

В.В. Докучаєва

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-ПРОФЕСІОНАЛА

У межах дослідження з проблеми проектування інноваційних педагогічних систем як важливе його завдання постає розробка компетентнісних засад цієї діяльності.

З огляду на це, актуальності набуває саме проблема підготовки майбутнього фахівця до проектування інноваційних педагогічних систем.

У з'ясуванні сутності, структури й змісту проектувальної компетентності педагога ми спираємося на певне розуміння його професійної компетентності, поняття якої, за переконанням В. Сластьоніна та співавторів, „... відображає єдність ... теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності й характеризує ... професіоналізм” [4: 40].

Відтак, проектувальна компетентність може бути представлена як радіальна (відцентрова) модель готовності майбутнього педагога до здійснення професійної діяльності в аспекті педагогічного проектування.

У цьому випадку сукупність спеціальних теоретичних і практичних умінь, що мають визначати зміст проектувальної компетентності майбутнього педагога, буде „розширюватися” відповідним чином за основним групами умінь, традиційно виокремлюваних за функціональною ознакою в педагогічній системі.

У нашому випадку проектувальну компетентність майбутнього фахівця ми подаємо як доцентрову (концентровану) модель, що, у певному розумінні, є протилежною нормативній моделі професійної компетентності (а отже, безпосередньо не виводитиметься з останньої). Інакше кажучи, зміст проектувальної компетентності може бути поданий через номенклатуру (сукупність) професійно-педагогічних ЗУН, актуалізовану процедурою проектувальної діяльності педагога. (Таку модель ще можна назвати елімінативною, чи „поглинаючою”).

Упродовж нашого дослідження ми дійшли висновку, що інваріантними складовими є наступні структурні блоки-компоненти проектувальної компетентності майбутнього (діючого) педагога: індивідуально-особистісний, професійно-педагогічний, соціальний.

При цьому зазначимо, що кожний з наведених компонентів може бути представлений у вигляді окремої підструктури такого складного інтегративного утворення, що ми визначаємо як „проектувальна компетентність педагога-професіонала”.

Усвідомлення ж сутності проектувальної компетентності як психічного (а отже, надто рухливого) феномена, що належить до вищих підструктур особистості, приводить нас до необхідності, крім внутрішніх, відносно сталих зв'язків, котрі вирізняють дану психічну структуру як упорядковану сукупність елементів,

брати до уваги й фактор зовнішнього впливу (або зовнішніх зв'язків). З урахуванням останнього, процес формування даної психічної підструктури, а саме – її компонентного складу, постає як цілком оборотний (тобто такий, що піддається корекції).

З огляду на це, ми вважаємо, що при визначенні змісту (складу) структурних компонентів проектувальної компетентності педагога, важливо з'ясувати, насамперед, можливості організації педагогічно доцільного впливу на його особистість у процесі професійного становлення. (Цей процес ми розглядаємо як значущу складову соціального становлення особистості, що охоплює також і більш ранні – допрофесійні – стадії процесу соціалізації й реалізується через системні завдання профорієнтації та професійного самовизначення особистості).

Отже, під „моделюючим впливом” будемо розуміти в загальному сенсі комплекс соціальних чинників, що суттєвою мірою визначають ситуацію формування й розвитку особистості на актуальних етапах процесу життєздійснення.

У даному ж випадку дослідження впливу, моделюючого особистість (як загалом, так і окремі її психічні підструктури), відбувається в контексті формування проектувальної компетентності майбутнього педагога, зумовлюючи, таким чином, наше уявлення про сутність моделюючого впливу як про сукупність потенційних умов, гіпотетично сприятливих для утворення означеної вище професійної якості майбутнього педагога. Інакше кажучи, моделюючий вплив постає інтегративним чинником процесу формування проектувальної компетентності останнього.

При цьому як джерело моделюючого впливу може розглядатися певне середовище або певний суб'єкт (див. таблицю).

Підкреслимо, що для моделюючого впливу в потенційній фазі цими джерелами слугують соціальне середовище й соціальний суб'єкт, адже загальна ситуація формування й розвитку особистості має визначатися фактом включеності останньої до широкого процесу соціалізації.

Саме ґрунтуючись на соціально-педагогічному підході, ми знайшли можливим скористатися трьома рівнями моделюючого впливу, що подані нами в „гностичній моделі...” як „мікрорівень”, „мезорівень” та „макрорівень”. У визначенні останніх ми виходили з рівневої градації чинників соціалізації, первісно запропонованої А. Мудриком.

Таким чином, усвідомлюючи необхідність розгляду сутності моделюючого впливу як діалектичної єдності потенційних та актуальних умов, зазначимо, що переведення моделюючого впливу в його актуальну фазу можливо здійснити принаймні двома шляхами. По-перше, у спосіб педагогізації функціонального середовища особистості. (Йдеться про збагачення цього середовища засобами виховання – не лише всебічно й гармонічно розвиненої особистості, але й, за В. Гінецинським, „вільно розвиненої індивідуальності” [2: 49]). По-друге, у спосіб професіоналізації освітнього середовища особистості (зокрема, через включення останньої до системи цільової підготовки майбутнього педагога-професіонала до проектувальної діяльності).

Отже, якщо розуміти проектувальну компетентність у цілому як здатність і готовність „...“

результативно застосовувати наявний досвід ... проектувальної діяльності у професійній практиці...” [5, 285], то структурні компоненти проектувальної компетентності неодмінно мають включати саме як певні здібності (здатність), так і готовність (що ми розуміємо як здібність у стадії мобілізації).

З урахуванням даного дослідницького акценту й побудовано наступний аналіз структурних компонентів проектувальної компетентності майбутнього педагога.

