DOI: 10.21603/2542-1840-2020-4-1-26-37

оригинальная статья
УДК 378.126

Пути совершенствования профессионального мастерства педагогического работника образовательной организации высшего образования

Борис П. Невзоров [a, @, ID1]; Тимур Б. Невзоров [a]; Александр С. Семченко [b, ID2]; Андрей Г. Фомин [a]

[a] Кемеровский государственный университет, Россия, г. Кемерово

[b] Академия управления Министерства внутренних дел Российской Федерации, Россия, г. Москва

[@] nevzorov@kemsu.ru

[ID1] https://orcid.org/0000-0002-2041-8610

[ID2] https://orcid.org/0000-0003-3126-5098

Поступила в редакцию 28.01.2020. Принята к печати 28.02.2020.

Аннотация: *Введение*. Рассматривается необходимость системных изменений в профессионально-педагогической деятельности, так как сфера высшего образования испытывает острую потребность в педагоге-профессионале, способном осуществлять развитие своих учеников, осваивать новые образовательные технологии и новые педагогические и управленческие средства. Описаны роль и значение педагогической культуры преподавателя в совершенствовании профессионального мастерства и профессиональной педагогической компетентности. Методологическую и научно-теоретическую базу составили концептуальные положения современной науки о диалектическом характере активной познавательной деятельности, на которую опирается контекстное обучение; теоретические основы педагогического образования в образовательной организации высшего образования; фундаментальные положения педагогики и психологии о подготовке педагогических кадров для высшей школы, о структуре деятельности преподавателя вуза и основах его педагогической культуры; основные положения психологической науки о факторах формирования личности педагогического работника в современных условиях. *Методы и материалы*. Анализ документов и научных публикаций ученых о реформе высшего образования и эмпирического опыта реализации ее основных направлений, в том числе в части совершенствования профессионального мастерства педагогических кадров высшей школы. *Результаты*. Узкоспециализированные профессиональные навыки в настоящее время по-прежнему имеют ценность на рынке труда, однако на передовую выходят надпрофессиональные навыки, обеспечивающие высокий уровень адаптивности работника, гарантирующие ему межотраслевую мобильность, свободу выбора условий труда. Научить студента учиться и привить ему вышеназванные навыки – задача современной образовательной организации высшего образования (института, университета). Большую роль в данном случае играет умение преподавателя выработать у обучающихся способность действовать в меняющейся ситуации. Этому можно научить будущего специалиста в условиях высокого уровня культуры самостоятельной работы, в основу которой положено усвоение социального опыта в результате активной деятельности субъекта. При этом в процессе развития у обучающихся способности выходить из возникающих проблемных ситуаций необходимо больше опираться на их собственный социальный опыт. Этому должны способствовать содержание образования и условия для формирования у обучающихся опыта решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, организационных, коммуникативных и других проблем. В этом заключается смысл педагогического мастерства педагогического работника в организации процесса образования, включая его поэтапную оценку. *Заключение*. Совершенствование профессионального мастерства педагогического работника образовательной организации высшего образования заключается в наращивании интеллектуального багажа, обеспечивающего его профессиональную педагогическую компетентность, основу которой составляют знания, умения, жизненный и профессиональный опыт, четкое следование основам педагогической культуры и системы ценностей современного высшего образования России.

Ключевые слова: профессионализация, профессиональная педагогическая компетентность, преподаватель, высшее учебное заведение

Для цитирования: Невзоров Б. П., Невзоров Т. Б., Семченко А. С., Фомин А. Г. Пути совершенствования профессионального мастерства педагогического работника образовательной организации высшего образования // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2020. Т. 4. № 1. С. 26–37. DOI: https://doi.org/10.21603/2542-1840-2020-4-1-26-37

Введение

Мастерство как индикатор качества любой сферы деятельности человека определяет ценность конечного продукта этой деятельности. По-особенному это проявляется в деятельности, связанной с процессами коммуникации. Педагогическая деятельность – особый процесс, в котором коммуникация происходит между двумя обязательными его участниками: обучающимся и педагогическим

 Статья распространяется на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0

DOI: 10.21603/2542-1840-2020-4-1-26-37

работником, высокое профессиональное мастерство которого способствует благоприятному течению образовательного процесса. Мастер педагогического труда – прежде всего, высококомпетентный в психолого-педагогической и в собственно предметной области специалист, умеющий репродуцировать на высоком уровне профессиональные знания, умения и навыки. Успешная реализация Государственной программы РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг.[1] в условиях интеграции в мировое образовательное пространство всецело зависит от уровня профессиональной компетентности педагогических работников.

Первые десятилетия XXI в. ознаменовались переходом системы российского профессионального образования на новые образовательные стандарты, когда продолжается становление современной парадигмы профессионализма педагога, предъявляются новые требования к педагогической деятельности и профессиональной компетентности преподавателя[2]. По мнению многих работников и организаторов системы образования, современный педагог должен быть не только специалистом, которому под силу решение задачи передачи знаний, но и преподавателем-предметником, владеющим знанием состояния преподаваемой науки на высоком научном и методическом уровне, умеющим творчески разрешать проблемы, возникающие в учебном процессе, осуществляющим управление развитием личности обучаемого.

Рассмотрение результатов исследования многих авторов показывает, что в современной педагогике до сих пор нет единого взгляда на сущность профессионального мастерства преподавателя образовательной организации высшего образования. Например, часть ученых [1; 2] связывает мастерство с овладением методами и приемами воспитания, у других [3; 4] оно ассоциируется с личностью преподавателя, его индивидуальными качествами. Во многих исследованиях отмечается, что общей точкой зрения является представление о том, что профессиональная деятельность преподавателя высшей школы существенно отличается от деятельности школьного учителя. И базируется оно на том, что основное отличие обусловлено уже самими целями системы высшего образования, заключающимися главным образом в обеспечении высокой профессиональной подготовки студентов и их личностном развитии как будущих высококвалифицированных, конкурентоспособных специалистов в самостоятельно избранной ими области [3]. Именно по этой причине сам преподаватель также должен быть отличным специалистом в соответствующей сфере науки или техники. Его высокий профессионализм в конкретной области знаний формируется его авторитетом и уважением студентов и коллег. Профессионализм обеспечивает ему возможность преподавания дисциплин с учетом последних достижений науки и техники, использование результатов своих собственных научных исследований, например, путем их вынесения на лекции как научные дискуссионные вопросы.

Многолетняя практика деятельности вузовских преподавателей показывает, что успешное выполнение исследовательской работы позволяет преподавателю привлекать к участию в ней талантливых студентов, обсуждать с ними получаемые результаты, предлагать серьезные инновационные темы для курсовых и дипломных работ. Именно так формируются и функционируют научные школы, обогащая их участников знаниями и ускоряя понимание ими сути исследуемых явлений, копятся опыт самостоятельных научных поисков и практические навыки для будущей профессиональной деятельности.

Вместе с тем, «говоря о качестве педагогических кадров, нельзя не подумать об уже работающих в вузах преподавателях старших поколений, которые имеют большой стаж и богатый опыт работы преподавателя, глубокие предметные знания, внесшие серьезный вклад в науку. Однако работа педагога требует постоянного и систематического освоения современных методов, методик, технологий, средств обучения, овладения новыми знаниями в своей предметной области, слежения за последними научными достижениями» [5, с. 24]. Решение проблемы совершенствования профессионального мастерства в последние годы (практическая реализация в высшей школе ФГОС) стало важным особенно в связи с привлечением в образовательный процесс квалифицированных научных и практических работников, не имеющих систематической психолого-педагогической подготовки.

