УДК 378 (07)

ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ДЕЙСТВИЯ В СТРУКТУРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Гуцу Е.Г., Сорокина Т.М.

ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина», Н. Новгород, Россия, (603600, г. Н. Новгород, ул. Ульянова, д. 1)

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 диагностическим профессиональным действиям: представлены критерии анализа, даны характеристики уровней развития диагностических профессиональных действий, которые могут использоваться преподавателями для самоанализа. Предложена методика изучения диагностических профессиональных действий профессиональной компетенции преподавателя вуза. В статье представлены результаты пилотажного исследования уровней развития диагностических профессиональных действий – профессиональной компетенции преподавателей высшей профессиональной школы.

Ключевые слова: компетентностная модель профессионального образования, профессиональная компетенция преподавателя вуза, диагностические профессиональные действия, профессионально-личностное развитие.

DIAGNOSTIC ACTIVITIESIN THE STRUCTURE OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHER OF HIGH SCHOOL

Gutcu E.G., Sorokina T.M.

K. Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod, Russia, (603600, Nizhny Novgorod, Ulianova str., 1)

In this article is discussed a problem of the changing of requirements of professional competence of teacher ofhigh professional school connected with transition to a competence model of professional education. The big attention is given to the diagnostic-professional activities in the structure of the professional competence of teacher of high professional school. In thin article is viewed the criteria of the analysis and characteristics of the levels of the developmentof diagnostic-professional activities that can be used for teachers introspection.It was proposed the study methodologyof diagnostic-professional activities in the structure of the professional competence of teacher of high school. In the article were rendered the effects of the pilot testing of the diagnostic-professional activities in the structure of professional competence of teacher of high professional school.

Keywords: competence model of professional education, professional competence of teacher of high school, diagnostic-professional activities, professional-personal enhancement.

Введение

В связи с переходом высшего профессионального образования на компетентностную модель обучения одним из основных требований к деятельности современного преподавателя высшей профессиональной школы становится способность перестроиться из транслятора академических знаний в профессионала, сопровождающего в вузовский период профессиональное и личностное развитие студентов [4]. 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

диагностических профессиональных действий в структуре профессиональной компетенции преподавателя вуза.

Целью работы является исследование уровня развития диагностических профессиональных действий в структуре деятельностного компонента профессиональной компетенции преподавателя вуза.

Материалы и методы. Нами была разработана диагностическая методика**.** «Оценка деятельностного компонента профессиональной компетенции преподавателя педагогического вуза» [2]. В исследовании приняли участие 120 преподавателей вузов.

Изменившиеся требования к высшему профессиональному образованию сопровождается пересмотром требований к профессиональной деятельности преподавателя вуза, главной задачей которого становится создание развивающей среды обучения, способствующей профессионально-личностному развитию будущего специалиста.

Перед вузовским преподавателем остро встает задача поиска и исследования новых для него психологических аспектов обеспечения эффективности своей профессиональной деятельности, что в значительной степени определяется уровнем профессиональной компетенции вузовского преподавателя, его готовностью и способностью переосмыслить существующие образовательные программы, технологии обучения в соответствии с новыми целями образования.

Профессиональную компетенцию преподавателя высшей 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 их профессиональной компетенции [1]. Такое понимание определяет профессиональную гибкость педагога в создании условий для развития профессиональной личности будущего педагога, для сохранения и развития его личностной и профессиональной индивидуальности.

В связи с этим обязательным элементом в структуре профессиональной компетенции преподавателя высшей школы являются диагностические действия, которые заключаются в возможности использования дидактического содержания преподаваемой дисциплины для решения задач оперативной психолого-педагогической диагностики [5]. Преподавателю необходимо соотносить предметное содержание с его психологическим смыслом, то есть с теми возможными вариантами совершенствования профессиональной подготовки студента, которые могут наблюдаться в процессе предметного обучения.

Для определения уровней развития диагностических профессиональных действий преподавателя вуза мы считаем целесообразным выделить следующие критерии: 1) включение диагностических целей в общую систему целеполагания; 2) осознание

диагностических возможностей предметного содержания преподаваемой дисциплины; 3) использование данных оперативной педагогической диагностики при организации предметного обучения; 4) проектирование личностных и профессиональных новообразований студентов, характерных для данного этапа развития и достижимых на данном предметном содержании; 5) способность к определению диагностических признаков профессиональной компетенции студентов; 6) способность к комплексному, многоаспектному оцениванию эффективности собственной педагогической деятельности (как с позиции освоения студентами предметного содержания, так и с позиции их целостной профессиональной подготовки).

С учетом выделенных критериев нами был разработан диагностический комплекс [2], направленный на выявление актуального уровня развития профессиональных действий преподавателя вуза. Исследование диагностических действий предполагало выполнение преподавателями заданий, направленных на осознание развивающих возможностей предметного содержания преподаваемой дисциплины, выделение диагностических признаков реализуемых компетенций на основе их декомпозиции [3], соотнесение диагностических признаков с возможностями контроля и оценки, моделирование прогнозируемого уровня развития компетенций.

