

Присяжная А.Ф.

Заведующая кафедрой иностранных языков Челябинского гуманитарного института,
кандидат педагогических наук, доцент

МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В данной статье на основе модельно-модульного анализа и в контексте лично ориентированного и праксиологического подходов рассматривается проблема прогностической компетентности будущих учителей. Автором предлагаются учебно-познавательная, профессионально-подготовительная, консультативно-обучающая модели ее формирования. Работа содержит рекомендации по выбору моделей формирования прогностической компетентности будущих учителей для разных типов учебных заведений.

Современный этап развития российского общества выдвинул задачу модернизации системы образования. В докладе «Образовательная политика на современном этапе» от 29 августа 2001 года сказано: «Комплексная, глубокая модернизация образования – обязательное требование всей политики России на современном этапе, ее главное стратегическое направление» (10; 271). «Достижение нового качества образования – первостепенная задача модернизации» (10; 274). «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» (4), а также ряд других государственных документов, определяющих стратегию образования страны, ставят в ряду первоочередных задач повышение качества профессиональной подготовки, что делает образовательную сферу фактором экономического роста, конкурентоспособности, благосостояния страны.

В последние годы в педагогике происходит анализ, поиск различных путей модернизации и развития средней и высшей школы.

Образовательная политика России, определенная Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года (4), подчеркивает следующие тенденции мирового развития: расширение возможностей политического и социального выбора и, как следствие, необходимость повышения готовности граждан к такому выбору; переход к информационному обществу; рост конкуренции и глубокие изменения в сфере занятости, что ставит перед образованием задачу повышения профессиональной мобильности будущих работников; формирование у будущих работников в связи с глобализацией проблем нового мышления. Следовательно, образование должно дать учащимся и студентам возможность более рациональной коммуникации с информационным пространством как в процессе обучения, так и в будущей профессиональной деятельности, а также

помочь развитию нового мышления и лично значимых качеств – гибкости, мобильности, адаптивности – в процессе обучения ученика, студента, будущего специалиста. Выполнение этой задачи видится нам на основе формирования у будущих специалистов прогностической компетентности. Задачей вуза является не просто формирование личности, умеющей избирательно подходить к информации, планировать ее применение, прогнозировать результаты собственной учебной деятельности, но, что, пожалуй, более значимо, личность должна научиться прогностическому восприятию и видению самого бытия. Чтобы выпускающийся из вуза специалист был востребованным, его нужно научить прогнозировать общественные изменения, компетентно ориентироваться в условиях рынка.

Итак, проблема формирования прогностической компетентности будущего специалиста обусловлена: во-первых, общими тенденциями мирового развития и задачами образовательной политики России на современном этапе; во-вторых, противоречием между необходимостью реализации гуманистической лично ориентированной парадигмы образования и «по инерции» реализуемой объяснительно-иллюстративной образовательной парадигмы; в-третьих, праксиологическим подходом к оценке качества современного образования. Особенно большая ответственность лежит на выпускнике педагогического учебного заведения – будущем учителе. Он призван научить прогностическому видению жизни и своих учеников. Таким образом, поставленная проблема конкретизируется нами как «Формирование прогностической компетентности будущих учителей».

Рассмотрим варианты решения поставленной проблемы, прибегнув к модельно-модульному анализу, так как при помощи данного

метода можно предсказать поведение изучаемого объекта, не прибегая к эксперименту. Через модель легче всего обеспечивается понимание диалектической зависимости между элементами и подсистемами исследуемых явлений, выявляются закономерности (3).

Моделирование – это общенаучный метод исследования любых явлений, состоящий в построении и исследовании особых объектов (систем) – моделей (вещественных или знаковых) других объектов – оригиналов или прототипов. Под моделью подразумевается искусственно созданное для изучения явление (предмет, процесс, ситуация), аналогичное другому явлению (предмету, процессу, ситуации), исследование которого затруднено или вовсе невозможно. Модели выступают как аналоги объектов исследования, то есть они сходны с последними, но не тождественны им (5; 46-47).

