкете для студентов и авторской анкете для преподавателей Самарского государственного университета. Рассчитывался индекс самооценки и индекс оценки компетентных судей [4, с. 104], значение которого лежит в пределах от +1 до -1. Общий индекс высчитывался по формуле

$$J = \frac{(+1)n_1 + (+0.5)n_2 + (-0.5)n_3 + (-1)n_4}{N + N_1 + N_2 + N_3}$$

где n – число выборов ответа, N – число респондентов, принявших участие в эксперименте. По результатам самооценки рассчитывалось среднее значение индекса.

По материалам констатирующего эксперимента среднее значение ценностно-мотивационного компонента составляет 0,3. Это свидетельствует о несформированности установки на выполнение преподавателями методической работы как значимого вида деятельности в условиях модернизации высшего образования и перехода на многоуровневую систему подготовки студентов.

При высоком рейтинге методической деятельности преподаватели низко оценивают свои методические способности ($J=0,22$). По результатам формирующего эксперимента (повышение квалификации преподавателей во внутривузовской системе) среднее значение индекса по совокупности показателей возрастает ($J=0,74$), что свидетельствует о направленности преподавателей на выполнение методической деятельности, которая выражается интересом к методической литературе ($J=0,76$) и к методической деятельности ($J=0,74$); осознанием ее значимости ($J=0,65$). В итоге

возрастает потребность в развитии методических способностей.

Развитию мотивации к качественной реализации методической деятельности способствуют активные формы и методы: круглые столы, дискуссии, обмен педагогическим опытом, психологические тренинги. Отмечается рост самооценки, адекватность которой позволяет рефлексировать результаты своей методической деятельности как профессиональной и личностной ценности. Осознание ценностей профессиональной деятельности обусловлено качеством информации о ее приоритетах в условиях конкретного вуза. Доказано, что получение информации вне целевой установки вызывает угасание интереса к ней, и только осознание ее значимости стимулирует к качественному решению методических задач (механизм информационного резонанса). Среднее значение индекса когнитивного компонента методической компетентности преподавателей ($J=0,35$) по совокупности показателей (констатирующий эксперимент) обусловлено усложнением требований к деятельности преподавателя вуза, преобладанием научной направленности, характерной для значительного числа преподавателей (в основном для мужчин), отсутствием целенаправленной работы по информированию преподавателей о стратегических задачах вуза в связи с переходом на многоуровневую систему профессиональной подготовки студентов.

Низкие показатели были получены по результатам освоения преподавателями инновационных методов и технологий обучения ($J=0,29$). Защитным психологическим механизмом, снимающим ответственность за низкую методическую компетентность, является уверенность преподавателей в том, что они знают методику преподавания специального предмета и принципы отбора учебного материала ($J=0,47$). Однако репродукция чужого опыта без учета особенностей контингента студентов и своих личностных возможностей не способствует качественному решению методических задач.

Результаты констатирующего эксперимента подтвердили несформированность технологического компонента методической компетентности преподавателей ($J=0,28$), что свидетельствует о недостаточном развитии умений проектировать содержание, методическое обеспечение и сопровождение учебной дисциплины ($J=0,3$); организовывать самостоятельную работу студентов ($J=0,28$); применять инновационные технологии обучения ($J=0,1$). По результатам формирующего эксперимента среднее значение индекса возрастает ($J=0,7$), что доказывает эффективность внутривузовской системы повышения квалификации преподавателей, включающей их в проектную деятельность после освоения следующих учебных курсов: «Проектирование рабочей программы учебной дисциплины. Таксономия учебных целей», «Проектирование основной образовательной программы». Инновационная образовательная система требует осознания необходимости перехода на новую компетентностную модель обучения (чему способствует полная информация об инновационных процессах), ее принятия в виде профессиональной ценности. Таким образом, подтверждаются взаимосвязь, взаимообусловленность ценностно-мотивационного, когнитивного и психологического компонентнов. Если по результатам констатирующего эксперимента доминировал показатель «умение предвидеть трудности изучения студентами учебного материала, результатов применения методик обучения» ($J=0,42$), то по материалам формирующего эксперимента доминирует показатель «умение использовать инновационные методы и технологии обучения, адаптировать их к учебным задачам и аудитории» ($J=0,78$).

Среднее значение рефлексивного компонента по материалам констатирующего эксперимента ($J=0,2$) свидетельствует о низкой профессиональной позиции, которая поддерживается наиболее значимыми рефлексивными способностями: к анализу методического опыта ($J=0,2$); к самооценке способов

решения методических задач ($J=0,25$); к самопроектированию индивидуального маршрута формирования методической компетентности ($J=0,1$). Их значения ниже формы, что свидетельствует о неготовности преподавателей осваивать передовой педагогический опыт, переоценивая результаты своей работы. Это обеспечивает развитие самосознания, отражающего особенности инновационной педагогической деятельности. Итак, рефлексивный компонент методической компетентности преподавателей вуза создает основу для выполнения инновационной деятельности.