Результаты исследования и их обсуждение. В ходе пилотажного исследования, в котором принимали участие преподаватели предметных (ПК) и многопредметных (МПК) кафедр вуза, были получены следующие результаты (таблица 1).

Достаточно сложным для преподавателей оказалось задание на соотнесение компетенций, которые были определены ими для реализации в рамках своей дисциплины, с предметным содержанием. Полностью с заданием справились 17,19 % преподавателей ПК и 26,72 % МПК. Около половины всех преподавателей (41,35 % ПК и 45,63 % МПК) справились с заданием частично, сумев соотнести с конкретными разделами и темами преподаваемой дисциплины, видами учебной работы только отдельные компетенции. И, наконец, 41,46 % преподавателей ПК и 27,65 % МПК затруднились с выполнением задания. Полученные данные, по нашему мнению, свидетельствуют о том, что многие преподаватели определяют компетенции, формируемые в рамках преподаваемого ими учебного курса, достаточно формально, не осознавая, на каком конкретном учебном материале и с помощью каких видов учебной работы эти аспекты предметной подготовки будут реализовываться.

Таблица 1. *Результаты выполнения заданий, отражающих развитие диагностических профессиональных действий преподавателей высшей школы (по результат методики «Оценка деятельностного компонента профессиональной компетенции преподавателя педагогического вуза»)* (в %, n=120)

Содержательные аспекты профессиональной	Справились с заданием в	Справились с заданием	Не справились с заданием

деятельности	полном объеме		частично			
	ПК	МПК	ПК	МПК	ПК	МПК
Осознание развивающих возможностей предметного содержания преподаваемой дисциплины	17,19	26,72	41,35	45,63	41,46	27,65
Выделение диагностических признаков реализуемых компетенций	11,56	17,19	40,68	55,68	47,76	27,13
Соотнесение диагностических признаков с возможностями контроля и оценки	9,73	15,62	44,79	54,13	45,48	30,25
Моделирование прогнозируемого уровня развития компетенций	8,7	14, 72	46,55	55,52	44,75	29,76

Еще более сложным оказалось задание на осознание диагностических признаков реализуемых компетенций (полностью с заданием справились 11,56 % преподавателей ПК и 17,19 % МПК). 40,68 % преподавателей ПК и 55,68 % МПК сумели определить только некоторые диагностические признаки заявленных компетенций. Среди деятельностных компонентов реализуемых компетенций в большей степени преподаватели определяли когнитивные компоненты, выражаемые в категориях «знает», «понимает». Затруднение вызывало определение интеллектуальных («способен анализировать») и практических («использует», «применяет») компонентов компетенций. Еще большую сложность представляло выделение профессионально-личностных компонентов компетенций, как правило, преподаватели выделяли их достаточно формально. Большинство преподавателей ПК (47,76 %) и примерно пятая часть преподавателей МПК (27,13 %) не смогли справиться с предложенным заданием.

Еще более низкие результаты были получены при выполнении задания, предполагающего соотнесение диагностических признаков формируемых компетенций с возможностями их реального контроля и оценки в учебном процессе. В полном объеме с заданием справились менее 9,73 % преподавателей ПК и 15,62 % преподавателей МПК. Они аргументировано, продуманно подходили к составлению комплекса контрольно-оценочных заданий, ориентируясь на все выделенные диагностические признаки компетенций. 44,79 % преподавателей ПК и 54,13 % МПК, составляя задания для контроля успешности обучения, ориентировались, в большей степени, на когнитивные («знает», «понимает») и, в меньшей степени, на интеллектуальные и практические компоненты реализуемых компетенций. Профессионально-личностные компоненты ими, как правило, не учитывались. 45,48 % преподавателей ПК и 30,25 % МПК составляли контрольные задания, ориентируясь

исключительно на когнитивные компоненты компетенций, что соответствует логике «знаниевой» модели профессионального обучения.

Очень сходные результаты были получены и при анализе выполнения задания на моделирование предполагаемого уровня развития компетенций. Полностью с заданием справились 8,7 % преподавателей ПК и 14,72 % МПК. Большинство респондентов либо справились с заданием частично, смоделировав только высокий и низкий уровень развития реализуемых компетенций (46,55 % ПК и 55,52 % МПК), либо вообще затруднились с выполнением задания (44,75 % ПК и 29,76 % МПК). К низкому уровню были отнесены и такие варианты, когда преподаватели описывали отдельные признаки некоторого предполагаемого результата, но затруднялись отнести его к какому-либо уровню.

На основе полученных в ходе пилотажного исследования результатов были смоделированы три условных уровня развития профессиональных диагностических действий преподавателя вуза.