А.Н. Дахин определяет модель как искусственно созданный образец в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает или воспроизводит в более простом и огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта (2; 22). Автор также приводит существующие в педагогике понятия модели обучения, обучающей модели и образовательной модели. Модель обучения определяется как педагогическая техника, система методов и организационных форм обучения, составляющих дидактическую основу модели. Обучающие модели состоят из систем, комплексов заданий. Образовательная модель применяется для построения учебных планов и программ и представляет собой логически последовательную систему соответствующих элементов, включающих цели образования, его содержание, проектирование педагогической технологии и технологии управления образовательным процессом (2; 23).

Одной из актуальных задач современной педагогики В.Н. Руденко называет «поиски моделей образования, адекватных современному типу культуры и отвечающих новому этапу развития цивилизации» (8; 42). Вместе с тем структура знаниевого образования (ЗУН) не настроена на функцию воспитания специалиста, «который не будет ждать инструкций, а вступит в жизнь с уже сложившимся творческим, проектно-конструктивным и духовно-личностным опытом» (1; 8).

Среди моделей, выходящих за рамки знаниевой парадигмы, А.В. Болотов, В.В. Сериков называют: культурологическую модель, деятельностную, развивающее обучение, личностно-ориентированное образование, ТРИЗ, проектный метод, диалог культур. Авторы также разрабатывают компетентностную модель образования (1; 9).

В.С. Лазарев, Б.П. Мартиросян приводят модели: поточно-отборочно-сегментную, постановочно-линейную, коллегиальную модель смешанных способностей, интерактивно-матричную, инновационно-модульную. (6; 20) А.Н. Дахин указывает на существование следующих моделей образования. В поточной модели основная структура – предметно-классное обучение в уровневых потоках, в которые могут входить несколько классов. Селективно-групповая модель предполагает предметное обучение в уровневых группах внутри классов по некоторым дисциплинам и обучение полным составом класса по основным предметам, когда состав уровневых групп варьируется. В модели смешанных способностей группы создаются по когнитивным признакам, состав класса постоянен, но внутри него организуются временные группы. Интерактивная модель реализуется в группе или классе со множеством возможностей для индивидуальной работы. Инновационная модель предполагает формирование групп обучаемых с разными способностями на основе нескольких критериев, когда внутри класса существует несколько малых групп, состав которых постоянен. Адаптивная модель содержит четыре модуля, в каждом из которых реализуется собственная модель (2; 23).

Наряду с моделью в педагогических науках рассматривается понятие «модуль». Под модулем понимается относительно самостоятельная часть какой-либо системы (9; 389).

Формирование прогностической компетентности будущих учителей может быть реализовано через одну из следующих моделей обучения: учебно-познавательную модель, профессионально-подготовительную модель и консультативно-обучающую модель. В каждой модели конкретизируем (3): цель функции модели; предмет деятельности студентов; характер деятельности будущих учителей; расчлененность деятельности студентов по данной модели; уровень систематичности деятельности будущих учителей; подготовленность студента к осуществлению деятельности; содержание функции (модули, входящие в данную модель).

