

УДК: 378 (07)

ИЗУЧЕНИЕ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

© 2012 Е.Г.Гуцу

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина

Статья поступила в редакцию 15.10.2012

В статье обсуждается проблема изменения целеполагания преподавателя вуза в связи с переходом на компетентностную модель профессионального образования. Поднимается вопрос о новых требованиях к профессиональной компетенции современного преподавателя вуза. Представлены результаты пилотажного исследования.

Ключевые слова: профессиональная педагогическая деятельность, профессиональная компетенция преподавателя высшей школы, целеполагание, профессионально-личностное развитие.

Традиционный преподаватель высшей школы как транслятор готового академического знания уже не может отвечать запросам современного общества. Модернизация системы образования на всех уровнях требует серьезного пересмотра понятия профессиональной компетенции преподавателя вуза, ее структуры, критериев и уровней развития, определения концептуальных, теоретических, методологических оснований профессиональной педагогической деятельности. Мы обратились к анализу одного аспекта профессиональной компетенции преподавателя высшей профессиональной школы – проблеме целеполагания, понимая его как процесс сознательного определения и постановки целей педагогической деятельности, так как при переходе на компетентностную модель профессионального образования переосмысление целей является определяющим.

Целеполагание (наряду с исполнительским и контрольно-оценочным компонентами) является одним из основных структурных звеньев профессиональной педагогической деятельности. И если внешняя сторона педагогической деятельности определяется заданными извне нормативами, реформами, то, как замечает В.В.Сериков, внутренняя ее сторона, ее действительно психологическое содержание, от которого зависит образовательный эффект, привносится педагогом. Заявленный переход на компетентностную модель профессионального образования не является гарантией того, что каждый конкретный преподаватель воспримет идеи новой образовательной парадигмы как нормативное

требование к своей профессиональной деятельности и пересмотрит ее основные цели. «...Педагогическая целесообразность не задана в какой-либо инструкции. Ее каждый раз приходится отыскивать заново, ориентируясь на целостный образ педагогической реальности»¹.

Важно так же заметить, что педагог, по замечанию Т.М. Сорокиной, всегда имеет дело с иерархией задач: глобальные задачи, которые задаются обществом; тактические задачи, задаваемые содержанием учебного предмета и типом учебного заведения; оперативные задачи, зависящие от контингента учащихся и определяемые педагогом. Кроме того, это и задачи, направленные на разные стороны психического развития студентов: становление студента как субъекта метадеятельности, развитие профессиональных компетенций, развитие личности, развитие субъектности учебной деятельности и исследовательских навыков. Профессионализм преподавателя состоит в удержании, сочетании и конкретизации применительно к конкретным условиям всех видов и уровней задач в своей профессиональной деятельности². Для оперативной диагностики деятельностного компонента профессиональной компетенции преподавателя нами была разработана методика «Комплексный анализ учебного занятия в вузе»³. На этапе целеполагания анализу подвергаются це-

¹ Гуцу Елена Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и предметных методик начального образования.
E-mail: elenagytycy@mail.ru

¹ Сериков В.В. Природа педагогической деятельности и особенности профессионального образования педагога // Педагогика. – 2010. – № 5. – С.29 – 37.

² Сорокина Т.М. Развитие профессиональной компетенции будущих учителей начальной школы: Монография. – Н.Новгород: 2002.

³ Диагностика и самодиагностика профессиональной компетенции преподавателя высшей школы / Авт.-сост. Е.Г.Гуцу. Метод. пособие для преподавателей вузов. – Н.Новгород: 2011.

ли занятия, формулируемые самим преподавателем (во вводной беседе до проведения занятия или во время самоанализа после занятия). В качестве наиболее значимых показателей целеполагания можно обозначить следующие: 1) Включенность в целеполагание всех видов целей: профессионального и личностного развития студентов, дидактических, диагностических. Разделение поставленных целей на отдельные задачи, выстроенные в логической последовательности. 2) Осознание и четкая формулировка необходимого уровня подготовки студентов (требования к входным знаниям, умениям и навыкам студента, необходимым для изучения дисциплины, формируемым предшествующими

дисциплинами и предшествующими занятиями в рамках изучаемого курса). 3) Ориентация при формулировке целей на актуальный уровень подготовки и специфические особенности конкретной студенческой группы. 4) Способность преподавателя определить ожидаемый уровень и признаки развития профессиональной компетенции будущих специалистов в рамках изучения своего предмета. Для удобства фиксации и оценки результатов анализа специфики целеполагания преподавателя в рамках учебного занятия в таб. 1 выделенные показатели представлены в соответствии с уровнями развития.

