

Профессиографический подход к моделированию подготовки педагога

Моделью (в самой широкой интерпретации) называют некий объект-заменитель, который в определенных условиях может использоваться вместо объект-оригинала, воспроизводя интересующие нас свойства и характеристики оригинала, и имея существенные преимущества, удобства в пользовании (наглядность, доступность испытаний, легкость оперирования с ним и др.).

Образ желаемого будущего выступает как модель состояния, на реализацию которого и направлена деятельность. Моделью является также и алгоритм самой деятельности, которую предстоит реализовать. Характерными свойствами модели являются: ингерентность (согласованность модели со средой); упрощенность (отображение оригинала лишь в конечном числе отношений, с конечными ресурсами моделирования); адекватность (достижение с помощью модели намеченных целей).

Анализ работ (О.А. Абдуллина, 1998; Н.В. Кузмина, 1990; В.А. Сластенина, 2000; Н.А. Зимняя, 2003, 2004, 2005; и др.) показал, что особенность модели определяется выбором основания. В качестве оснований при создании модели профессиональной подготовки педагога применяют: существующие планы и программы (предметное основание), функции и приемы работы педагога (функциональное основание), типовые профессиональные задачи (деятельностное основание), педагогическую культуру (культурологическое основание), компетентность и компетенции (компетентностное основание), личность педагога (личностное основание). Эти основания являются достаточно условными, так как исходно, как было показано выше, педагогическая профессия является творческой.

Состав, структура и содержание модели зависит также от контекста – педагогической культурадигмы образования, исходной концептуальной схемы. Наиболее распространены следующие культурадигмы: зуновская, когнитивная, гуманистическая, прагматическая, традиционная (И.С. Сергеев, 2004). В таблице 11 раскрыта сущность культурадигм и признаки успешного педагога.

Таблица 11 – Культурадигмы образования и их влияние на требования, предъявляемые к успешному педагогу

Культурадигма	Существенные признаки	Модельные характеристики успешного педагога
Зуновская	Главная деятельность школы – передача знаний, а учащихся – получение готовых знаний	Знание предмета и методики преподавания, умение доступно излагать материал, формировать знания, практические умения и навыки, оценивать учебные достижения учеников
Когнитивная	Главное – мышление (научно-теоретическое) и общеучебные умения и навыки	Знать сущность развивающего обучения и владеть методикой его организации
Гуманистическая	Главное – ребенок является субъектом общения и деятельности. Важны свободный выбор и внутренняя мотивация	Не формировать, а поддерживать, содействовать, стимулировать, создавать условия для проявления у учащихся персонального интереса и вопроса к миру
Прагматическая	Главное, чтобы обучение принесло реальную пользу в будущей жизни	Компетенции, функциональная грамотность, организация бизнеса в образовании, лидерство, престиж, имидж
Традиционная	Главным является воспитание	Опора на мудрые традиции «народной педагогики»

Определение требований к подготовке педагога в контексте изучаемых предметов (предметного основания) не учитывает двойственный предмет труда педагога и делает его квалификационную характеристику неингерентной и неадекватной.

Еще 20 -30 годы XX века С.И. Гусев, Н.Д. Лавтова, М.В. Соколов и др. пытались выделить основные функции, приемы деятельности педагога, необходимые ему для успешного осуществления педагогической деятельности. В частности С.И. Гусев определил следующие приемы работы, которыми должен владеть педагог: организаторские (умение заинтересовать детей, распределять и организовать их работу, вести учет своих достижений и ошибок), трудовые (знание элементов труда и обучение труду), художественные (способы выражать свои мысли литературным языком), методические (умение организовывать умственную деятельность учащихся), общественные (гражданское сознание, умение вести общественную работу), культурные (здоровье, красота, интерес и вкус к творчеству).