В работе Н. Х. Розова представлен и всесторонне обсужден комплексный профессиональный портрет преподавателя современного российского вуза – его многообразные и взаимосвязанные педагогические, научно-исследовательские и воспитательные обязанности [6]. Возникает вопрос: как уравновесить эти функции (преподаватель, педагог, методист, ученый) педагогического работника высшей школы, как обеспечить, не нарушая ее целостности, эффективность педагогической деятельности? В ответе на него неизбежно приходим к проблеме профессионального (педагогического) мастерства вузовского преподавателя, необходимости поиска путей его развития и совершенствования. В условиях постоянного реформирования системы высшего образования в последние десятилетия проблема профессионального (педагогического) мастерства в любом вузе весьма актуальна как для опытных, так и особенно для молодых преподавателей и для специалистов, пришедших на преподавательскую деятельность в образовательную организацию из науки или с производства, владеющих богатым опытом и добивающихся высоких вершин педагогического мастерства, по сути, эмпирическим путем [7, с. 89].

[1] Об утверждении государственной программы РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг.. Постановление Правительства РФ от 15.04.2014 № 295 // СЗ РФ. 28.04.2014. № 17. Ст. 2058.

[2] Об утверждения Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета и программам магистратуры. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19.12.2013 № 1367. Зарегистрирован в Минюсте РФ 24.02.2014. Регистрационный № 31402.

Статья распространяется на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0

DOI: 10.21603/2542-1840-2020-4-1-26-37

Методологическая и научно-теоретическая база настоящего исследования представляет собой концептуальные положения современной науки о диалектическом характере активной познавательной деятельности. Поскольку в современном обществе востребована творческая личность, готовая к саморазвитию и самосовершенствованию в профессиональной деятельности, естественно встает вопрос о педагогах, которые могут воспитать такую личность. В связи с этим в статье анализируются исследования, рассматривающие современные положения, которые являются базовыми в решении проблем совершенствования профессионального мастерства преподавателей высшей школы. В их числе теоретические основы педагогического образования в образовательной организации высшего образования; фундаментальные положения педагогики и психологии о подготовке педагогических кадров для высшей школы, о структуре деятельности преподавателя вуза и основах его педагогической культуры; основные положения психологической науки о факторах формирования личности педагогического работника в современных условиях.

Методы и материалы: анализ правоустанавливающих документов по управлению и организации образовательной и иной деятельности в системе высшего образования в России, научных публикаций о реформе высшего образования и эмпирического опыта реализации ее основных направлений, в том числе в части совершенствования профессионального мастерства педагогических работников образовательных организаций высшего образования.

Результаты

Приоритетные направления современной образовательной политики закреплены в ряде документов долгосрочного социально-экономического развития РФ и стратегии ее инновационного развития на период до 2020 г. В «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г.»[3], «Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 г.»[4] и Законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ[5] определены приоритетные направления современной образовательной политики, одним из которых является развитие сферы непрерывного образования, включающей гибко организованные формы образования и социализации на протяжении всей жизни человека. Согласно указанным документам современному обществу требуется творческая личность, готовая к саморазвитию и самосовершенствованию в профессиональной деятельности, принимающая и воплощающая инновации в жизнь. Существенное значение имеет то, что «воспитать саморазвивающуюся современную личность может только педагог, который сам обладает такими качествами, профессиональной компетентностью, педагогическим мастерством и стремится к постоянному профессиональному росту. Очевидным становится тот факт, что современный педагог должен быть не только высококвалифицированным специалистом, но и творчески мыслящей личностью, социально активной, конкурентоспособной, ориентированной на гуманистические ценности, самостоятельно принимающей решения в ситуации выбора и ответственности за их решение» [8, с. 343].

Из сказанного следует, что высшая школа сегодня официально призвана развивать не только профессиональные способности, знания, умения и навыки будущих специалистов, но и формировать их личностные качества [9, с. 80]. Безусловно, особая роль в этом принадлежит каждому рядовому вузовскому преподавателю. Соответственно, параллельно вопросу о формировании компетентности студента неизбежно встает вопрос о необходимом уровне компетентности педагога, которому надлежит обеспечивать этот процесс [10].

Иначе говоря, современный преподаватель – профессионал, высокообразованный, творческий и культурный человек, мудрый наставник, сочетающий в себе и качества, и способности психолога, исследователя, технолога педагогического процесса, знатока современных педагогических и информационных технологий и созидателя личности воспитуемого. Поэтому в педагогической теории и практике профессионализм преподавателя, его профессиональная компетентность выступают как одна из всегда актуальных научных проблем. Традиционными составляющими компонентами в оценке профессионального мастерства педагогического работника образовательной организации высшего образования общепризнанными считаются:

- глубокое владение теорией преподаваемого предмета;
- знание практики для реализации теории преподаваемого предмета;
- знание педагогических и психологических основ преподавательской деятельности;
- владение навыками ведения научных исследований в определенной области науки, творческим потенциалом и креативным мышлением, навыками ведения научно-методической работы по преподаваемому предмету (продуктом которых являются статьи, монографии, учебные пособия и т. п.);
- владение методами, формами и приемами преподавания;
- (как интегративный компонент оценки) умение реализовать указанные знания и умения в ходе учебных занятий в процессе активного взаимодействия со студентами и эффективного стимулирования их самостоятельной работы по усвоению учебного материала, приобретению ими навыков исследовательской работы и навыков принятия самостоятельных практических решений в будущей профессиональной деятельности [2, с. 85–86].

[3] Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года. Утверждена распоряжением Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р // СЗ РФ. 24.11.2008. № 47. Ст. 5489.

[4] О Стратегии инновационного развития РФ на период до 2020 г. Распоряжение Правительства РФ от 08.12.2011 № 2227-р. Режим доступа: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70006124/ (дата обращения: 20.12.19).

[5] Об образовании в РФ. ФЗ от 29.12.2012 № 273-ФЗ // СЗ РФ. 31.12.2012. № 53. Ч. I. Ст. 7598.

 Статья распространяется на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0

DOI: 10.21603/2542-1840-2020-4-1-26-37

Поскольку подобная оценка проверена многолетней теорией и практикой, то даже с точки зрения современных новомодных подходов в педагогике нет снований от нее отказываться. Но если за основу определения эффективности деятельности образовательной организации высшего образования взять степень подготовленности выпускника к решению практических задач, то вторая часть приведенного выше утверждения касается активного взаимодействия с обучающимися и стимулирования их учебной работы и нуждается в дополнительной расшифровке. Вопрос в том, на что направить активность и как организовать и обеспечить самостоятельность обучающихся. В работе Ф. Т. Шагеевой отмечено: «Системное представление о педагогическом мастерстве как об обязательном элементе профессиональной компетенции учителя и как о самостоятельной учебной дисциплине в педагогическом вузе дал и ввел в практику подготовки будущих учителей И. А. Зязюн. Многие его идеи вполне применимы и к работе преподавателя высшей школы, поскольку предполагают наличие профессионального подхода и умения эффективно решать самые различные педагогические задачи» [7, с. 89; 11]. В данном случае психолого-педагогический подход к личности и деятельности вузовского преподавателя, базирующийся на компетентностной модели образования, позволяет оценить базовые для формирования личности профессионала индивидуальные качества человека, участвующего в процессе профессионализации [3].

