

КОГНИТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Гуцу Е. Г.

*ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина»,
Н. Новгород, Россия, (603600, г. Н. Новгород, ул. Ульянова, д. 1),
e-mail: elenagytcy@mail.ru*

В статье обсуждается проблема изменений требований к профессиональной компетенции преподавателя высшей профессиональной школы в связи с переходом на компетентностную модель профессионального образования. Раскрывается понятие профессиональной компетенции преподавателя вуза. Основное внимание уделяется когнитивному компоненту в структуре профессиональной компетенции преподавателя вуза: представлены критерии анализа (интегрированность профессиональных знаний, способность к непрерывному самообразованию, творческая активность, гибкость и критичность мышления, способность к анализу профессиональной ситуации, способность к рефлексии), даны характеристики уровней развития когнитивного компонента, которые могут использоваться преподавателями для самоанализа. Предложена методика изучения когнитивного компонента профессиональной компетенции преподавателя вуза. В статье представлены результаты пилотажного исследования уровней развития когнитивного компонента профессиональной компетенции преподавателей высшей профессиональной школы.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, профессиональная компетенция преподавателя высшей школы, когнитивный компонент, уровень развития когнитивного компонента.

THE COGNITION COMPONENT IN THE STRUCTURE OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHER OF HIGH SCHOOL

Gutcu E. G.

*K. Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia.
(603600, Nizhny Novgorod, Ulianova str., 1), e-mail: elenagytcy@mail.ru*

The article discusses a problem of the changing of requirements of professional competence of teacher of high school connected with transition to a competence model of professional education. Importance a definition of professional competence of teacher of high school. Much attention is given to the cognition component in the structure of the professional competence of teacher of high school. What is viewed in this article is criteria of the analysis (interdisciplinary integrations of professional knowledge, ability to do lifelong self-learning, creative activity, critical and flexible mental activity, ability to do professional analysis, ability to do reflexive) and characteristics of the levels of the development that can be used for teachers introspection. It was proposed the study methodology of cognition component of professional competence of teacher of high school. In the article were rendered the effects of the pilot testing of the cognition component of professional competence of teacher of high professional school.

Key words: pedagogical activity, professional competence of teacher of high school, cognition component, level of the cognition component development.

Введение

Нормативным требованием к деятельности современного преподавателя высшей профессиональной школы становится способность превратить предметное содержание преподаваемой дисциплины в средство профессионального и личностного развития студентов. Осуществить это невозможно без принципиально нового понимания сущности профессиональной деятельности и профессиональной компетенции самого преподавателя. В данной статье предпринята попытка осмыслить и конкретизировать сущность, критерии и

уровни развития когнитивного компонента в структуре профессиональной компетенции преподавателя вуза.

Целью работы является исследование уровня развития когнитивного компонента профессиональной компетенции преподавателя вуза.

Материалы и методы. Нами была разработана диагностическая методика «Вопросник для изучения когнитивного компонента профессиональной компетенции преподавателя высшей школы» [3]. В исследовании приняли участие 120 преподавателей вузов.

В условиях модернизации образования, которые можно оценить как «ситуацию недоопределенности», повышенные требования предъявляются к профессиональной компетенции преподавателя вуза. Профессиональную компетенцию преподавателя высшей профессиональной школы мы понимаем как сложное личностно-профессиональное образование, определяющее своеобразие личности не только как преподавателя-предметника, но и как воспитателя и практического психолога, обеспечивающего психологическое сопровождение студентов в процессе становления в вузовский период профессиональной компетенции будущих специалистов с высшим образованием. В основе лежит концептуальное теоретическое осмысление педагогом своих профессиональных возможностей, перспектив развития профессиональной компетенции в период обучения в вузе, а также своеобразие социума. Такое профессиональное осознание определяет профессиональную гибкость преподавателя в построении педагогических технологий, позволяющих реализовать главную цель – создание условий для развития профессиональной личности будущего специалиста [2].

Одним из центральных компонентов в структуре профессиональной компетенции преподавателя вуза является когнитивный компонент, на значимость которого указывают многие авторы [1, 4, 5]. Когнитивный компонент в структуре профессиональной компетенции преподавателя вуза обеспечивает уход от устоявшихся стереотипов педагогической деятельности и овладение новыми способами профессиональной самореализации. На наш взгляд, он характеризуется следующими критериями: наличие актуальных интегрированных знаний, способность к их постоянному совершенствованию, творческая активность, гибкость и критичность мышления, способность к анализу профессиональной ситуации и рефлексии.