Функциональный подход, где функция является «элементарной клеточкой» профессиограммы реализуют также О.А. Абдуллина, М.А. Кудайкулов и др. В этом контексте выделяются: социально-педагогическая, методическая, информационная, развивающая, ориентационная, мобилизационная, конструктивная, организаторская, коммуникативная, исследовательская и др. функции. Основой выполнения функций воспитателя и преподавателя предмета О.А. Абдуллина рассматривает педагогические умения (О.А. Абдуллина, 1989).

Функциональные модели являются более адекватными однако в деятельности педагога одновременно проявляется несколько функций, что приводит к условности определенных функций и параллельности существования модели и педагогического процесса.

Модели, разработанные на деятельностном основании, предлагают детальный анализ педагогической деятельности с различных позиций. Н.В. Кузмина на основе системного подхода построила модель педагогической системы. Педагогическая система определяется как множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей.

Под структурными компонентами понимают базовые характеристики педагогических систем, совокупность которых образует факт их наличия и отличает от всех других. Основными структурными компонентами педагогической системы являются: учебная информация, цель, средства педагогической коммуникации, учащийся, педагог.

В процессе достижения целей носителями структурных компонентов системы становятся люди, в деятельности которых структурные компоненты вступают в сложное взаимодействие, образуя тем самым функциональные компоненты педагогических систем.

Функциональные компоненты – это устойчивые базовые связи основных структурных компонентов, возникающие в процессе деятельности руководителей, педагогов, учащихся. Они обуславливают движение, развитие, совершенствование педагогических систем и обеспечивают их устойчивость, жизнестойкость, выживаемость. В педагогических системах выделены гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организа-

торский функциональные компоненты.

Гностический компонент включает действия, связанные с процессом накопления новых знаний о целях системы и средствах их достижения, о состояниях объектов и субъектов педагогического воздействия на исходной стадии решения педагогических задач в процессе их решения и на заключительной стадии решения, о психологических особенностях учащихся. Он включает также умения извлекать новые знания из исследования собственной деятельности и перестраивать ее на основе освоения новой учебной и научной информации, полученной из разных источников.

Проектировочный компонент включает действия, связанные с перспективным планированием заданий - задач (стратегических, тактических, оперативных) и способов их решения в будущей деятельности руководителей, педагогов и учащихся в направлении достижения искомых целей.

Конструктивный компонент включает действия по отбору и композиционному построению содержания учебной и воспитательной информации на предстоящем занятии, собрании, мероприятии; определению собственной предстоящей деятельности на нем педагогов и учащихся.

Коммуникативный компонент включает действия, связанные с установлением педагогически целесообразных взаимоотношений между руководителями, педагогами и учащимися, подчиняя целям воздействия на учащихся взаимоотношения по вертикали: (руководители педагогических систем - педагоги - учащиеся - их окружение) и по горизонтали (взаимоотношение между руководителями системы, между педагогами, между учащимися), мотивированием участников педагогического процесса к занятиям предстоящей деятельностью (суггестия), проникновением во внутренний мир участников педагогического процесса (эмпатия).

Организаторский компонент включает действия по реализации педагогического замысла конкретной организации взаимодействия во времени и пространстве в соответствии с заранее сформулированной системой принципов, правил и предписаний, которым педагогический процесс должен удовлетворить в направлении достижения искомого педагогического результата.

Педагогические задачи, возникающие в различных педагогических системах, решаются с помощью пооперационного и поэлементного анализа. Методика применения этих методов в педагогике разработаны Т.А. Ильиной, А.В. Усовой и др.

Применение операционного подхода требует соблюдения ряда условий: в каждом конкретном случае должен быть выбран критерий, согласно которому следует оценивать степень эффективности того или иного образа действия; должен быть рассмотрен перечень действий, из которых выбираются наиболее эффективные; нельзя упускать из виду иногда случайную складывающуюся обстановку; необходимо учитывать сознательное или бессознательное противодействие исследуемого объекта субъекту.