Педагогические исследования последнего времени через теоретическое изучение и практическое апробирование достаточно новых в педагогике понятий *профессиональная компетентность личности*, *коммуникативная компетентность личности* приводят к пониманию необходимости поиска путей их развития и совершенствования. Профессиональная и коммуникативная компетентности являются необходимым условием эффективности преподавательской деятельности, т. к. оказывают самое непосредственное влияние на формирование и развитие наиболее важных компетенций в процессе взаимоотношений со всеми субъектами учебного процесса в вузе. И поскольку профессиональная компетентность – один из компонентов профессиональной культуры педагогического работника образовательной организации высшего образования России, то компетентностный подход – «одна из попыток привести в соответствие потребности рынка труда и массовую школу. Это подход, который сосредоточен на результате образования» [12, с. 60–61], т. е. выработке «у обучающегося способности действовать в меняющейся ситуации» [12, с. 61]. Инновационные технологии в образовательном процессе при этом призваны соответствовать новым требованиям, заложенным в образовательных стандартах высшего образования нового поколения, а переход на новые образовательные стандарты требует поиска новых педагогических теорий и подходов. Обратимся к мнению двух известных специалистов в сфере высшего образования, которые еще в 2007 г. писали об опыте использования теории контекстного обучения применительно к задачам повышения квалификации преподавателей: «Следуя концепции контекстного обучения и включая в учебный процесс содержание профессиональной и социальной деятельности преподавателя, моделируя их в ходе специально организованных занятий, мы наиболее результативно формируем у слушателя необходимые компетенции» [10, с. 53].

Заметим, что коммуникативное творчество преподавателя предполагает умение устанавливать и поддерживать взаимодействие со студентами, в процессе общения изучать студентов, умело используя психологическое взаимовлияние в ходе педагогического процесса, осуществлять психологическую саморегуляцию, постоянно актуализировать и творчески выстраивать информационный поток. К тому же важной стороной развития творчества в педагогическом процессе является формирование умения видеть педагогическую задачу, поскольку «не осознав, не разобравшись в сущности задачи, педагог начинает действовать по сложившимся стереотипам, привычными способами и утрачивает эвристический характер свих действий» [13; 14]. В то же время исследования показывают, что уровень профессионального мастерства педагога определяется не только опытом и стажем работы. Важно, чтобы у него была сформирована гуманистическая направленность, творческая педагогическая индивидуальность и педагогическая культура, необходимые знания и умения, развита педагогическая техника.

Рассмотрение проблем совершенствования профессионального мастерства педагогического работника образовательной организации высшего образования в значительной степени находится в зависимости от образовательной ситуации в современной высшей школе. Это обусловлено тем, что, как отмечается в статье одного из авторов, исследовавших данную проблему [15], определение образовательной ситуации выступает базовым условием педагогического порядка, его событийности и практических следствий. В зарубежных (нередко и в наших, отечественных) научных публикациях в последние несколько десятилетий, начиная с 80-х гг. прошлого столетия, российское образование подвергается критике как не отвечающее мировому и европейскому уровням. «В ситуации быстрых перемен педагогика и образование могут быть препятствием развитию, способом ее заморозки, "средствами" воспроизводства и консервации в умах молодых поколений разного рода предубеждений. В такой ситуации проблематизация образования (указание на его отставания от политических и культурных процессов мирового сообщества) становится одной из центральных социальных задач» [16, s. 172; цит. по: 15, с. 26]. Обращает на себя внимание тот факт, что российское образование, несмотря на ожесточенную внешнюю критику, к ней малочувствительно, а это, по нашему мнению, в какой-то степени объясняет неудачность значительного числа попыток его реформирования. На этот счет появилось немало критических замечаний основных субъектов образования (преподавателей вузов, ученых, педагогов-управленцев, учителей и т. д.), и это несмотря на патетическую направленность текстов, принимаемых государственных актов, упомянутых нами выше, которые,

Статья распространяется на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0

DOI: 10.21603/2542-1840-2020-4-1-26-37

казалось бы, в корне должны изменить положение на всех уровнях образования. Однако они не достигают основной цели: повышение качества образования и обеспечение достойных условий жизни и деятельности работников образовательных организаций, усилиями которых должно быть обеспечено это качество [4; 6; 15].

Противоречие между социальными ожиданиями в отношении преподавателей высшей школы и реальными условиями, в которых в последние годы осуществляется их профессиональная деятельность, обстоятельно рассмотрено и раскрывается в работе Л. Ф. Красинской [17]. Суть этих противоречий обусловлена постоянно нарастающими новыми требованиями к компетентности преподавателей, сформированными тенденциями развития образования, и, прежде всего, бурным развитием информационных технологий. В то же время, как отмечено выше, преподаватели находятся в неблагоприятной ситуации, вызванной издержками государственной образовательной политики: бюрократизация деятельности вузов, ухудшение условий труда, увеличение нагрузки в результате сокращения кадров (в частности увольнение опытных и вполне адекватных требованиям реальных условий в высшей школе специалистов, достигших пенсионного возраста, широкое использование порядка конкурсного избрания ППС на короткие сроки и др.), а также неэффективным внутривузовским управлением (принижение роли кафедр, в том числе сокращение числа специальных кафедр и т. п.) дисбалансом интересов администрации и рядовых сотрудников [6; 17]. И более того, проявляется ряд противоречий, которые характеризуют существующую систему образования изнутри: противоречия между результатами деятельности высшей школы и запросами рынка труда, между интегративной природой деятельности специалиста и используемыми в процессе образования неэффективными методами и средствами обучения, между стремлением государства к созданию единого образовательного пространства с Европой и сдержанным отношением отечественной высшей школы к учету мировых тенденций в образовании [10]. Но в конечном счете это и приводит к пониманию необходимости реорганизации системы образования в России и, в частности, деятельности педагогических работников.

В значительном числе научных педагогических исследований [1; 3; 7] в последние годы отмечается, что качество педагогической деятельности преподавателей вузов оценивается через понятие *профессионализм*, т. к. именно этот педагогический фактор оказывает самое непосредственное влияние на формирование и развитие наиболее важных качеств обучающихся [9]. В условиях перманентного совершенствования педагогических систем в вузах разрабатываются адекватные им педагогические технологии, использующие современную методологию профессионального творчества и требующие от преподавателей новых подходов к обучению студентов и подготовке их к профессиональной деятельности.

При анализе содержание понятия *профессиональное творчество педагога* рядом авторов [4–6] указывается, что оно должно рассматриваться в двух взаимосвязанных и взаимно обусловленных видах: научное творчество и педагогическое творчество. При этом научное творчество означает постоянный поиск, создание новых знаний, выявление новых закономерностей и обоснование принципов, существующих в педагогических явлениях: умение определять приоритетные проблемы, их связь с другими проблемами; формулировать гипотезы, находить критерии для измерения изучаемых явлений; систематизировать, описывать, интерпретировать научные факты, находить им место в теории и практике и др.

