

УДК 378.013.2

## ОСНОВНЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ

© 2013 г. Л. С. Николаева, Т. Н. Чумакова

*Новочеркасская государственная мелиоративная академия*

*Методологической основой эффективности деятельности преподавателей вузов являются структурный, функциональный и динамический подходы. Деятельность преподавателей вузов представляет собой развивающийся процесс: развитие структуры, мастерства, функций и в итоге всей педагогической деятельности как целостного образования.*

Ключевые слова: педагогическая деятельность; структурный подход; функциональный подход; динамический подход; эффективность; структура; педагогические умения; профессиограмма; педагогическое мастерство; субъект и объект профессиональной деятельности.

*The methodological basis of the high school teachers' effectiveness is the complex of structural, functional, and dynamic approaches. University teachers' professional activity is an evolving process, which includes the development of the structure, skills, functions, and eventually of the entire teaching activity as of the holistic formation.*

Key words: educational activity; structural approach; functional approach; dynamic approach; efficiency; structure; teaching skills; profессиogram; pedagogical mastery; subject and object of professional activity.

Деятельность преподавателей ВУЗов можно представить как развивающийся процесс. Среди множества подходов к этой проблеме нам представляется целесообразным выделить структурный, функциональный и динамический. Такое разделение позволяет более тщательно провести анализ исследований с позиций развития: структуры, функций, мастерства, и, в конечном счете, — педагогической деятельности как целостного образования.

*Анализ структурного подхода.* Начнем с анализа тех работ, в которых преобладает структурная направленность. Так, иерархически организованной структурой видят педагогическую деятельность авторы, предлагающие анализировать ее на социологическом, психологическом и педагогическом уровнях [9]. Такой подход к направлению исследования действительно фундаментален,

так как охватывает все «внутренние» и «внешние» стороны, и, вероятно, исследование развития педагогической деятельности, ее «самодвижение» должно органически «вписаться» на любом уровне анализа. Однако на важность именно такого ракурса исследования напрямую не указывается. Многоуровневый анализ педагогической деятельности, охватывающий социологическую, психологическую и педагогическую сторону труда преподавателя высшей школы, в литературе нам не удалось обнаружить, но отдельно на каждом из этих уровней многие авторы ведут поиск составляющих структуры деятельности педагога.

Анализ структуры отражен в литературе в виде исследований, разделяющих педагогическую деятельность на различные ее типы, например, собственно педагогическую, исследовательскую, или на типы, отобража-

ющие различные знания: политические, специальные, педагогические, психологические, методические. Такое разделение и последующий анализ позволяют глубже вникнуть в содержание социологической структуры педагогической деятельности, исследовать ее «педагогическую эффективность» [12], вычислить оптимально необходимые затраты времени на осуществление разных ее видов. Но рассматривая педагогическую деятельность [3] нужно исследовать ее изменения в зависимости от тех требований, которые предъявляет окружающая нас действительность. Иначе есть опасения, что, скажем, выявленные затраты времени «на сегодняшний день» не столь достоверны, как нам того хотелось бы. Анализируя педагогическую литературу, мы не получили ответа на вопрос: что происходит со структурой педагогической деятельности при изменении социальных требований? Если анализ педагогической деятельности в какой-то степени воссоздает картину ее «внешнего» функционирования, то «внутренняя» картина во многом отражена в работах на уровне анализа психологического. В качестве объекта исследования большинство авторов выделяет компонентный состав структуры. Они используют разнообразную терминологию (блоки, композиционный базис, образующие, составляющие стороны, специфические характеристики и так далее), но имеют в виду, как правило, одни и те же элементы структуры [7]. Взаимосвязь действий преподавателя, направленных на решение педагогических задач, система и последовательность их осуществления — под таким «углом» многие авторы рассматривают структуру педагогической деятельности. Пять компонентов структуры, выявленных в исследованиях Н. В. Кузьминой (конструктивный, проектировочный, организаторский, коммуникативный, гносеологический), казалось бы, охватывают все наиболее значительные стороны деятельности преподавателя. И задача — исследовать структуру в целях оптимизация учебного процесса. Но наша цель несколько иная — сделать более совершенным процесс деятельности преподавателей. И здесь, на наш взгляд, необходимо учесть, что структура педагогического труда со временем изменилась, во всяком случае, должна измениться сообразно с новыми требованиями

ми. В этом контексте поперечный «срез» деятельности, который лежит в основе «модели Кузьминой», вряд ли окажется эффективным, так как развитие здесь не учитывается [4].