Учебно-познавательная модель формирования прогностической компетентности будущих учителей имеет три блока: блок учебно-познавательного прогнозирования, блок профессионального прогнозирования, блок обучающего прогнозирования. При этом блок учебно-познавательного прогнозирования играет приоритетную роль. Основная цель функции данной модели – формирование прогностических компетенций, входящих в учебно-прогностическую компетентность и отвечающих за прогнозирование собственной познавательной деятельности студентов педагогического вуза. Сопутствующими целями являются цель развития профессионально-прогностической компетентности, а также формирование организационной компетенции, входящей в профессионально-прогностическую компетентность и отвечающую за руководство прогностической деятельностью учащихся школ в процессе педагогической практики. Основным предметом деятельности является учебно-познавательная деятельность студентов: работа по учебным предметам, самостоятельная работа, учебно-исследовательская и научно-исследовательская деятельность. Из успешной работы с основным предметом деятельности вытекает дальнейшее обучение студентов прогнозированию в других блоках модели. Характер деятельности студента может быть реализован на одном из следующих уровней: пробном, репродуктивном, профессионально-творческом. При этом пробный и репродуктивный уровни осуществляются в полной мере, профессионально-творческий – частично. Он в меньшей степени включает профессиональный и обучающий аспекты прогнозирования. Расчлененность деятельности будущего учителя включает понимание структуры как процесса прогнозирования, так и блоков данной модели. Иными словами, расчлененность деятельности определяется знанием шагов прогнозирования (исследование прогнозного фона, определение периода упреждения, верификация, корректировка прогноза и так далее) и умением применять их на практике, в первую очередь к своей учебной деятельности. Во-вторых, студенты должны видеть перспективы применения прогнозирования – прогнозирование не только собственной познавательной деятельности на данном отрезке постановки жизненных целей (цель – учеба, получение диплома о высшем образовании и соответственно социального статуса), но и будущей професси-

ональной деятельности, понимание не только «ближайшей перспективы», но и перспективы более отдаленной (карьерный рост, профессиональное самосовершенствование).

Следующий параметр состава модели – уровень систематичности деятельности студента – определяется уровнем сформированности общей прогностической компетентности будущего учителя. Теоретически возможно четыре уровня реализации модели: высокий, средний, низкий допустимый и низкий недопустимый. Для данной модели мы считаем оптимальным средний уровень сформированности прогностической компетентности, так как он, с одной стороны, предполагает достаточный уровень развития учебно-прогностической компетентности, с другой стороны, оговаривает также и развитие других видов прогностической компетентности. Высокий уровень прогнозирования в данной модели пока невозможен, так как данная модель в меньшей степени концентрирует внимание на профессиональном блоке прогностической деятельности студента. Отмеченные уровни систематичности показывают степень подготовленности студента к осуществлению деятельности – прогнозированию. Учебно-познавательная модель, по нашему убеждению, должна реализовываться на младших курсах вуза. В это время преподавателям удобнее всего заложить компетенции учебно-познавательного блока прогнозирования, так как в это время учебные планы реализуют основы всех предметов профессионального блока.

Содержание функции прогнозирования по данной модели предполагает первоочередную реализацию следующих модулей: диагностического модуля; учебно-планового модуля; учебно-программного модуля; учебно-проектного модуля.

Диагностический модуль включает диагностику уровня развития ключевых суперкомпетентностей по учебным предметам. Формы диагностики совпадают с диагностическими тестами и другими вариантами проверок компетентности по изучаемым дисциплинам. Диагностика может осуществляться как в аудиторной, так и в самостоятельной работе.

Учебно-плановый модуль нужен в данной модели для планирования студентами собственной самостоятельной работы над компетенциями. Планирование возможно как самостоятельное, так и под руководством преподавателя. Планирование – деятельность более конк-

ретная, чем, к примеру, постановка цели. А значит, и более понятная и доступная для студента младших курсов.

Учебно-программный модуль предполагает создание программы действий для достижения планируемого результата. Данный модуль отличается еще большей конкретизацией.

Учебно-проектный модуль помогает наметить отдельные действия для достижения прогностической цели. Это, как правило, конкретные приемы и формы учебной работы, которые сам студент считает наиболее эффективными.

Таким образом, графически учебно-познавательная модель формирования прогностической компетентности будущих учителей может быть представлена следующим образом.

Учебно-познавательная модель формирования прогностической компетентности будущих учителей

УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ПРОГНОСТИЧЕСКИЙ БЛОК Профессиональный прогностический блок Обучающий прогностический блок

Из модели видно, что учебно-познавательный прогностический блок является в данной модели приоритетным.