Основной задачей педагогического творчества является раскрытие и применение новых оптимальных систем транслирования знаний, приобщения студентов к уже известному в науке и практике подготовки специалистов, развития у них умений понимания полученной информации и самостоятельно и творчески работать, постигая вершины будущей профессиональной деятельности. В высшей школе педагогическое творчество, как правило, различается по значимости выдвигаемых педагогическими работниками педагогических идей, их новизне, применяемых способов и средств решения учебно-воспитательных задач. По данным Г. А. Шибанова [18], в вузах 38 % педагогов добиваются высокого качества подготовки специалистов, систематически выдвигая новые идеи, участвуя в научно-исследовательской работе, применяя оригинальные средства и приемы преподавания. В то же время 27 % преподавателей творчества не проявляют, используя стереотипные приемы и средства, не учитывают изменившиеся обстоятельства и условия, редко участвуют в научно-исследовательской и научно-методической работе [18]. А около 4,5 % педагогов отличает излишнее оригинальничание, которое базируется не на стремлении улучшить положение дел, а на желании показать себя «супертворцом», по существу это своеобразный «педагогический экстремизм» [18]. Опыт работы в вузах показывает, что творческую активность преподавателя определяют многие факторы (творческий микроклимат и творческое отношение к своему труду всех членов педагогического коллектива, обеспечение учебно-материальной базы и т. д.), если они направлены на решение этой задачи. Как отмечает М. Е. Гурьев [13], ведущими среди основных компонентов творческого климата являются рациональная организация труда (распределение учебной нагрузки, целенаправленное использование бюджета времени и др.), позитивное настроение педагогического коллектива, ориентированного на постоянный педагогический поиск.

Стержневым компонентом педагогической культуры является педагогическое мастерство [19, с. 61], определяемое как синтез развитого психолого-педагогического мышления, профессионально-педагогических знаний, навыков, умений и эмоционально-волевых средств выразительности. А они во взаимосвязи с качествами личности педагога позволяют ему успешно решать многообразные учебно-воспитательные задачи. Профессиональное мастерство может быть достигнуто преподавателем только при положительной мотивации его деятельности: глубокий интерес, высокое чувство ответственности и т. п. К тому же профессиональное

 Статья распространяется на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0

DOI: 10.21603/2542-1840-2020-4-1-26-37

мастерство требует умения диалектически обрабатывать учебный материал, вносить в учебные занятия что-то новое, необычное, интересное, доступно и выразительно объяснять и излагать учебные вопросы, одновременно с этим адекватно педагогической цели пользоваться экспрессией, правильно воспринимать и оценивать поведение учащихся, уметь добиваться понимания учащимися изучаемого материала, убеждать, внушать и требовать.

С целью оценки внутренней стороны педагогического мастерства преподавателей, т. е. функционирующей системы знаний, навыков, умений, психических процессов, свойств личности, обеспечивающей выполнение педагогических задач, в нашем исследовании проведен краткий опрос-анализ обучающихся. Всего в опросе участвовало 300 респондентов (N=300) от двух вузов: КемГУ и Кемеровского института (филиала) РЭУ им. Г. В. Плеханова. 200 студентов третьего курса и 100 выпускников (в том числе 10 магистров) 2019 г. юридического, экономического, исторического, психологического, экологического, журналистского, географического и биологического направлений. Эмпирические результаты представлены в процентах от всех опрошенных. В процессе исследования вопроса о том, что создает авторитет преподавателя вуза, нами обнаружено удивительное совпадение с данными, приведенными в работе [20]. И студенты, и выпускники вузов указывают следующие качества преподавателей: глубокое знание предмета, высокую культуру, эрудицию. В цифрах это выглядит так: 1) эрудиция – 65,1 % / 64,6 %[1]; 2) умение доступно излагать материал – 40,3 % / 38,5 %; 3) общий культурный уровень – 28,9 % / 29,7 %; 4) принципиальность – 27,4 % / 28,6 %. Кроме того, обе категории опрошенных отметили как одно из важнейших требований к педагогу вуза уважительное отношение к студенту (70,1 % / 67 % студентов и 53,4 % / 58 % выпускников).

Профессиональное знание складывается из знания предмета, методики его преподавания, основ педагогики и психологии; это базовый компонент педагогического мастерства, обладающий свойствами комплексности и личностной окрашенности [7, с. 89; 21]. В практической деятельности работников высшей школы по совершенствованию педагогического мастерства используются различные варианты: научно-исследовательская работа, результатом которой может быть защита диссертаций; участие в работе научно-практических конференций различного уровня с докладами и публикациями; участие в работе методологических и методических кафедральных и психолого-педагогических семинаров; повышение квалификации по педагогике высшей школы и обучение по отдельным программам совершенствования педагогического мастерства; проведение открытых занятий, в том числе с участием опытных преподавателей, и последующее обсуждение с ними качества учебного мероприятия [21; 22].

В соответствии с Законом «Об образовании в Российской Федерации» и министерскими директивами (приказы, ФГОСы, программы и т. п.) соотношение видов деятельности преподавателей высшей школы резко изменилось: стал заметен опасный крен от методики преподавания в сторону науки. При этом каждый преподаватель должен заработать в год 70–100 тыс. руб. – в научных кругах затрудняются объяснить суть возникновения этого феномена. На страницах научных журналов, в сети Интернет наблюдается жесткая критика данных законодательных постулатов [6; 17; 23].

Многие авторы, изучающие проблемы высшего образования (В. М. Жураковский, Л. Ф. Красинская, С. Д. Резник, Н. Х. Розов и др.), подробно останавливаются на условиях формирования профессиональных качеств преподавателя вуза и выбора приоритетов преподавательской деятельности. В их исследованиях констатируется, что система образования в связи с указанным выше может рассматриваться как элемент экономической системы. А это привело к усилению в ней роли рыночных механизмов и требует от высшей школы нового отношения с обучающимися и работодателями как потребителями услуг и клиентами, предусматривая обязательную коммерциализацию научных и образовательных результатов.

В то же время мониторинг деятельности преподавателей, их готовности следовать постоянно меняющимся нововведениям в образовательный процесс, введения их в практику в новых условиях (необходимость решать сложные, нестандартные задачи) показывает реальную картину, отличную от директивных предписаний.

По мнению опытных экспертов высшей школы [23], ранжирование самими преподавателями сфер деятельности по степени их приоритетности в реальных условиях выглядит следующим образом (по убыванию рангов): 1) ведение учебного процесса (преподавание); 2) методическая работа и повышение личной квалификации (научно-методическая работа); 3) научная работа; 4) воспитательная работа; 5) участие в управлении кафедрой, факультетом (вузом) и другая организаторская деятельность в вузе; 6) организация личной деятельности. Таким образом, у преподавателей доминирует мнение, что основной деятельностью в вузе является ведение учебного процесса – работа в аудитории: для 98,0 % из них основной сферой деятельности по времени является подготовка к занятиям, дополнение новыми материалами своих лекций и семинаров; для 41,8 % – работа над научными статьями и монографией, и только 26,2 % заняты систематической работой по грантам и договорам. Профессиональные компетенции могут быть обеспечены хорошо организованной научно-методической работой и изучением передового опыта работы ведущих преподавателей, в том числе и на курсах повышения квалификации в других вузах.

Анализируя соотношение различных видов деятельности, Н. Х. Розов отметил: «Нисколько не умаляя значение научно-исследовательской деятельности в вузе, следует акцентировать внимание на другом, на наш взгляд, – основном аспекте его жизни … Речь пойдет, казалось бы, о банальной, но фундаментальной и вечной истине: вуз – прежде

[1] Вторые показатели из работы [20]. Сумма ответов превышает 100 %, т. к. вопрос предусматривал несколько вариантов ответа.

Статья распространяется на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0

DOI: 10.21603/2542-1840-2020-4-1-26-37

всего УЧЕБНОЕ заведение» [5, с. 11]. Эту мысль, давая характеристику работе высшей школы, в выступлении еще на X съезде Российского союза ректоров (30 октября 2014 г.), Президент России В. В. Путин со всей определенностью особо подчеркнул: «главная задача высшего учебного заведения подготовка специалистов… Вуз создается не для того, чтобы деньги зарабатывать, а для того, чтобы студентов готовить» [цит. по: 5, с. 11].