Психологический анализ педагогической деятельности во многих работах отражен в виде профессиограмм, используемых уже десятки лет в США, Англии, других европейских странах. При этом особый акцент делается на изучение профессиональных способностей преподавателя, склонностей его к педагогической профессии, качеств личности. Среди авторов, опирающихся на этот подход, особой основательностью выделяются исследования В. А. Сластенина, согласно модели которого структура педагогической деятельности включает в себя такие разделы, как личностные и профессиональные педагогические качества, основные требования к психолого-педагогической подготовке, содержание методической подготовки по специальности, объем и содержание специальной подготовки [10].

Еще один, очень важный тип профессиограмм включает в качестве основополагающего ядра те задачи, которые обязан решать в своей деятельности преподаватель. В «модели Н. Ф. Талызиной», где параметрами служат первостепенные педагогические задачи и соответствующие им первостепенные умения, самым важным для целей нашего исследования представляется такое умение педагога, как владение системным подходом [11, с. 18]. Этот подход предполагает рассмотрение педагогической деятельности не только путем «среза» в одной плоскости, но и глубокий анализ динамики явления, выявление иерархически соподчиненных друг с другом уровней развития, определение «системообразующего фактора» — Б. Ф. Ломов, который и делает деятельность преподавателя системной [6]. Совокупность разнообразных педагогических умений составляет структуру деятельности в работах, посвященных ее педагогическому анализу. Одни авторы связывают эти умения с решением основополагающих задач, другие — с педагогическим мастерством, третьи — с качествами личности и поведением преподавателя [2, с. 192]. Мы особенно выделяем попытку рассмотреть структуру педагогической деятельности как состоящую из динамично ме-

няющихся задач. Например, от исполнения заданных задач до участия в их создании; или от передачи учащимся информации до более широкого воздействия на их личность. Однако возникающие новые задачи не связываются с изменением структуры педагогической деятельности. В некоторых исследованиях подчеркивается значение умений педагога разрешать разнообразные противоречия, возникающие в ходе учебного процесса [8]. Но в анализируемых работах не говорилось о том, каков должен быть системообразующий фактор, чтобы противоречия эти разрешались наилучшим образом.

*Анализ функционального подхода.* Функционального строения, так или иначе, касаются все авторы, исследующие педагогическую деятельность. Но во многих работах на изучение функций делается особый упор, подчеркивая тем самым эту важнейшую сторону педагогического труда [8]. В рамках указанного подхода нами обнаружено такое направление исследований, которое предполагает рассмотрение деятельности преподавателя в виде систем функций или функциональных характеристик. Здесь описываются предметные и педагогические умения, знания, требования к педагогической профессии. О развивающемся характере деятельности, об изменении ее свойства в ходе развития, речь не идет. Но в этих работах прослеживается стремление авторов проводить исследования с учетом социального запроса общества, что полностью соотносится с нашим подходом [11, с. 31].

Имеет место и попытка выстроить иерархию педагогических функций. Так, ряд авторов [11] ранжирует педагогические функции по степени их значимости (например, общественные, методические, организаторские, трудовые, психофизиологические), или определяет степень значимости функций по «модели Кузьминой» [4]. Другие не только ранжируют их по степени значимости, но и дают функциям качественные характеристики, такие как «умелая постановка учебных целей», «систематическое планирование работы», «гибкое оценивание успехов студентов» и т. п. Разумеется, что эти качественные показатели не могут возникнуть сами по себе, они естественным образом связаны с развитием деятельности. Однако, из данных работ неяс-

но, в чем заключается это развитие, что именно развивает преподавателя как специалиста своего дела.

Завершая анализ функционального подхода, мы выделим такие исследования, в которых педагогические функции разделяются на два вида: «по отношению преподавателя к воспитаннику» и «собственно педагогические функции». Для нас важен сам факт выделения проблемы развития педагога, хотя процесс взаиморазвития «объекта» и субъекта в ходе педагогической деятельности в работах не исследуется и это условие не выдвигается в качестве основополагающего фактора развития деятельности. Однако сформулированное в них положение о различении этих двух функций мы рассматриваем как предпосылку нашего исследования.

*Анализ динамического подхода.* Развитие мастерства педагога (на этом основано наше определение динамического подхода) в педагогической литературе рассмотрено с различных сторон: с позиций постановки новых задач, совершенствования человеческой личности, уровней мастерства, обоснования системности действий педагогов-мастеров [2, с. 126]. Динамику роста педагогического мастерства авторы видят в улучшении умения проектировать учебно-воспитательный процесс, в изменении стоящих задач, в постоянном самообразовании, изменении целей.