Рассмотрим модель №2 – **профессионально-подготовительную модель**. Целью функции данной модели является формирование и развитие начальных профессиональных качеств будущих учителей. Данная цель конкретизируется в задачах обучения будущих учителей навыкам составления поурочных, четвертных, тематических, годовых планов в процессе педпрактики. Кроме того, мы выделяем следующие сопутствующие задачи реализации функции данной модели: задачу совершенствования компетенций по учебным предметам, а также задачу обучения школьников в процессе педпрактики основам прогнозирования.

Предмет деятельности в данной модели – будущая профессиональная деятельность студента. Реализация его происходит преимущественно на предметах психолого-педагогического цикла, в особенности в обучении частным дидактикам.

Характер деятельности студента в профессионально-подготовительной модели также определяется тремя уровнями обучения прогнозированию: пробным, репродуктивным и профессионально-творческим. При этом модель в большей степени опирается на репродуктивный и профессионально-творческий уровни.

Расчлененность деятельности студента в прогнозировании по настоящей модели включает не только владение категориальным аппаратом и теоретическим осмыслением прогнозирования, но и применением его форм в руководстве процессом обучения по школьным предметам в ходе педагогической практики. Профессионально-подготовительная модель предусматривает также и элементы руководства познавательной-прогностической деятельностью школьников (обучением прогнозированию ключевых суперкомпетентностей, профессиональных компетенций и их составляющих) в отличие от механической репродукции действий учителя по предметам.

Уровень систематичности деятельности, как было отмечено выше, определяется уровнем сформированности прогностической компетентности студента. Для данной модели желательным является достижение высокого уровня, хотя достаточно и среднего. На низком уровне реализация цели функции будет затруднена.

Подготовленность студента к осуществлению прогностической деятельности предполагает реализацию модели на втором, третьем, четвертом курсах педагогического вуза, то есть в период, когда учебные планы предусматривают максимальную нагрузку практических часов по психолого-педагогическим дисциплинам, включая и разные виды педпрактик.

Содержание функции данной модели предполагает реализацию следующих модулей: профессионально-целевого; профессионально-планового; профессионально-программного; профессионально-проектного.

Профессионально-целевой модуль направлен на обучение студентов постановке целей профессиональной деятельности: целей урока, целей изучения темы, целей программы. В работе вуза по подготовке студентов к педпрактике и работе в школе данный модуль реализуется при обучении постановке целей урока. Студенты при этом испытывают достаточно серьезные трудности, что говорит о сложности данного модуля.

Профессионально-плановый модуль предполагает обучение студентов составлению планов урока, тематического, четвертного, полугодового, годового планирование. Данный модуль реализуется в психолого-педагогическом цикле дисциплин достаточно хорошо. Как правило, студенты, приходя даже на первую педагогическую практику, готовы к составлению и

оформлению планов уроков. Несколько хуже представлена работа по тематическому планированию и более крупным блокам планирования. Но в процессе обучения в вузе она рассматривается.

Профессионально-программный модуль включает обучение деятельности по составлению учебных программ по обязательным и факультативным дисциплинам государственного стандарта. Как правило, данный модуль вузом не рассматривается. Обучение составлению программ откладывается на процесс профессионального становления специалиста в образовательном учреждении (школе, колледже, вузе) в процессе реальной работы.

Реализация профессионально-проектного модуля частично закладывается в высшем учебном заведении. Развернутый конспект урока, который составляется студентами в процессе первой педагогической практики, фактически представляет собой проект урока. Хотя в полном объеме теория проектной методики в вузовском курсе не отражается.

Итак, профессионально-подготовительная модель выглядит следующим образом.