Готовить из студентов добротных специалистов, давая им всем качественное образование, всегда было и остается главной задачей высшей школы. Научное обоснование способов конструирования педагогического процесса в высшей школе и осуществления учебной деятельности составляет суть дидактики высшей школы.

К сожалению, практические работники образовательных организаций не всегда осознают необходимость дидактики для своей преподавательской деятельности [24]. По этому поводу имеются сведения в педагогической литературе. Еще в XIX в. К. Д. Ушинский писал: «Искусство воспитания имеет ту особенность, что почти всем оно кажется делом легким и знакомым, ...но весьма немногие пришли к убеждению, что кроме терпения, врожденной способности и навыка, необходимы еще и специальные знания» [25, с. 147]. И для преподавателя высшей школы эту роль выполняют дидактические знания. С их помощью преподаватель может анализировать зависимости, обусловливающие ход и результаты процесса обучения, устанавливать на этой основе закономерности, действующие в сфере обучения, выбирать методы, организационные формы и средства обучения, которые наиболее эффективны для осуществления качественной подготовки обучающихся. Творческое применение знаний по дидактике помогает преподавателю в разрешении множества ситуаций, связанных с подготовкой будущих специалистов, в частности, способствует определению оптимальных путей, выбору содержания, методов, форм, технологий обучения [24, с. 8]. При этом необходим грамотный психолого-педагогический подход, чтобы в дальнейшем молодой специалист мог развиваться без помощи наставника, сумел построить свои профессиональную траекторию и сценарий.

Достигается это во многом через понимание фундаментальных основ дидактики, поскольку в содержании дидактики отражены современные требования к подготовке, организации и проведению занятий в вузе (компьютерные технологии, интерактивные формы и т. д.). К сожалению, факт неприятия психолого-педагогических основ нередко бытует в среде педагогических работников. Как очень метко подметил Карл Фрёлих: «неприятие педагогики молодежью объясняется жизненной позицией и установками самих преподавателей, а иногда слабостями» [26, с. 123]. Выражается это в том, что «считая себя юристами, экономистами, менеджерами, историками, многие забывают и отвергают тот базис, на котором строится образование – на дидактических основах» [2, с. 91; 27]. Получив образование, можно быть выдающимся юристом и не уметь читать лекций студентам, но нельзя быть выдающимся преподавателем и не знать психологии и педагогики высшей школы. К тому же считать, что эти знания будут востребованы только теми, кто посвятит себя преподаванию, – большое заблуждение. На самом деле психолого-педагогические знания имеют важное общечеловеческое и общекультурное значение, поскольку обогащают антропоцентрическими представлениями, дают характеристику поведенческих реакций, обеспечивают выполнение воспитательных функций массового сознания (в том числе правосознания) и др.

Для преподавателя высшей школы сочетание педагогической и научной деятельности наиболее специфично. Известно (как отмечено выше), что преподаватель российского вуза, кроме лекций, семинаров, практических и лабораторных занятий, «обязан производить на свет» научные статьи, монографии, тезисы и учебные пособия и т. п. Однако, к сожалению, в документах российской системы высшего образования научной работе места нет. Она не предусматривается вузовским нормативным планированием. Хотя, как известно, является одним из показателей педагогического мастерства преподавателя высшей школы. Но в то же время, если учебная нагрузка – дело обязательное и подотчетное; наука, по существу, – факультативное и безотчетное (если под ее выполнение не выделены средства по гранту или иные подотчетные средства). Парадокс: времени на науку нет, а делать ее надо. Но, однако, взялся за науку – будь готов и к колоссальным интеллектуальным и временным трудозатратам, к лишениям и потерям в заработках. Являясь интеллектуальной деятельностью, наука направлена на получение и применение новых знаний для решения технических, технологических, инженерных, экономических, социальных, гуманитарных и иных проблем. Имея целевую направленность, научная деятельность всегда носит целесообразный характер. Протекает она в системе определенных социальных отношений и условий и ориентирована на достижение практически значимого результата [28].

Глубоко владеть знанием своей науки и уметь донести это знание другим – разные вещи. В истории науки и высшей школы большое число примеров, когда выдающиеся ученые были «никудышными» преподавателями, лекторами, а многие молодые и перспективные ученые уходят с преподавательской работы в вузе только потому, что не овладели методикой преподавания, не обрели навыков в непростой науке человеческих отношений. Не следует забывать, что далеко не каждый научный работник способен к преподавательской деятельности и наоборот. В связи с этим особенно актуальны и сегодня слова П. Л. Капицы, что хороший ученый, когда преподает, всегда учится сам. Во-первых, он проверяет свои знания, потому что, только объяснив другому человеку, может быть уверен, что сам знает вопрос, понимает его суть и может теоретически и экспериментально его обосновать. Во-вторых, «когда ищешь форму ясного описания того или иного вопроса, часто приходят новые идеи. Вот почему особенно молодым ученым необходимо заниматься преподавательской деятельностью и, соответственно, быть готовыми к этой деятельности» [29].

 Статья распространяется на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0

DOI: 10.21603/2542-1840-2020-4-1-26-37

Методическая работа преподавателя высшей школы неразрывно связана с исследовательской, т. е. научной деятельностью. В статье Е. К. Шибанова [2] подробно рассматриваются особенности многосторонней профессиональной деятельности преподавателя высшей школы: учебной, методической, научной и воспитательной. Поскольку методика преподавания любой учебной дисциплины является ядром, концептуальной основой формирования компетенций, преподавание и предполагает овладение его компетенциями. Имеется в виду не только безупречное знание своего предмета, владение его содержанием, но и личностные достижения, творческие находки. Опыт работы преподавателей-исследователей педагогической деятельности [2; 5; 9; 13] показывает, что нельзя быть хорошим преподавателем (в буквальном смысле этого понятия) без понимания методики преподавания. А это приводит к выводу о необходимости владеть специальными технологиями и способами формирования компетенций в образовательном процессе. То есть методика преподавания – это не только методические разработки, подготовленный конспект занятия, это осознанное погружение в мир науки, интересные творческие находки, захватывающая обстановка познания на занятиях, удивления и сомнений. Методическую работу как составляющую профессиональной деятельности педагога в высшей школе мы считаем важным фактором в управлении образовательным процессом. Оригинальный, неповторимый стиль педагогического работника высшей школы формируется со временем в процессе переосмысления содержания преподаваемого материала, и что очень важно: обогащения его новыми знаниями, постоянного осмысления способов их преподнесения, включая активное использование компьютерных технологий, с целью активизации обучающихся в самостоятельном поиске знаний. Таким образом, главная цель каждого преподавателя как методиста – создание условий, способствующих повышению эффективности и качества учебного процесса, образованности и компетентности выпускников, поскольку хорошая организация и эффективность методической работы может существенно влиять на качество и конечные результаты обучения.

Учебная работа студента в образовательной организации высшего образования осуществляется по следующему алгоритму: получение знаний (теоретических и практических) – осмысление знаний – приобретение необходимых компетенций использования полученных знаний, навыков и умений при решении практических задач – моделирование в ходе образовательного процесса определенного комплекса практических задач, при решении которых развиваются и закрепляются подученные знания, умения и навыки. Естественно, чем ближе к будущей профессиональной деятельности будет вся эта цепочка, тем активнее и самостоятельнее будут обучающиеся, что объективно является залогом эффективного решения ими профессиональных задач на практике [14].