Некоторые исследователи, выделяя пять уровней педагогического мастерства (репродуктивный, адаптивный, локально-моделирующий, системно-моделирующий знания, системно-моделирующий деятельность), подчеркивают, что на каждом из них мастерство педагога определяется некоторыми алгоритмами действий и поведения [8].

Все, что выявлено в ходе исследований педагогического мастерства, представляет, на наш взгляд, ценность, прежде всего, в плане определения требований. Скажем, чем лучше умеет преподаватель проектировать учебно-воспитательный процесс, тем выше его мастерство. Чем более регулярно его самообразование, тем успешнее будет его деятельность. Чем дальше он видит цели, чем дальновиднее работает, тем и продуктивность, а значит и мастерство выше. Однако в работах, связанных с данным подходом, на наш взгляд, не вскрыты закономерности

движения мастерства, а значит и движения педагогической деятельности. Как правило, развитие мастерства (движение по уровням) не увязывается с конечными показателями работы преподавателя, т. е. с деятельностью «объекта», что снижает практическую значимость таких исследований.

В целом, обзор различных направлений исследований педагогической деятельности показал, что это явление не анализируется как процесс развивающийся, нет целостного рассмотрения педагогической деятельности в развитии, хотя тенденции к такому подходу и предпосылки его наметились.

Постоянное развитие, непрерывное образование — необходимые условия развивающейся деятельности педагога. В этом контексте мы понимаем целенаправленное повышение квалификации как обогащение преподавателя новыми способами деятельности, новыми методами работы, что должно дать новый импульс для дальнейшего его самообразования.

### Литература

1. *Василенко Т. П.* Совершенствование педагогической квалификации преподавателей теоретического обучения учебно-курсовых комбинатов сферы производства: Автореф. дисс. ... канд. педагог. наук. — Л., 1983. — С. 11.

2. *Есарева З. Ф., Свиридова Н. Г.* Эффективность учебного процесса и развитие форм

обучения. — М.: Педагогика, 1983. — С. 126, 192.

3. *Жекова С.* Учителя — объект на научное исследование. // Народная просвета. — 1984. — №3. — С. 32.

4. *Кузьмина Н. В.* Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности: Автореф. дисс. ... докт. псих. наук. — Л., 1965. — С. 14.

5. *Левитов Н. Д.* Методы изучения в Америке. // Вопросы изучения учителя. — М., 1935. — С. 46.

6. *Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Педагогика, 1984. — С. 97.

7. *Овчинникова В. И.* Формирование у будущих учителей умения управлять процессом становления личности школьника: Автореф. дисс. ... канд. педагог. наук. — Л., 1978. — С. 16.

8. Основы вузовской педагогики. / Под ред. Н. В. Кузьминой. — М., 1972. — С. 49.

9. *Сластенин В. А.* Психология труда и личность учителя. // Педагогическая деятельность и проблема формирования личности учителя. Вып. 1, 2. — Л., 1976. — С. 63.

10. *Сластенин В. А.* Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе. // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего образования. — М., 1982. — С. 21.

11. *Талызина Н. Ф.* Педагог в условиях НТР. — М., 1986. — С. 18, 31.

12. *Удалов Н. П.* О преподавании специальных дисциплин в вузе. — М., 1981.

Поступила в редакцию

22 апреля 2013 г.



**Людмила Сергеевна Николаева** — доктор философских наук, профессор кафедры философии и педагогики Новочеркасской государственной мелиоративной академии.

**Lyudmila Sergeevna Nikolaeva** — Ph.D., Doctor of Philosophy, professor at The Novocherkassk Land Reclamation Academy department of Philosophy and Pedagogics.

346428, Ростовская обл., г. Новочеркасск, ул. Пушкинская, 111  
111 Pushkinskaya st., 346428, Novocherkassk, Rostov reg., Russia  
Тел.: +7 (8635) 22-29-60; e-mail: NikolaevaLUDMILA@gmail.ru, Katj132@Rambler.ru



**Татьяна Николаевна Чумакова** — кандидат педагогических наук, доцент кафедры философии и педагогики Новочеркасской государственной мелиоративной академии.

**Tatiana Nikolayevna Chumakova** — Ph.D., Candidate of Pedagogics, docent at The Novocherkassk Land Reclamation Academy department of Philosophy and Pedagogics.

346428, Ростовская обл., г. Новочеркасск, ул. Пушкинская, 111  
111 Pushkinskaya st., 346428, Novocherkassk, Rostov reg., Russia  
Тел.: +7 (8635) 22-28-95; e-mail: Tana201025@mail.ru