Таб.1. Уровни развития показателей целеполагания в ходе анализа учебного занятия в вузе

Показатель	Уровень развития		
	Высокий	Средний	Низкий
Наличие всех видов целей	Гармонично сочетаются цели профессионального и личностного развития студентов, дидактические, диагностические. Цели профессионального и личностного развития осознаются в качестве приоритетных	Цели предметной подготовки выделяются как приоритетные, цели подготовки студента к осуществлению целостной профессиональной деятельности в основном декларируются, подразумеваются как побочный продукт	Целеполагание осуществляется на основе постановки дидактических целей. Осознание предметной подготовки как элемента единой профессиональной подготовки студентов не происходит
Осознание требований к базовой подготовке студентов	Четко формулируются требования к входным знаниям, умениям и навыкам студента, формируемым предшествующими дисциплинами и предшествующими занятиями в рамках изучаемого курса	Четко формулируются знания, умения, навыки студента, формируемые на предшествующих занятиях изучаемого курса. Отдельные представления о компетенциях, формируемых на предшествующих курсах	Формулировка целей осуществляется только на основе логики формирования знаний, умений и навыков в рамках изучаемой предметной дисциплины
Ориентация на актуальный уровень подготовки студенческой группы	Постановка целей осуществляется с учетом реального уровня подготовки и специфических особенностей группы	Уровень подготовки, специфические особенности студенческой группы учитываются частично	Формулировка целей не учитывает актуальный уровень подготовки студентов, специфические особенности конкретной группы
Формулировка ожидаемого уровня развития профессиональной компетенции	Способность определить ожидаемый уровень и признаки развития профессиональной компетенции студентов в рамках изучения своего предмета	Способность определить ожидаемый уровень и признаки усвоения предметного содержания. Отдельные представления о предполагаемом уровне и признаках профессиональной подгот.	Способность определить ожидаемый уровень и признаки усвоения предметного содержания. Предполагаемый уровень профессиональной подготовки в рамках курса не осознается

Таб.2. Уровни развития показателей целеполагания на основе анализа учебного занятия (% , n=40)

Показатель	Уровень		
	Высокий	Средний	Низкий
Наличие всех видов целей	14,1	34,56	51,16
Осознание требований к базовой подготовке студентов	19,85	44,1	36,05
Ориентация на актуальный уровень подготовки студенческой группы	19,17	41,87	38,96
Формулировка ожидаемого уровня профессиональной компетенции	12,46	36,19	51,35

В ходе пилотажного исследования, в котором приняли участие 40 преподавателей, были получены следующие результаты (таб. 2). На этапе целеполагания для преподавателей наиболее характерным является средний и низкий уровень развития всех выделенных показателей. На практике это выражается в том, что при постановке целей своей профессиональной педагогической деятельности в качестве приоритетных преподаватели осознают и формулируют прежде всего задачи предметной подготовки, в то время как цели профессионально-личностного развития студентов либо вообще не формулируются, либо обозначаются обобщенно и фрагментарно. Это означает, что при постановке целей учебного занятия преподаватели в большей степени ориентируются на логику предметной дисциплины, собственную программу, чем на требования профессиональной подготовки и особенности студенческой группы. Большинство преподавателей не склонны воспринимать «свой» предмет встроенным в общую систему лично-профессионального развития будущих профессионалов. При формировании целевой программы учебного занятия они не учитывают реальный уровень подготовки конкретной студенческой группы; не в полном объеме осознают и, следовательно, не используют в качестве оснований для постановки целей набор профессиональных компетенций, формируемых на предшествующих учебных курсах; затрудняются определить ожидаемый уровень и признаки лично-про-

фессионального развития студентов на материале «своей» предметной дисциплины.

Таким образом, можно констатировать, что на данном этапе целеполагание в профессиональной деятельности большинства преподавателей, принявших участие в исследовании, в большей степени соответствуют «знаниевой» модели профессионального обучения. Полученные данные подтверждают существующее мнение о том, что реальная образовательная практика по внедрению компетентного подхода в высшем профессиональном образовании значительно отстает от научно-теоретической рефлексии по поводу данной проблемы⁴.

Между тем, следует отметить, что не все показатели действия целеполагания как элемента деятельностного компонента профессиональной компетенции преподавателя вуза можно выявить в полном объеме в ходе анализа только одного занятия. Для выявления реального уровня развития профессиональной компетенции преподавателя необходима система мониторинга, главной целью которого должно стать создание системы внутривузовского и внутрикафедрального повышения квалификации преподавателей в соответствии с современными требованиями к высшему профессиональному образованию.

⁴Шемет О.В. Дидактические основы компетентного подхода в высшем профессиональном образовании // Педагогика. – 2009. – № 10. – С. 16 – 22.

GOAL-SETTING ANALYSIS IN THE STRUCTURE OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION TEACHER

© 2012 E.G.Gutsu^o

Nizhny Novgorod State Pedagogical University

The article reveals a problem of the goal-setting analysis of a university teacher connected with transition to a competence model of professional education. The question about new standards of professional competence of high school professor is highlighted. The results of the pilot testing are presented.

Key words: professional pedagogical activity, professional competence of a university teacher, goal-setting, professional-personal enhancement.

^o Elena Gennadevna Gutsu, PhD in psychological sciences, the senior lecturer of psychology, associate professor. E-mail: elenagutcu@mail.ru