В действительности же самостоятельность обучающихся порой ниже ожидаемой. И это объясняется не только равнодушным отношением к учебе части студентов, ибо цели и мотивы их поступления в образовательную организацию высшего образования изначально были совсем иными. Индифферентное отношение начинают порой демонстрировать даже те обучающиеся, которые пришли в образовательную организацию высшего образования с настроением, желанием учиться [4; 5]. Тому есть целый ряд субъективных причин, ликвидация которых во многом зависит от профессионального мастерства педагога, в частности, от таких граней этого мастерства, которые ранее могли быть менее актуальными. Как отмечает Ж. Делор, «в этой ситуации устаревают прежние критерии эффективности деятельности преподавателя вуза, ему уже недостаточно быть просто транслятором знаний, перечень его профессиональных задач становится значительно шире» [30, с. 3]. Первое – качество отбора материала, теоретического и практического. Ранее эта задача достаточно легко решалась относительно небольшим выбором учебников, монографий, статей по определенной теме, на основе которых можно было разработать курс занятий. Сейчас педагог объективно вынужден выступать экспертом-теоретиком по вопросам актуальной практики. Педагогу приходится выступать в двуединой роли: экспертом по отбору для нужд образовательного процесса актуального практического материала и исследователем, осмысливающим этот материал на теоретическом уровне для последующей передачи результатов этой работы студентам.

Дело осложняется еще и тем, что педагог должен определять не только то, что актуально для сегодняшнего дня, но и выделить, и осмыслить хотя бы важнейшие тенденции развития практики, которые могут быть особо значимы на тот момент, когда обучающийся завершит обучение в образовательной организации.

Следующей не менее важной задачей, непосредственно связанной с уровнем педагогического мастерства профессорско-преподавательского состава, является способность доказать студентам важность и практическую необходимость предлагаемого учебного материала. В этом тезисе нет умаления интеллектуальных способностей студентов. Это сугубо практический вывод, основанный на опыте педагога. Любое новое знание, новый навык, даваемый студентам, объективно может выступить как развитие имеющихся у них знаний и опыта, но звучать диссонансом с прошлыми знаниями и опытом. В условиях стремительно меняющейся практики подобное встречается все чаще. Поэтому «бремя доказательства» необходимости даваемого знания, предлагаемых умений и навыков становится сейчас все более важным условием результативности работы педагога. В особенности это важно при осмыслении знаний слушателями, о чем говорилось ранее. Таким образом, основные критерии готовности педагогического работника к организации самостоятельной работы студента (СРС) следующие: способность выделять наиболее важные и посильные для СРС темы изучаемой дисциплины; стимулировать внутренние механизмы саморазвития личности, самоконтроля и самокоррекции; обладать организаторскими, прогностическими и конструктивными умениями.

Статья распространяется на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0

DOI: 10.21603/2542-1840-2020-4-1-26-37

Об этапах руководства: от постоянного контроля за СРС до предоставления обучающемуся полной самостоятельности (выбор условий, средств реализации, поставленной задачи) и самоконтроля. Получение студентами знаний, умений и навыков и усвоение, осмысление их в процессе формирования необходимых компетенций ставит перед педагогическим работником и еще одну задачу в сфере его профессионального мастерства. Знания, умения и навыки, необходимые будущему специалисту в его практической деятельности, сейчас все более расширяются и усложняются. Усвоение их в процессе обучения требует от студента все более сложных умений и навыков в области учебной деятельности. Например, практика показывает, что участие в такой эффективной и современной форме учебной работы, как профессиональная игра в ходе занятий, требует от студента специальной подготовки. Это усложняет работу педагога, выдвигая необходимым компонентом его педагогическое мастерство, умение научить слушателей учиться в современной образовательной организации с использованием адекватных задачам практики форм и методов обучения [23].

Наконец, уровень профессионального мастерства педагогического работника сейчас все более определяется его способностью переосмысливать традиционные и искать новые формы и методы обучения, адекватные запросам практики. Парадокс здесь в том, что наиболее сложным, пожалуй, является переосмысление традиционных методов и форм обучения. Так, вполне правомерно сейчас в большинстве образовательных организаций высшего образования до 80 % учебных занятий практически по всем дисциплинам и курсам приходится на групповые формы обучения, причем значительная часть из них – семинарские, практические занятия, лабораторные работы, профессиональные игры. Но в этой ситуации оставшиеся 20 % лекций уже не могут читаться в традиционной манере высшей школы, суть не только в особенностях отбора для них теоретического и практического материала, о чем говорилось ранее. Такая лекция должна выступать формой интеллектуального тренинга студентов, давать не только необходимые фундаментальные знания, но и показывать образцы профессионального мышления, сформулировать развитие навыков самостоятельной интеллектуальной деятельности. Это требует новой «педагогической инструментовки» лекции, включение в ее контекст проблемности, диалога, дискуссии, что необходимо, в первую очередь, для глубокого и прочного усвоения знаний. После окончания образовательной организации выпускнику придется самому осваивать необходимые для профессиональной деятельности знания и, что еще более сложно, самому осмыслять и анализировать практику работы.

Формой интеллектуального тренинга по осмыслению путей связи получаемых знаний с решением практических задач может стать (и все чаще становится) традиционный академический семинар. Однако и здесь от педагога требуются новые формы и приемы работы, чтобы от репродуктивного воспроизведения материала (отчета – «что выучил») студент перешел к осмыслению этого материала в плоскости решения предстоящих ему профессиональных задач. Это, кстати, может выступать хорошей стартовой площадкой уже непосредственно для практических занятий, где от студента можно требовать применения полученных на лекциях, осмысленных на семинарах знаний, выбора соответствующих умений и навыков при решении практических задач.

Такая постановка вопроса, однако, требует от педагога не только переосмысления традиционных или поиска новых форм и методов обучения. Она вызывает необходимость переосмысления концептуальных вопросов обучения. Студент из *обучаемого*, т. е. человека, получающего знания, умения и навыки, превращается в *тренируемого*, т. е. человека, у которого на основании полученных им знаний, умений и навыков вырабатывается способность к практическому действию по системному анализу и решению комплексных профессиональных задач [2; 6; 9; 23; 30].

Заключение

Все вышесказанное, естественно, не исчерпывает проблем совершенствования профессионального мастерства педагогического работника образовательной организации высшего образования. Так, наряду с вопросом об интеллектуальном и профессиональном тренинге студентов в ходе образовательного процесса не менее остро стоит вопрос о системе профессионального тренинга самих педагогов в ходе повышения их педагогического мастерства, особенно если речь идет об освоении новых, прогрессивных форм обучения (к примеру, деловая игра), что соответствует росту их профессиональной компетентности, готовности и способности педагога профессионально решать многообразные проблемы и задачи, возникающие в процессе профессиональной педагогической деятельности. Известно, что «талантливый преподаватель вуза отличается, прежде всего, особой организацией своей деятельности, которая насыщена авторскими методиками» [9, с. 78], современными технологиями обучения (электронно-методические материалы, активные методы обучения, в частности деловые игры). При этом в качестве критерия оценки компетентности преподавателя вуза рассматривается его готовность к постоянному профессиональному росту, самосовершенствованию, развитию профессиональной культуры, устремленности к саморазвитию, сформированности профессиональной позиции.

Именно эти процессы, по нашим оценкам, наиболее мотивированы практически у четверти преподавателей вузов. И поскольку все работники образовательных организаций (и в первую очередь преподаватели) должны прилагать максимальные усилия к выполнению своих обязанностей наиболее эффективно и достигать поставленных целей наиболее результативно, то они и определяют функцию профессиональной деятельности и составляют мотивацию профессионального роста.