Результаты исследования и их обсуждение. Анализ результатов пилотажного исследования актуального уровня когнитивного компонента профессиональной компетенции преподавателя вуза позволяет констатировать следующее (таблица 1).

По показателю *«Интегрированность профессиональных знаний»* высокий уровень продемонстрировали 23,38 % преподавателей. Подчеркнем, что мы не подвергали сомнению и, следовательно, анализу знания преподавателей по преподаваемой дисциплине. Наиболее существенным показателем в рамках нашего исследования была именно *интегрированность*

знаний, сочетание предметных и психологических профессиональных знаний. Для преподавателей данной группы типичным является суждение о том, что система знаний о психологии личности и учебной деятельности студентов, психологических закономерностей формирования профессиональной компетенции является обязательной, так как только соединение предметных и психологических знаний может обеспечить успешность учебного процесса в вузе. Данная убежденность имеет адекватное деятельностное выражение, что отражается в логике планирования учебного процесса, форм самостоятельной работы студентов, специфике организации знакомства с новым материалом.

Таблица 1. Уровни развития когнитивного компонента профессиональной компетенции преподавателей высшей школы (в %, n=120)

Критерий	Уровни			СУП (средний уровневый показатель)
	Высокий	Средний	Низкий	
Интегрированность профессиональных знаний	23,38	42,89	33,74	1,9
Потребность в совершенствовании профессиональных знаний	28,47	45,55	25,99	2,03
Способность к творчеству	21,9	41,59	36,52	1,86
Способность к анализу профессиональной ситуации	20,8	52,73	26,47	1,95
Способность к профессиональной рефлексии	26,8	56,44	16,77	2,1
Гибкость и критичность мышления	20,91	59,82	19,27	2,01

Низкий уровень развития интегрированности профессиональных знаний оказался характерен для 33,74 % преподавателей. При наличии системных и разносторонних знаний в области преподаваемой дисциплины, необходимость интеграции предметных и психологических знаний ими не осознается. Отдельные представления о закономерностях профессионального развития в период обучения в вузе присутствуют, но потребности в использовании их в деятельности нет. Характерно суждение о том, что для успешности профессиональной деятельности психологические знания не являются обязательными, успех обучения зависит от глубокого знания преподаваемой дисциплины. При планировании учебного процесса преподаватели ориентируются исключительно на логику и структуру преподаваемой дисциплины, не учитывают прошлый опыт студентов, содержание смежных дисциплин.

Для большинства обследуемых преподавателей характерен средний уровень развития интегрированности знаний (42,89 %). Признавая значимость психологических знаний, они

практически не используют их при планировании учебного процесса, ориентируясь в большей степени на логику и структуру «своей» дисциплины.

Очень близкие в числовом выражении данные были получены в отношении критерия *«Потребность в совершенствовании профессиональных знаний»*. Преподаватели с высоким уровнем развития данного критерия (28,47 %) продемонстрировали не только потребность в совершенствовании профессиональных знаний, но и способность к этому. Постоянное самосовершенствование является для них абсолютно необходимым и естественным элементом профессиональной деятельности, они всегда планируют на это время. Преподаватели данной группы имеют обоснованную программу саморазвития, которая включает не только совершенствование в области «своей» науки, но затрагивает и более масштабные проблемы: вопросы смежных дисциплин и модернизации образования в современной высшей профессиональной школе.

Преподаватели, продемонстрировавшие низкий уровень потребности в совершенствовании профессиональных знаний (25,99 %), высказывали суждение о том, что в целом для успешной профессиональной деятельности им достаточно имеющегося объема знаний в области преподаваемой дисциплины. Не испытывая потребности в их постоянном совершенствовании, они не планируют на него время в рабочем графике, отмечают, что чтение дополнительной литературы является для них достаточно фрагментарным. Преподаватели данной группы не имеют конкретной программы самосовершенствования и затрудняются с ее созданием даже при внешнем стимулировании. Значимость совершенствования психологических знаний не только не осознается, но и предложения развиваться в этом направлении в некоторых случаях вызывают негативную реакцию («Мне это не нужно», «Лучше заняться чем-то полезным», «Более полезным будет совершенствование в области «своей» науки»).