Операции, связанные с продуктивным решением педагогических задач, выполняют роль критериев. Они выявляются в процессе предварительных исследований. Общими критериями для оценки педагогических систем яв-

ляются функциональные продукты деятельности (ФПД); психологические продукты деятельности (ППД) и сопутствующие продукты деятельности (СПД).

Психологический результат связан с новообразованиями в структуре знаний, умений и навыков, поведения в системе отношений учащихся; функциональный результат зависит от создания способов педагогического воздействия на учащихся (отбором содержания, средств, форм, методов педагогического воздействия).

В зависимости от того, в какой мере деятельность субъекта удовлетворит указанным выше критериям, различают следующие ее уровни:

первый уровень (I) – репродуктивный (минимальный) – субъект умеет пересказывать другим то, что знает и умеет сам;

второй уровень (II) – адаптивный (низкий) – субъект умеет приспособить свое сообщение к возрастным и индивидуальным особенностям учащихся;

третий уровень (III) – локально-моделирующий (средний) – субъект умеет формировать у других прочные знания, навыки и умения по отдельным разделам курса или темам преподаваемого предмета;

четвертый уровень (IV) – системно-моделирующий (высокий) – субъект умеет формировать прочные знания, навыки и умения по всем основным разделам курса программы;

пятый уровень (V) – системно-моделирующий деятельность (высший) – субъект умеет сделать свой предмет средством формирования личности другого человека, сознательно формировать творческое мышление, умение самостоятельно добывать новые знания, делать их обобщения и перенос в новые условия деятельности.

Развитием деятельностного подхода является разработка модели подготовки педагога на основе задачного подхода. (Л.Ф. Спирин, 1997). Он рассматривал профессиограмму общепедагогическую как идеальную модель личности учителя, абстрактно обобщающую ее самые существенные качества, необходимые для осуществления профессиональной деятельности, то есть для успешного решения образовательно-воспитательных задач в любой педагогической системе (в любом образовательном учреждении).

Профессиограмма общепедагогическая (ПО) как модель относится к числу упрощенных, идеализированных аналогов реальных психологических и педагогических явлений. ПО – иерархия определенных понятий, отражающих типичные профессионально-значимые личностные качества работников педагогической сферы, а также их знания, навыки, умения.

ПО – собирательный образ во всех отношениях совершенного учителя-воспитателя. ПО отражает те качества, которые должны быть присущи учителям любой специальности, так как любой учитель это, прежде всего, воспитатель.

Структура ПО включает в себя четыре взаимосвязанных блока: психологические особенности личности учителя, его профессионально-педагогические знания, которыми должен обладать каждый педагог, а также

его общепедагогические навыки и умения. Каждый блок наполнен определенным содержанием.

1. Характерологические особенности личности учителя: гражданская и профессиональная направленность учителя; содержание направленности личности учителя; интеллектуальные черты характера. Черты научного стиля мышления; нравственные черты характера; волевые черты характера; эмоциональные черты характера.

2. Профессионально-педагогические знания: векторов инновационных процессов; знание нормативных юридических документов; теории педагогических систем; сущности воспитания; анатомо-физиологических особенностей, возрастных и психологических индивидуальных особенностей школьников; научных методов педагогической диагностики, а также элементарных методов научно-педагогического исследования и др.

3. Общепедагогические навыки: навыки выразительной речи; общения; навыки целесообразных движений, мимики, жестов; работы с книгой, учебником, пособиями, газетами; распределения внимания; использования технических средств обучения (ТСО) и др.

4. Общепедагогические умения: этапа педагогической диагностики и целеполагания; этапа решения педагогических задач на уровне планирования учебно-воспитательного процесса; этапа практической работы по осуществлению намеченного плана; этапа анализа выполненной педагогической работы и определения степени достижения намеченной цели конкретных учебных и внеучебных дел.

Культурологический подход при осуществлении моделирования профессиональной подготовки педагога предполагает определение в качестве системообразующего фактора становления педагога формирование профессионально-педагогической культуры.

Целостная динамическая система профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы представлена на рисунке 3 (И.Ф. Исаев, 2002).