Среднее значение индекса оценочного компонента ($J=0,25$) свидетельствует о низком уровне сформированности умений: оценивать результаты внедрения инновационных методов и технологий обучения ($J=0,1$); оценивать качество методического обеспечения учебного курса ($J=0,15$). Убедились в необходимости корректирования содержания образовательных программ в системе повышения квалификации преподавателей вуза, разработки алгоритмов внедрения инновационных технологий с учетом специализаций, контингента студентов, личностных возможностей преподавателя. Результаты формирующего эксперимента показали рост среднего значения индекса оценки компетентных судей ($J=0,6$), рост среднего значения индекса оценки компетентных судей ($J=0,6$), подтвердив целесообразность методического сопровождения образовательных программ адекватно профессиональным и личностным компетенциям студентов. Если по результатам констатирующего эксперимента в структуре оценочного компонента доминирует умение оценивать качество образования студентов, то по итогам формирующего эксперимента доминирует умение оценивать качество методического сопровождения образовательных программ ($J=0,68$). В ходе сравнительного анализа результатов констатирующего и формирующего экспериментов была подтверждена взаимосвязь оценочного компонента с когнитивным и технологическим.

В результате формирующего эксперимента гипотетическая позиция о росте значений показателей компонентов в структуре методической компетентности преподавателей в ходе повышения квалификации подтвердилась для разных категорий преподавателей. Для практических целей был проведен сравнительный анализ материалов констатирующего и формирующего экспериментов с учетом категорий преподавателей: 14 % – доктора наук, профессора с опытом педагогической работы более 16 лет; 55 % – кандидаты наук, доценты с опытом работы от 5 до 15 лет; 31 % – ассистенты и старшие преподаватели с опытом работы до 5 лет.

Отмечался наибольший рост значения индекса ценностно-мотивационного компонента ($J=0,84$) и рефлексивного ($J=0,65$) для доцентов по сравнению с профессорами, что объясняется стремлением данной категории преподавателей к профессиональному росту за счет качественного выполнения методической деятельности. Для профессоров характерен рост значений ценностно-мотивационного (от 0,25 до 0,75), технологического (от 0,3 до 0,70) и оценочного (от 0,34 до 0,69) компонентов методической компетентности, что свидетельствует о профессионализме, об обогащении методического опыта [3]. В целом в ходе повышения квалификации доля преподавательского состава без ученого звания с опытом работы в вузе до 5 лет (репродуктивный уровень методической компетентности) уменьшалась с 68 % до 32 %; выросло число ассистентов с адаптивным (41 %) и локально-моделирующим уровнем (21 %) методической деятельности. Участие преподавателей вуза с высшей квалификационной категорией (доктора наук, профессора) в мероприятиях внутривузовского повышения квалификации (методические семинары, мастер-классы, творческие мастерские) дало возможность их перехода от локально-моделирующего уровня методической компетентности к системно-моделирующему уровню (с 36 % до 58 %).

Контрольный эксперимент. С помощью корреляционного анализа (коэффициент корреляции Пирсона) определялась взаимосвязь компонентов в

структуре методической компетентности преподавателей и характеристик качества обучения (за показатели качества обучения принимались данные успеваемости студентов, результаты тестирования остаточных знаний в рамках интернет-экзамены (ФЭПО), итоговая аттестация и востребованность выпускников факультетов, участвующих в исследованиях).

Взаимосвязь компонентов методической компетенции преподавателей вуза и характеристик качества обучения студентов

Коэффициент корреляции Пирсона	К.Э.	Ф.Э.
R(ценностно-мотивационный – удовлетворенность образовательным процессом)	0,15	0,20
R(ценностно-мотивационный – способности к квазипрофессиональной деятельности)	0,10	0,25
R(ценностно-мотивационный – профессиональная готовность)	-0,0	0,54
R(ценностно-мотивационный – профессиональная адаптивность)	-0,30	0,30
R(когнитивный – удовлетворенность образовательным процессом)	0,43	0,67
R(когнитивный – способности к квазипрофессиональной деятельности)	0,00	0,35
R(когнитивный – профессиональная готовность)	0,20	0,33
R(когнитивный – профессиональная адаптивность)	-0,10	0,25
R(технологический – удовлетворенность образовательным процессом)	0,64	0,77
R(технологический – способности к квазипрофессиональной деятельности)	0,56	0,72
R(технологический – профессиональная готовность)	0,32	0,35
R(технологический – профессиональная адаптивность)	0,55	0,83
R(рефлексивный – удовлетворенность образовательным процессом)	-0,20	0,10
R(рефлексивный – способности к квазипрофессиональной деятельности)	0,00	0,30
R(рефлексивный – профессиональная готовность)	0,44	0,54
R(рефлексивный – профессиональная адаптивность)	0,30	0,65
R(оценочный – удовлетворенность образовательным процессом)	-0,10	0,20
R(оценочный – способности к квазипрофессиональной деятельности)	0,20	0,76
R(оценочный – профессиональная готовность)	0,10	0,25
R(оценочный – профессиональная адаптивность)	0,00	0,30