Большинство же обследуемых преподавателей продемонстрировали средний уровень развития потребности в профессиональном самосовершенствовании (45,55 %). У данных преподавателей осознание значимости постоянного профессионального самосовершенствования сочетается с отсутствием адекватной программы действия. Постоянное обновление знаний определяется как важное, но не систематическое занятие (в силу высокой загруженности и других причин). Обращение к специальной литературе часто является спонтанным или вызывается какими-либо внешними обстоятельствами (например, выступление на методическом семинаре и т.п.).

Высокий уровень развития критерия *«Способность к творчеству»* продемонстрировали 21,9 % преподавателей. Характерным для них является высокая потребность в творчестве и

осознание возможности профессионального творчества как ценности, что проявляется в высокой творческой активности, даже при отсутствии каких-либо внешних стимулов. При этом преподаватели склонны к разумному риску, не боятся отказаться от уже оправдавших себя схем действия, если есть вероятность ее дальнейшего усовершенствования.

Противоположная позиция проявляется у преподавателей с низким уровнем развития способности к творчеству (36,52 %). Потребность в творчестве у данных преподавателей не выражена, что проявляется в низкой творческой активности даже при внешней стимуляции. При необходимости разработать и реализовать новый учебный курс или адаптировать уже привычную дисциплину в соответствии с новыми требованиями, преподаватели испытывают чувство неудовольствия и тревоги, отмечают, что предпочитают читать уже знакомые дисциплины и не менять привычные варианты работы по уже разработанным курсам. В деятельности придерживаются единожды разработанного варианта, предпочитают не рисковать, и при этом чувствуют себя максимально уверенно и комфортно.

Для преподавателей со средним уровнем развития способности к творчеству (41,59 %) типичным является то, что для «запуска» их творческой активности нужен какой-либо существенный внешний стимул, например, необходимость проведения открытого занятия, выступления на методическом семинаре, заседании кафедры и т.п. Возможно и спонтанное возникновение творческой активности, например, знакомство с новой идеей, методикой, образовательной технологией и др. Но, внезапно возникнув, потребность в творчестве может также быстро угаснуть. Преподаватели данной группы чаще всего неохотно берутся за разработку нового, но иногда в процессе работы начинают испытывать заинтересованность. При этом ими может быть получен качественный результат, с высокой долей творчества, но он начинает использоваться в неизменном виде и очень быстро становится шаблонным. Характерно и то, что данная особенность осознается самими преподавателями.

Для преподавателей с высоким уровнем «Способности к анализу профессиональной ситуации» (20,8 %) характерно отношение к профессиональным ситуациям как к постоянно меняющейся реальности. Они каждый раз склонны оценивать их как новые, нестандартные и поэтому каждый раз анализируют и решают их заново. Постоянное присутствие такой ситуации недоопределенности преподаватели переживают как особую ценность своей профессиональной деятельности, как то, что побуждает к постоянному поиску и не допускает стагнации.

Преподаватели с низким уровнем способности к анализу профессиональной ситуации (26,47 %) склонны оценивать профессиональные ситуации как типичные, часто повторяющиеся. Воспринимая и оценивая их в выражениях «каждый раз заново», «каждый раз одно и то же»,

преподаватели не склонны к постоянному анализу, поэтому при возникновении нестандартных ситуаций, чаще всего либо просто не замечают их, либо игнорируют, воспринимая как досадное недоразумение.

У большинства обследованных преподавателей (52,73 %) был выявлен средний уровень развития данного показателя, для которого характерен взгляд на профессиональную ситуацию через призму прошлого опыта, возникающие профессиональные ситуации чаще всего воспринимаются как типичные, повторяющиеся. Преподаватели не склонны каждый раз анализировать их, поэтому нетипичные ситуации распознаются ими не всегда. Как следствие, большинство преподавателей демонстрируют тяготение к готовым схемам действия и реагирования.

Высокий уровень «Способности к профессиональной рефлексии» продемонстрировали 26,8 % преподавателей. У них выражена постоянная потребность и способность к рефлексии. Тщательный анализ проведенного занятия является для них абсолютно необходимым и естественным элементом профессиональной деятельности, они всегда планируют на это время, имеют четкий алгоритм самоанализа, содержащий анализ своей деятельности и собственных профессиональных возможностей.

Для преподавателей с низким уровнем развития способности к рефлексии (16,77 %) характерно отношение к анализу своей деятельности как к излишнему элементу. Типично мнение, что: «В большинстве случаев анализ не обязателен, если занятие хорошо спланировано, проводилось неоднократно, то это напрасная трата времени». Как следствие, алгоритм анализа не сформирован и затруднен даже при внешнем стимулировании.