Профессиональная культура проявляется в степени развитости умений решать: аналитико-рефлексивные, конструктивно-прогностические, организационно-деятельностные, оценочно-информационные и коррекционно-регулирующие задачи профессиональной деятельности.

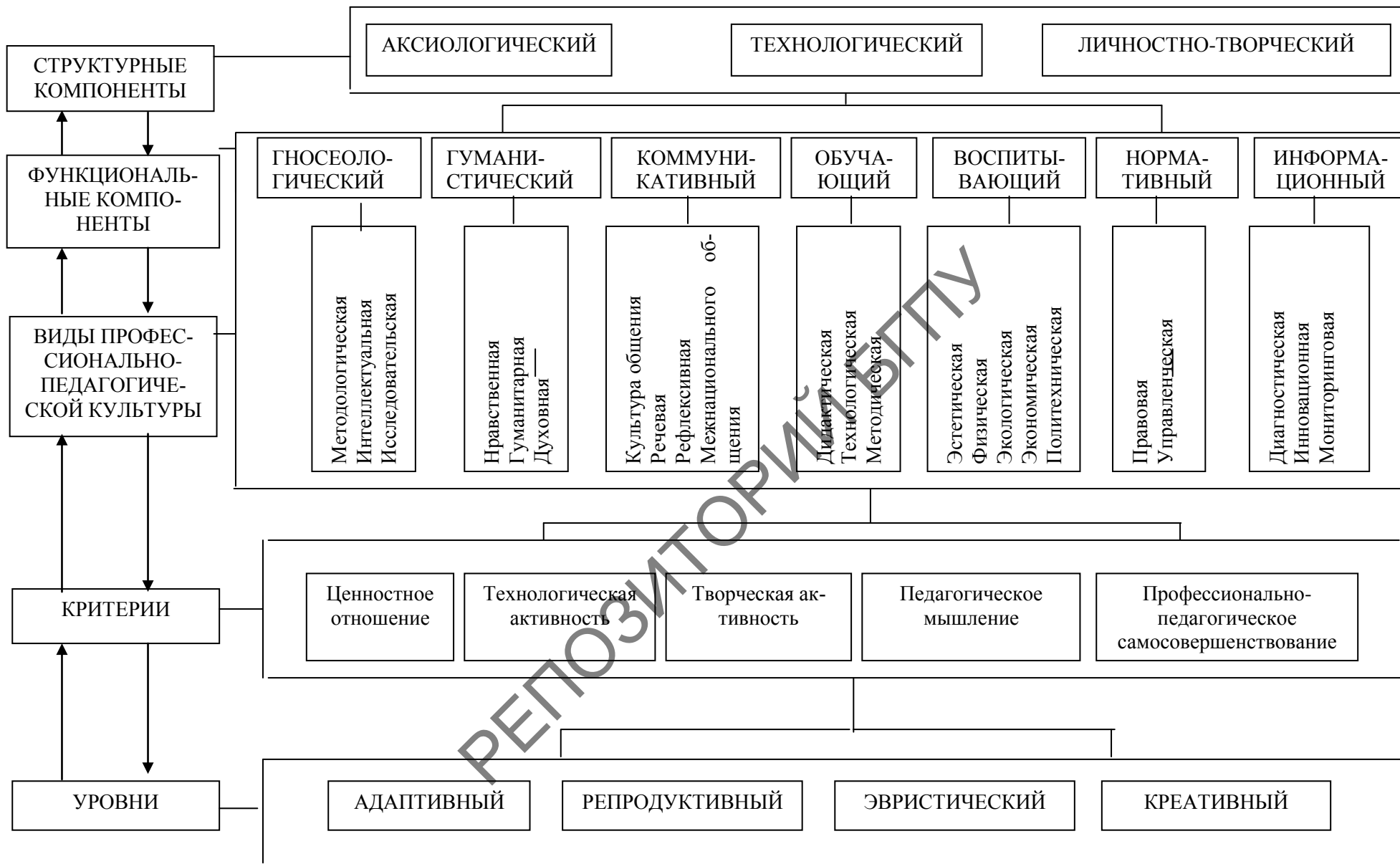


Рисунок 3. Целостная динамическая система профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы

Определены адекватные этим задачам профессиональные умения.