В итоге установлены наиболее значимые связи качества обучения студентов с когнитивным ($R=0,67$), технологическим ($R=0,77$), рефлексивным ($R=0,65$), оценочным ($R=0,76$) компонентами методической компетентности. Наибольшее количество прямых связей отмечено для технологического компонента, что указывает на его доминирующую роль (внедрение инновационных методов обучения, умение проектирования образовательных программ) при реализации образовательного процесса.

Качество результатов обучения студентов преподавателями, прошедшими повышение квалификации во внутривузовской системе, подтверждалось с помощью факторного анализа. В итоге выделено пять факторов: готовность к освоению и разработке инноваций в профессиональной сфере; готовность к продуктивному профессиональному взаимодействию в коллективе; готовность к проведению научных исследований; готовность принимать решения в ходе выполнения нестандартных профессиональных задач; готовность к профессиональной самореализации.

Модернизация высшего образования востребует методическую компетентность преподавателя вуза для реализации инновационных методических задач и достижения целей профессиональной подготовки студентов. Качество профессиональной подготовки выражается удовлетворенностью студентов организацией учебного процесса, стремлением к решению профессиональных задач и профессиональной самореализации, профессиональной адаптивностью.

В доказательство эффективности решения преподавателем инновационных

образовательных задач был проведен корреляционный анализ, подтвердивший связи между переменными, совокупность которых подвергалась самооценке и оценке компетентными судьями в ходе анкетирования статистически значимой выборки по авторским анкетам. Поскольку при анализе педагогических условий формирования методической компетентности преподавателей рассматривалось много показателей, их классификация по обобщающим признакам проводилась с помощью факторного анализа. По материалам исследования подтверждена гипотеза об обусловленности качества решения инновационных образовательных задач уровнем сформированности методической компетентности преподавателей вуза.

Список литературы

1. Гарькин В.П., Столярова И.Е. Динамика учебно-познавательной активности студентов // Социологические исследования. 2000. № 12. С. 70–74
2. Деятельность преподавателя вуза: основы профессионализма: учеб. пособие / Т.И. Руднева и др.; рук. авт. коллектива Т.И. Руднева. Самара: Изд-во «Самарский университет», 2009. 360 с.
3. Образование в современном мире: роль вузов в социально-экономическом развитии региона: сб. науч. тр. Междунар. науч.-метод. конф. (Самара, 18 марта 2014 г.) / отв. ред. Т.И. Руднева. Самара: Изд-во «Самарский университет», 2014. 450 с.
4. Руднева Т.И. Педагогика профессионализма: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по программе дополнительных квалификаций «Преподаватель» и «Преподаватель высшей школы». Самара: Изд-во «Универс групп», 2008. 216 с.
5. Соловова Н.В. Методическая компетентность преподавателя вуза. М.: АПК и ППРО, 2010. 298 с.

HIGHER EDUCATION INSTITUTION PROFESSOR NEW PARADIGM OF HIGHER EDUCATION, STRATEGIES OF EDUCATIONAL WORK

T.I. Rudneva, N.V. Solovova

Samara State National Research University named after S.P. Korolev

Results of research of a higher education institution educational process quality problem are presented in the article. By means of sociological methods (self-assessment, expert assessment) experimental materials proving dependence of students' training quality in modern conditions of education reforming by formation of higher education institution professor method competence are received. The representativeness of the received scientific materials is confirmed by methods of mathematical statistics (correlation analysis).

Keywords: *higher education, quality of education, quality of training, methodological activity, quality of professor methodological activity, structure of methodological competence.*

Об авторах:

РУДНЕВА Татьяна Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель наук РФ, заведующий кафедрой теории и методики профессионального образования ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет имени академика Королева», e-mail: rudneva.07@mail.ru

СОЛОВОВА Наталья Валентиновна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики профессионального образования ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет имени академика Королева» Самара, Россия, тел.8(846)334-85-20, email: solovova.nata@mail.ru