Профессионально-подготовительная модель формирования прогностической компетентности будущих учителей

Учебно-познавательный прогностический блок
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПРОГНОСТИЧЕСКИЙ БЛОК
Обучающий прогностический блок

Консультативно-обучающая модель имеет целью функции обучение студентами школьников (в процессе педпрактики) прогностической деятельности. Предполагается, что студент, овладев рядом прогностических компетенций, начинает руководить прогнозированием школьниками собственной учебной деятельности. При этом приоритетной целью является реализация обучающего блока модели, а реализация учебно-познавательного и профессионального блока – сопутствующие задачи.

Предметом деятельности студента является обучение школьников организации их учебно-познавательной деятельности на основе прогнозирования. Предмет деятельности в данной модели напоминает предмет деятельности в модели учебно-познавательной, но осуществляемый на более высоком уровне, по законам диалектики (закон отрицания отрицания, перехода количественных изменений в качественные). Организация учебно-познавательной деятель-

ности школьников на основе прогнозирования является более высоким «уровнем», «витком в спирали развития», чем организация собственной познавательной деятельности на тех же основах.

Характер деятельности определяется тремя уровнями прогностической компетентности студента: пробным, репродуктивным, профессионально-творческим. Для данной модели в наибольшей степени подходит профессионально-творческий уровень, так как приложение прогнозирования к деятельности школьника предполагает определенные профессиональные навыки в построении урока, а также творческий подход к самой деятельности. Для реализации данной модели нужно научить студента быть не просто «предметником», дающим сумму ЗУНов, необходимых для успешной сдачи ЕГЭ и поступления в вуз, но педагогом, умеющим «учить учиться», показывающим способы совершенствования компетентностей.

Расчлененность деятельности студента предполагает осуществление деятельности по овладению категориальным аппаратом прогнозирования и обучению этому аппарату, модель также предусматривает обучение студентов основам профессиональной деятельности: планированию и организации урока.

Уровень систематичности деятельности характеризуется тем фактом, что на низком уровне деятельности реализация модели весьма проблемна, средний и высокий уровень обеспечивают ее реализацию. Низкий недопустимый уровень делает реализацию модели невозможной.

Подготовленность студента к прогностической деятельности предполагает применение данной модели на старших курсах педагогического вуза, когда за плечами студента уже несколько (как правило, две) педагогических практик. Первые две практики в большей степени «работают» на профессионально-подготовительную модель, в то время как третья практика дает простор для применения консультативно-обучающей модели.

Содержание функции модели предполагает реализацию модулей: диагностического; мотивационного; целевого; предметно-прогностического (понятийного).

Диагностический модуль в данной модели предполагает умение молодого специалиста определить исходный уровень развития компетентности учащихся по преподаваемому пред-

мету. Реализация данного модуля может осуществляться как с помощью промежуточного контроля, так и в скрытой, не оцениваемой форме. Для учителя при этом важно не только увидеть самому, но и предложить учащимся в доступной для них форме измерить и оценить уровень своих достижений по предмету.

Мотивационный модуль включает деятельность студента по объяснению ученикам путей совершенствования разных видов компетентности. При этом важным фактором в работе является объяснение процессуальной стороны прогнозирования.

Целевой модуль направлен на обучение школьников адекватной постановке целей самосовершенствования. Важно показать, что цель не стоит завышать или занижать. Реализация целевого модуля предполагает объяснение школьникам поискового и нормативного прогнозов.

Предметно-прогностический модуль включает объяснение категориального аппарата прогнозирования и руководство прогностической деятельностью школьника. Для грамотной реализации данного модуля студенту также необходимы консультации преподавателя.

Подытоживая вышесказанное, представим консультативно-обучающую модель.

Консультативно-обучающая модель формирования прогностической компетентности будущих учителей

Учебно-познавательный прогностический блок Профессиональный прогностический блок ОБУЧАЮЩИЙ ПРОГНОСТИЧЕСКИЙ БЛОК
--

Все представленные модели содержат одинаковый компонентный состав, но удельный вес отдельных компонентов в различных моделях разный. Такой вид моделирования делает реализуемую нами систему формирования прогностической компетентности будущих учителей вариативной.