В педагогической литературе самым важным мотивом профессионального роста чаще всего называют *расширение профессиональных возможностей*, т. к. данный мотив включает возможности педагога к самореализации и самосовершенствованию его как профессионала, повышая уровень профессионализма.

 Статья распространяется на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0

DOI: 10.21603/2542-1840-2020-4-1-26-37

В связи с этим в деле совершенствования профессионального мастерства работника образовательной организации высшего образования существенную роль играет система повышения квалификации. Повышение квалификации преподавателей вуза осуществляется в соответствии с требованиями Закона «Об образовании в Российской Федерации», где в ст. 10 п. 7 отмечено, что система образования должна создавать условия для непрерывного образования, предоставлять возможность одновременного освоения нескольких образовательных программ, учитывать первичное образование, уровень квалификации, исследовательский опыт [7]. В советские времена такая система была создана и успешно функционировала, но затем была разрушена реформаторами. Современная система повышения квалификации должна своевременно реагировать на изменения образовательной среды. Она должна носить практический характер, с конкретными приемами и открытыми показами, демонстрацией форм и методов работы со студентами в аудитории [27]. В настоящее время в результате реформирования системы высшего образования, приведшей к формализации, инверсирующей педагогический процесс, превращающий его в самодостаточное бюрократическое производство, преподавателю высшей школы предоставляется возможность простого ознакомления с законодательной базой (самообразование, самосовершенствование). Осуществляется оно либо самостоятельно, либо путем участия в работе очных семинаров при кафедрах вузов, либо в системе вебинаров и интернет-форумов. Но самым эффективным средством поиска путей совершенствования профессионального мастерства педагогического работника образовательной организации высшего образования, исходя из нашего опыта, является организация и проведение научно-методических конференций по указанной тематике. На этих конференциях, как правило, представляется педагогический опыт преподавателей-новаторов, и путем коллегиального обсуждения намечаются наиболее эффективные траектории формирования интеллектуального багажа преподавателя высшей школы России, готового ответить на современные вызовы стремительно меняющегося времени: запросы экономики, бизнеса и самих обучающихся. Педагогическое правило «Научиться учить!» для высшей школы остается актуальным на все времена и, следовательно, должно быть реально реализуемым главным требованием образовательной политики государства.

Литература

1. Садым К. Б. Особенности педагогического мастерства в высшей школе // Международный журнал экспериментального образования. 2013. № 4-1. С. 253–254.
2. Шибанова Е. К. Преподаватель высшей школы: герой нашего времени // Преподаватель XXI век. 2015. № 2-1. С. 85–94.
3. Камалова Д. О. Профессионализм и педагогическое мастерство преподавателя высшей школы // Проблемы и перспективы развития образования: мат-лы VIII Междунар. науч. конф. (Краснодар, 20–23 февраля 2016 г.) Краснодар: Новация, 2016. С. 244–246.
4. Вербицкий А. А. Преподаватель – главный субъект реформы образования // Высшее образование в России. 2014. № 4. С. 13–20.
5. Розов Н. Х. Преподаватель российского вуза // Естественнонаучное образование: вектор развития / под общ. ред. В. В. Лунина, Н. Е. Кузьменко. М.: Изд-во Московского ун-та, 2015. С. 10–26.
6. Розов Н. Х. Преподаватель – профессия на все времена // Высшее образование в России. 2014. № 12. С. 26–35.
7. Шагеева Ф. Т. Педагогическое мастерство преподавателя инженерного вуза: пути совершенствования // Высшее образование в России. 2017. № 10. С. 88–93.
8. Красношлыкова О. Г. Детерминанты развития профессионализма педагогов в деятельности муниципальной методической службы // Управление профессиональным развитием педагога: мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. (Кемерово, 21 декабря 2010 г.) Кемерово: КРИПКиПРО, 2010. Ч. 1. С. 343–351.
9. Кох М. Н. К проблеме оценки компетентности преподавателя вуза // Высшее образование в России. 2013. № 1. С. 78–82.
10. Медведев В. П., Татур Ю. Г. Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход // Высшее образование в России. 2007. № 11. С. 46–56.
11. Основы педагогического мастерства / под ред. И. А. Зязюна. М.: Просвещение, 1989. 358 с.
12. Гурьев М. Е. Специфика формирования профессиональной культуры преподавателей образовательных организаций МВД России на основе компетентностного подхода // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. 2016. № 24. С. 60–65.
13. Гурьев М. Е. Формирование и развитие педагогического творчества в деятельности преподавателя вуза // Инновации в науке. 2014. № 31-2. С. 27–42.
14. Гурьев М. Е. Основные пути совершенствования педагогической культуры у преподавателей высшей школы образовательных организаций Российской Федерации // Современная система образования: опыт прошлого, взгляд в будущее. 2016. № 5. С. 191–198.
15. Полонников А. А. Современная образовательная ситуация: подходы к описанию и дискурсивная ответственность // Высшее образование в России. 2017. № 2. С. 26–35.
16. Kwieciński Z. Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty. Kraków: Wydawnictvo impuls, 2012. 422 s.

Статья распространяется на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0

DOI: 10.21603/2542-1840-2020-4-1-26-37

17. Красинская Л. Ф. Преподаватель высшей школы: каким ему быть? (Размышления о социальных ожиданиях и профессиональных реалиях) // Высшее образование в России. 2015. № 1. С. 37–46.
18. Шабанов Г. А. Педагогическое творчество преподавателя вуза: факторы и проблемы развития // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. 2012. № 1. С. 89–97.
19. Александрович П. И. Педагогическое мастерство преподавателя вуза // Труды БГТУ. № 5. История, философия, филология. 2013. № 5. С. 61–63.
20. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы. Мн.: Изд-во БГУ, 1981. 383 с.
21. Иванова Е. К., Чемерилова И. А. О саморазвитии и формировании профессиональной компетентности преподавателя высшей школы // Вестник Казанского технологического университета. 2014. Т. 17. № 17. С. 225–227.
22. Суковатицын Н. А. Педагогическое мастерство и пути его формирования // Военный научно-практический вестник. 2015. № 2. С. 116–121.
23. Резник С. Д., Вдовина О. А. Профессиональные компетенции преподавателя современного университета: механизмы управления формированием и развитием // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2017. № 1. С. 67–83.
24. Абдуллина Л. Б Педагогическое мастерство преподавателя высшей школы // Поволжский педагогический вестник. 2014. № 4. С. 8–10.
25. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения. В 6 т. М.: Педагогика, 1990. Т. 5. 373 с.
26. Еремишин О. Афоризмы. Золотой фонд мудрости. М.: Просвещение, 2006. 1695 с.
27. Шибанова Е. К. Подготовка юридических кадров: инверсия смыслов // Право и образование. 2015. № 2. С. 36–43.
28. Кожухова В. И., Зонина О. Ф. Педагог высшей школы как преподаватель и исследователь // Инновационные внедрения в области педагогики и психологии: сб. науч. тр. по итогам Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 25 января 2017 г.). М., 2017. Вып. II. С. 45–47.
29. Капица П. Л. Эксперимент. Теория. Практика. М.: Наука, 1974. 288 с.
30. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище. Париж: ЮНЕСКО, 1996. 46 с.

original article

Ways to Improve the Professional Skills of Academics

Boris P. Nevzorov [a, @, ID1]; Timur B. Nevzorov [a]; Alexander S. Semchenko [b, ID2]; Andpey G. Fomin [a]

[a] Kemerovo State University, Russia, Kemerovo

[b] Management Academy of the Ministry of the Interior of the Russian Federation, Russia, Moscow

[@] nevzorov@kemsu.ru

[ID1] https://orcid.org/0000-0002-2041-8610

[ID2] https://orcid.org/0000-0003-3126-5098

Received 28.01.2020. Accepted 28.02.2020.