Большинство преподавателей (56,44 %) проявили средний уровень способности к рефлексии. Рефлексивные действия осуществляются только в ситуации внешней стимуляции, например, при проведении открытого занятия или неудачно проведенном занятии. Сами рефлексивные действия в большей степени направлены на анализ результативности деятельности и в меньшей степени на анализ собственных профессиональных возможностей и собственных изменений.

Проявлением высокого уровня «Гибкости и критичности мышления» (20,91 %) является быстрая реакция преподавателя на постоянно меняющуюся профессиональную ситуацию, неожиданные вопросы студентов вызывают живой интерес, поскольку «позволяют по-новому взглянуть на привычные вопросы». Более того, неожиданные вопросы, дополнительная, в том числе и противоречивая информация, привлекаемая студентами, попытки студентов развернуть дискуссию на занятии воспринимаются преподавателями данной группы как «профессиональная удача». Они часто сами провоцируют студентов к

высказыванию собственной позиции, организуют обсуждение спорных вопросов, сами активно в нем участвуют, занимая открытую позицию. В подобных ситуациях преподаватели ощущают себя комфортно, ценят их как источник развития.

Низкий уровень гибкости и критичности мышления (19,27 %) проявляется в негативной реакции (раздражение, досада, растерянность) на нестандартные ситуации. Неожиданные вопросы студентов игнорируются, пресекаются, так как преподавателю трудно отклониться от привычной схемы действия. Во время обсуждения противоречивых вопросов преподаватель чувствует себя достаточно скованно, переживает эмоциональный дискомфорт и стремится настоять на привычной точке зрения. В качестве аргументации своей позиции чаще всего используются «теоретические клише», мнения авторитетов.

Заключение. На основе анализа полученных данных можно констатировать, что для большинства преподавателей, принявших участие в исследовании, наиболее характерен средний и низкий уровень развития когнитивного компонента профессиональной компетенции. Обладая глубокими, системными знаниями в области преподаваемой науки, преподаватели чаще всего обладают лишь фрагментарными знаниями по проблеме профессионально-личностного развития студентов, испытывают затруднения с интеграцией предметных и психологических знаний и не всегда осознают необходимость такой интеграции. Как следствие, данное направление совершенствования не отражается в перспективных программах профессионального саморазвития. На достаточно низком уровне представлена и потребность в творчестве, возникновение творческой активности чаще всего инициируется какими-либо внешними стимулами и без их действия достаточно быстро затухает. Для многих обследуемых преподавателей характерно тяготение к шаблонным способам действия, следование однажды разработанному алгоритму. Для большинства обследуемых преподавателей оказался характерен средний и низкий уровень развития способности к анализу профессиональной ситуации, гибкости и критичности мышления, способности к профессиональной рефлексии, что затрудняет адекватную реакцию на постоянную изменчивость профессиональной реальности.

Полученные в ходе исследования данные определяют высокую степень актуальности проблемы развития и саморазвития профессиональной компетенции преподавателя вуза, повышения квалификации вузовских работников.

Список литературы

1. Вайтулевич С. Н. Сущность и пути развития критического мышления преподавателя высшей школы / С. Н. Вайтулевич, Т. В. Михайлова, К. О. Петрова // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – № 9. – С. 70-72.
2. Гуцу Е. Г. Диагностика деятельностного компонента профессиональной компетенции преподавателя вуза / Е. Г. Гуцу // Высшее образование в России. – 2012. – № 7. – С. 107–112.
3. Диагностика и самодиагностика профессиональной компетенции преподавателя высшей школы / Авт.-сост. Е. Г. Гуцу. Методическое пособие для преподавателей вузов. – Н. Новгород: НГПУ, 2011.
4. Коржуев А. В. Рефлексия и критическое мышление в контексте задач высшего образования / А. В. Коржуев, В. А. Попков, Е. Л. Рязанова // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 18-22.
5. Сорокоумова Г. В. Воспитательная компетентность будущего педагога: психологические механизмы и условия развития: Автореф. дис... д-ра психол. наук. – Н. Новгород, 2011. – 54 с.

Рецензенты:

Гапонова София Александровна, доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой социальной психологии ФГБОУ ВПО «НГПУ им. К. Минина», г. Н. Новгород.

Сорокоумова Светлана Николаевна, доктор психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «ННГАСУ», г. Н. Новгород.