Аналитико-рефлексивные задачи.

Умения: выделять главное звено учебно-воспитательного процесса в вузе; анализировать и осуществлять рефлекссию конкретной педагогической ситуации; анализировать и рефлексировать трудности, возникающие в ходе учебно-воспитательного процесса; анализировать результаты различных видов профессионально-педагогической деятельности; рефлексировать способы и процесс достижения результатов; анализировать деятельность студентов и привлекать их к аналитической деятельности; анализировать и рефлексировать деятельность своих коллег и извлекать из нее положительный опыт; рефлексировать педагогический опыт своих коллег; осуществлять рефлексивный анализ.

Конструктивно-прогностические задачи.

Умения: планировать деятельность с учетом требований программы и квалификационной характеристики будущего специалиста; планировать деятельность с учетом социально-демографических и психологических особенностей студенческой молодежи; планировать деятельность и прогнозировать ее результаты; определять близкие, средние и дальние перспективы становления будущих специалистов и собственного профессионального становления; конструировать деятельность с учетом уровня интеллектуального, эмоционального и личностного развития студентов; разрабатывать планы конкретных профессионально ориентированных ситуаций; планировать и прогнозировать результаты индивидуальной работы со студентами; оказывать помощь студентам в планировании различных видов деятельности; конструировать взаимодействие с преподавателями – участниками педагогического процесса и прогнозировать его результативность.

Организационно-деятельностные задачи.

Умения: устанавливать профессионально-деловые отношения со студентами, коллегами, администрацией разных уровней; организовывать диалоговые, партнерские взаимоотношения со студентами; организовать профессионально целесообразное выполнение студентами заданий разного типа (учебного, воспитательного, научного); организовать индивидуальные, групповые, коллективные формы работы со студентами; организовать самостоятельную работу студентов; оказывать помощь студентам в организации различных видов деятельности; организовать совместную деятельность студентов с учетом сложившихся в студенческой группе взаимоотношений; использовать в своей деятельности новаторский педагогический опыт, опыт коллег, традиции кафедры, факультета, вуза; организовать свое рабочее время и время студентов.

Оценочно-информационные задачи.

Умения: владение методикой оценки эффективности профессионально-педагогической деятельности; применять разнообразные методы оценки эффективности профессионально-педагогической деятельности; использовать разнообразные формы контроля за ходом учебно-воспитательного процесса; оценивать эффективность используемых форм, методов и средств професси-

онально-педагогической деятельности; диагностировать уровень обученности, воспитанности и развитости личности студента; диагностировать профессиональную готовность будущих специалистов; диагностировать состояние различных видов учебно-исследовательской деятельности студентов; получать информацию об особенностях взаимоотношений студентов; оказывать помощь студентам в оценке результатов их деятельности.

Коррекционно-регулирующие задачи.

Умения: вносить коррективы в целевой компонент профессионально-педагогической деятельности; вносить изменения в содержание педагогической деятельности в соответствии с изменяющимися задачами; вносить коррективы в систему выбранных форм и методов педагогической деятельности; оперативно получать и использовать для регуляции собственной деятельности информацию о развитии личности и деятельности студентов; оперативно использовать информацию о собственном профессиональном развитии в целях регуляции профессионально-педагогической деятельности; применять разнообразные методы стимулирования учебно-познавательной, научно-исследовательской деятельности студентов, деятельности по самообразованию и саморазвитию; поддерживать общение со студентами на основе совместной творческой деятельности; регулировать отношения, складывающиеся в студенческой среде; оказывать помощь студентам в саморегуляции различных видов деятельности.