Блоки прогностического обучения в разном соотношении реализуются в разных моделях. Это объясняется рядом причин.

1. Студенты разных групп могут проявлять разную степень готовности к разным аспектам прогнозирования.

2. Структура и содержание учебного процесса в разных учебных заведениях, готовящих учителей и преподавателей, может варьироваться, уделяя внимание разным аспектам прогнозирования в большей или меньшей степени.

3. Формулировка будущей специальности студента, а соответственно характер его будущей профессиональной деятельности может предполагать реализацию аспектов прогнозирования в разной степени.

Например, в педагогическом колледже, выпускники которого получают диплом среднего специального образования повышенного уровня с правом преподавания предмета в основной общеобразовательной школе, внимание педагогов должно быть в большей степени сконцентрировано на учебно-познавательной модели прогностического обучения будущих учителей. Это объясняется тем, что студенты, не имея высшего образования, в первую очередь должны сконцентрировать свои усилия на дальнейшем самообразовании, следовательно, учебно-познавательный прогностический блок имеет для них первостепенное значение.

В университетах, в названии и образовательных программах которых нет ясно выраженных педагогических компонентов деятельности, но которые выпускают специалистов по профессиям, связанным с обучением, имеет смысл реализовать профессионально-подготовительную модель. Ее целесообразность объясняется тем, что в классических университетах педагогическая составляющая образовательного процесса традиционно привлекает меньше внимания. Курсы педагогики, психологии и частных дидактик, а также педагогические практики реализуются там в меньшем объеме, чем в педагогических вузах. Тем не менее выпускники работают, как правило, в учебных заведениях, ведут педагогическую деятельность. Профессионально-подготовительная модель способна помочь образовательному учреждению «наверстать» объем преподаваемых профессиональных компетенций для ведения преподавательской деятельности.

Для педагогических вузов мы считаем наиболее эффективной и целесообразной реализацию консультативно-обучающей модели. Профессиональный прогностический блок деятельности реализуется в этих вузах в полном объеме. Поэтому в педагогических университетах и институтах можно в большей мере сконцентрировать внимание на обучении прогностической деятельности учащихся.

Разработка данных моделей формирования прогностической компетентности будущих учителей не исчерпывает темы исследования. В дальнейшем мы считаем необходимым конкре-

тизацию технологий реализации всех трех моделей, методики развития вспомогательных прогностических компетентностей, изучение анализа сформированности видов прогности-

ческой компетентности (системы критериев, показателей компетентности), ее взаимодействие с другими видами компетентности, практическое исследование проблемы.

Список использованной литературы:

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 8-14.
2. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и... неопределенность // Педагогика. – 2003. – №4. – С. 21-26.
3. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса как фактор повышения эффективности управления общеобразовательной школой: Дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 1980. – 507 с.
4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Народное образование. – 2002. – №4. – С. 254-268.
5. Кузьмина Н.В. и др. Методы системного педагогического исследования: Учеб. пособие / Н.В. Кузьмина, Е.А. Григорьева, В.А. Якунин и др.; Под ред. Н.В. Кузьминой. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
6. Лазарев В.С., Мартиросян Б.П. Нормативный подход к оценке инновационной деятельности школы // Педагогика. – 2003. – №3. – С. 17-26.
7. Логический словарь ДЕФОРТ / Под ред. А.А. Ивина, В.Н. Переверзева, В.В. Петрова. – М.: Мысль, 1994. – 268 с.
8. Руденко В.Н. Культурологические основания целостности содержания высшего образования // Педагогика. – 2004. – №1. – С. 42-48.
9. Современный словарь иностранных слов / Под ред. Л.Н. Комаровой. – СПб: Дуэт, 1994. – 752 с.
10. Федеральные законы об образовании и правах ребенка с комментариями / Сост. Е.П. Педчак. – Ростов н/Д., 2002. – 288 с.