Высокий уровень диагностических действий проявляется в осознанном, постоянном использовании диагностических ресурсов предметного содержания, систематической постановке диагностических целей в ходе освоения учебной дисциплины. Преподаватель использует предметное содержание в диагностических целях, что проявляется в анализе особенностей усвоения предметного содержания и особенностей совершенствования профессиональной подготовки студентов, гибкой адаптации предметного содержания в зависимости от уровня подготовки студенческой группы и особенностей восприятия ими содержания. Следовательно, преподаватель осознает развивающие возможности предметного содержания преподаваемой дисциплины, ее вклад в становление профессиональной компетенции студентов.

Преподаватель способен четко и конкретно определить ожидаемый уровень и признаки развития компетентности в рамках изучения своего предмета. Характерной для высокого уровня диагностических действий является также способность объективно определять эффективность собственной педагогической деятельности как в плане освоения студентами предметного содержания, так и в плане совершенствования профессиональной подготовки будущих специалистов.

Средний уровень диагностических действий характеризуется эпизодическим включением диагностических целей в общую систему целеполагания. Осознание диагностических возможностей предметного содержания происходит не в полном объеме. Ожидаемый уровень и диагностические признаки развития профессиональной компетентности студентов в рамках изучения своего предмета могут быть определены лишь частично. Возможным для этого уровня является также осознание преподавателем

ожидаемого уровня развития компетенции, но непонимание диагностических признаков его проявления.

Показательно то, что оценивание эффективности собственной педагогической деятельности осуществляется преподавателем преимущественно с позиции освоения студентами предметного содержания. Оценивание с позиции эффективности профессиональной подготовки осуществляется лишь в отдельных ситуациях, при наличии какого-либо внешнего стимула, и чаще всего интуитивно. Важно, что при этом преподаватель осознает у себя недостаток таких действий.

Низкий уровень диагностических действий проявляется в том, что диагностические цели не осознаются как значимые и не включаются в общую систему целеполагания. Необходимость адаптации предметного содержания не осознается и затруднена даже при внешнем стимулировании.

Преподаватель не способен определить ожидаемый уровень и признаки развития профессиональной компетенции будущих педагогов в рамках изучения своего предмета, следовательно, не может использовать их в качестве критериев контроля и оценки результатов обучения.

Оценивание эффективности своей педагогической деятельности осуществляется только с позиции освоения студентами предметного содержания. Оценивание с позиции эффективности профессиональной подготовки не осуществляется, недостаток таких действий в структуре своей профессиональной компетенции преподаватель не осознает.

Заключение. Подводя итоги пилотажного исследования, можно констатировать, что для большинства преподавателей, принявших участие в исследовании, был характерен средний и низкий уровень развития профессионально-диагностических действий. Диагностические цели в общую структуру целеполагания большинством преподавателей включаются эпизодически, либо не включаются вообще. Диагностические возможности предметного содержания не осознаются и, как следствие, не используются. Прогнозируемые цели и используемые формы контроля качества обучения в большей степени соответствуют «знаниевой» модели обучения, поскольку соотнесение диагностических признаков формируемых компетенций с возможностями их реального контроля и оценки в учебном процессе представляет значительную проблему. Существенно то, что профессионально-личностные компоненты компетенций ими, как правило, вообще не учитываются. Так как преподаватели испытывают затруднения с определением диагностических признаков формируемых компетенций, то эффективность собственной профессиональной деятельности оценивается прежде всего с позиции анализа успешности освоения студентами предметного содержания, а не с позиции целостной профессиональной подготовки.

В заключение отметим, что полученные в ходе исследования данные во многом носят характер постановки проблемы и определяют высокую степень актуальности проблемы развития и саморазвития профессиональной компетенции преподавателя вуза, повышения квалификации вузовских работников.

Список литературы

1. Гуцу Е.Г. Диагностика деятельностного компонента профессиональной компетенции преподавателя вуза / Е.Г. Гуцу // Высшее образование в России. – 2012. – № 7. – С. 107–112.
2. Диагностика и самодиагностика профессиональной компетенции преподавателя высшей школы / авт.-сост. Е.Г. Гуцу: методическое пособие для преподавателей вузов. – Н.Новгород: НГПУ, 2011.
3. Компетентностно-ориентированная стратегия профессиональной подготовки педагога: коллективная монография / под ред. Л.Е. Шапошникова, В.В. Николиной, О.А. Сафоновой. – Н.Новгород: НГПУ, 2011.
4. Сенько, Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: курс лекций / Ю.В. Сенько. – М., 2000. – 240 с.
5. Сорокина, Т. М. Развитие профессиональной компетенции будущих учителей начальной школы: монография / Т. М. Сорокина. – Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2002.

Рецензенты:

Гапонова С.А., д.псх.н., профессор кафедры социальной и организационной психологии ФГБОУ ВПО «НГПУ им. К. Минина», Н. Новгород.

Сорокоумова С.Н., д.псх.н., доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «ННГАСУ», Н. Новгород.