Abstract: The sphere of education is in urgent need of a professional academic, able to prepare students for their future profession while mastering new teaching technologies, pedagogical methods, and managerial tools. The present article focuses on the systemic changes needed in higher education. The methodological and theoretical framework of the present research included the concepts of the modern science on the dialectical nature of active cognitive activity as a basis for contextual training. The study was also based on the theoretical foundations of pedagogical education at university. Other fundamental principles included pedagogy and psychology of developing the pedagogical culture of future academics and their personality. The methods involved an analysis of documents and scientific publications on the reform of higher education and empirical experience connected with professional skills of academics. The authors believe that highly specialized professional skills are still valued on the labor market, yet they are gradually being displaced with quasi-professional skills that grant future employees a high level of adaptability, inter-sectoral mobility, and freedom of choice. A modern university has to provide its students with these skills, as well as with the ability of independent learning. As a result, a professional academic has to be able to teach students how to act in a changing environment. The required skills can be mastered by acquiring the culture of independent work based on the assimilation of social experience during practical activities. Students can obtain problem solving skills only via their own social experience. Thus, university education should provide students with experience of solving cognitive, ideological, moral, organizational, and communicative problems. Academics improve their professional skills by building up intellectual experience and professional pedagogical competence. The competence is based on knowledge, skills, life, and professional experience, strict pedagogical culture, and values.

Keywords: professionalization, professional pedagogical competence, teacher, higher education institution

 This article is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License

DOI: 10.21603/2542-1840-2020-4-1-26-37

For citation: Nevzorov B. P., Nevzorov T. B., Semchenko A. S., Fomin A. G. Ways to Improve the Professional Skills of Academics. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriia: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2020, 4(1): 26–37. (In Russ.) DOI: https://doi.org/10.21603/2542-1840-2020-4-1-26-37

References

1. Sadym K. B. Features of pedagogical skills in higher education. *International journal of experimental education*, 2013, (4): 253–254. (In Russ.)
2. Shibanova E. K. High school teacher: a hero of our time. *Prepodavatel XXI vek,* 2015, (2-1): 85–94. (In Russ.)
3. Kamalova D. O. Professionalism and pedagogical mastery of a higher school teacher. *Problems and prospects for the development of education*: Proc. VIII Intern. Sci. Conf., Krasnodar, February 20–23, 2016. Krasnodar: Novatsiia, 2016, 244–246. (In Russ.)
4. Verbitsky A. A. Teacher as a main subject of the educational reform. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2014, (4): 13–20. (In Russ.)
5. Rozov N. Kh. Lecturer at a Russian university. *Natural science education: development vector*, eds. Lunin V. V., Kuzmenko N. E. Moscow: Izd-vo Moskovskogo un-ta, 2015, 10–26. (In Russ.)
6. Rozov N. Kh. Timeless appeal of the teaching profession. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2014, (12): 26–35. (In Russ.)
7. Shageeva F. T. Engineering teacher's pedagogical mastery: ways to improve. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2017, (10): 88–93. (In Russ.)
8. Krasnoshlykova O. G. Determinants of the development of professionalism of teachers in the activities of the municipal methodological service. *Management of professional development of a teacher*: Proc. Intern. Sci.-Prac. Conf., Kemerovo, December 21, 2010. Kemerovo: KRIPKiPRO, 2010, pt. 1, 343–351. (In Russ.)
9. Koh M. N. To the problem of university teacher's competence assessment. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii*, 2013, (1): 78–82. (In Russ.)
10. Medvedev V. P., Tatur J. G. Higher education teacher training: competency-based approach. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii,* 2007, (1): 46–56. (In Russ.)
11. *Fundamentals of pedagogical skills*, ed. Ziaziun I. A. Moscow: Prosveshchenie, 1989, 302. (In Russ.)
12. Guryev M. E. The specifics of the formation of the professional culture of teachers of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia on the basis of the competency-based approach. *Fundamentalnye i prikladnye issledovaniia: problemy i rezultaty*, 2016, (24): 60–65. (In Russ.)
13. Guryev M. E. The main ways to improve the pedagogical culture of academics of the Russian Federation. *Sovremennaia sistema obrazovaniia: opyt proshlogo, vzgliad v budushchee,* 2016, (5): 191–198. (In Russ.)
14. Polonnikov A. A. The modern educational situation: descriptive approaches and discursive responsibility. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2017, (2): 26–35. (In Russ.)
15. Kwieciński Z. *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty.* Kraków: Wydawnictwo impuls, 2012, 422.
16. Krasinskaya L. F. Teacher of higher school: what will it be? (Reflections on social expectations and professional realities). *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2015, (1): 37–46. (In Russ.)
17. Shabanov G. A. Pedagogical creativity of academics: factors and development issues. *Vestnik Rossiiĭskogo novogo universiteta. Seriia: Chelovek v sovremennom mire*, 2012, (1): 89–97. (In Russ.)
18. Guryev M. E. Formation and development of pedagogical creativity in teaching activity of a university professor. *Innovatsii v nauke*, 2014, (31-2): 27–42. (In Russ.)
19. Aleksandrovich P. I. Pedagogical skills of academics. *Trudy BGTU, no. 5: History, Philosophy, Philology*, 2013, (5): 61–63. (In Russ.)
20. Dyachenko M. I., Kandybovich L. A. *High school psychology*. Minsk: Izd-vo BGU, 1981, 383. (In Russ.)
21. Ivanova K. E., Chemerilova I. A. On self-development and formation of professional competence of academics. *Vestnik Kazanskogo technologicheskogo universiteta*, 2014, 17(17): 225–227. (In Russ.)
22. Sukovatitsyn N. A. Teaching skills and ways of its formation. *Voennyi nauchno-prakticheskii vestnik*, 2015, (2): 116–121. (In Russ.)
23. Reznik S. D., Vdovina O. A. Professional competence of the teacher of the modern university: mechanisms of formation and development. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie*, 2017, (1): 67–83. (In Russ.)
24. Abdullina L. B. Teaching art of high school teachers. *Povolzhskii pedagogicheskii vestnik*, 2014, (4): 8–10. (In Russ.)
25. Ushinsky K. D. *Pedagogical works*. Moscow: Pedagogika, 1990, vol. 5, 373. (In Russ.)
26. Eremishin O. *Aphorisms. The golden fund of wisdom*. Moscow: Prosveshchenie, 2006, 1695. (In Russ.)
27. Shibanova E. K. Judicial training: inversion of meaning. *Pravo i obrazovanie*, 2015, (2): 36–43. (In Russ.)
28. Kozhukhova V. I., Zonina O. F. Higher school teacher as a teacher and researcher. *Innovative implementations in the field of pedagogy and psychology*: Proc. Intern. Sci.-Prac. Conf., Moscow, January 25, 2017. Moscow, 2017, iss. II, 45–47. (In Russ.)
29. Kapitsa P. L. *Experiment. Theory. Practice*. Moscow: Nauka, 1974, 288. (In Russ.)
30. Delors J. *Learning: the treasure within*. Paris: IuNESKO, 1996, 46. (In Russ.)

This article is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License