I. Індивідуально-особистісний компонент

Виходячи з попередніх міркувань щодо передумов формування проектувальної компетентності майбутнього педагога необхідно зазначити, що індивідуально-особистісний компонент – це єдиний компонент у даному інтегративному утворенні особистості, що формується на допрофесійній стадії соціального становлення останньої.

Тож, з'ясовуючи сутність і зміст індивідуально-особистісного компонента, фактично варто говорити про „творчо-інноваційний потенціал людини, що обрала професію педагога”.

Творчо-інноваційний потенціал може бути визначений наявністю певних його складових – у залежності від того, якого тлумачення набуває поняття „потенціал” під кутом зору психолого-педагогічних досліджень.

Серед запропонованих дослідницею О.М'ясоєдовою [3] трьох типів педагогічного потенціалу, виокремлених за логікою наведеного нею (див. вище) визначення (як-от: „потенціал, що самоактуалізується”, „потенціал, що частково самоактуалізується” й

„потенціал, що актуалізується”), ми акцентуємо увагу саме на типі „потенціалу, що самоактуалізується”, – як на такому, що власне для нас є найбільш концептуально відповідним.

Дійсно, не потребує доведення, на наш погляд, що творчо-інноваційний потенціал людини – як сутнісний вимір індивідуально-особистісного компонента проектувальної компетентності майбутнього педагога – належить саме до того типу потенціалу, який самоактуалізується, тобто, за визначенням, є відносно стійким, таким, що не піддається прямій зміні в результаті цілеспрямованих впливів, проте, таким, що самореалізується за первісно закладеною програмою та змінюється лише відповідно до об'єктивних умов...” [3: 26]. Звідси вельми доречним є, на нашу думку, інше авторське визначення даного типу потенціалу – „реальний педагогічний потенціал”, яке, гадаємо, цілком вичерпує його сутність. (Тією ж мірою це є справедливим і для типу потенціалу, що частково самоактуалізується, тобто є „реальним і абстрактним водночас”, і для типу „що актуалізується”, тобто – „суто абстрактного педагогічного потенціалу”).

Проводячи доцільну аналогію між змістом індивідуально-особистісного компонента проектувальної компетентності майбутнього педагога (що, як ми зазначили вище, в сутнісному відношенні становить собою творчо-інноваційний потенціал особистості), та змістом особистісного компонента сукупного педагогічного потенціалу (за О. М'ясоєдовою), вважаємо за можливе виділити в складі індивідуально-особистісного компонента проектувальної компетентності майбутнього педагога,

як найбільш суттєві, наступні елементи:

- специфічні типологічні характеристики особистості;
- креативні здібності особистості;
- конструктивне мислення.

При цьому зазначимо, що конструктивне мислення передбачає не просто креативну (стихійну, спонтанну) поведінку в проблемній (творчій) ситуації, а власне мотивований спосіб (стиль) діяльності.

З огляду на це в даному випадку, імовірно, більш доречно говорити не про конструктивне мислення як таке (що є специфічним феноменом, визначуваним конкретною сферою діяльності), а дійсно про конструктивний вектор мислення – як універсальну, цілісну (інтегруючу) якість суб'єкта.

Під конструктивним вектором мислення, таким чином, будемо розуміти орієнтацію (спрямованість) мислення на дуальну характеристику продукту: „оригінальність – прогресивність”. Саме ці параметри, нагадаємо, розглядалися нами як класоутворюючі ознаки феномена „соціально нове”.

II. Професійно-педагогічний компонент проектувальної компетентності майбутнього педагога – подається трьома сукупностями ЗУН: інтегрально-педагогічних; функціонально-педагогічних; технологічних.

2.1. Інтегрально-педагогічні ЗУН

Є новоутворенням особистості, сутність якого можна визначити як „збагачене педагогічне знання”. Підґрунтям слугують відомості з різних галузей знань, відбір яких актуалізований проблемою

інноваційних перетворень у педагогічній теорії і практиці.

Отже, до необхідного переліку галузей знань ми, зокрема, включаємо:

- теорію творчості (як розділ філософії);
- загальну теорію систем;
- педагогічну інноватику;
- педагогічну антропологію;
- соціологію;
- соціальну психологію;
- соціальну педагогіку;
- теорію управління;
- концепцію самоорганізації тощо.

Сенс збагачення однієї – педагогічної – галузі знань за рахунок інших полягає в даному випадку в тому, що саме педагогічне знання інструментує різні аспекти людських знань і, таким чином, слугує системоутворюючим елементом у зазначеній їх сукупності.

Оскільки ж є очевидним, що до виокремленого переліку нами включені як класичні галузі знань, так і порівняно нові, що утворені шляхом міждисциплінарного синтезу, то на разі варто говорити саме про новий міждисциплінарний конструкт проектувального мислення майбутнього педагога, яким і постає шукана інтегрально-педагогічна сукупність знань.

У цілому ж, інтегрально-педагогічні ЗУН утворюють категоріальну основу професійного мислення педагога – проектувальника. (Ми маємо на увазі не лише фахівців у галузі педагогічного проектування, але й педагогів-дослідників, фахівців із педагогічного й освітнього менеджменту та інших професійних педагогів, хто у власній предметній діяльності виходить на системно-проектувальний рівень).

2.2. Функціонально-педагогічні ЗУН

Йдеться про знання, уміння, навички, що актуалізуються пред'явленням суб'єкту творчих педагогічних завдань п'яти функціональних груп (Н. Кузьміна) й визначаються відповідно до останніх: організаторські, комунікативні, конструктивні, проєктувальні, гностичні. Зміст вищезначених сукупностей ЗУН та якісне їх наповнення в залежності від рівня професіоналізму педагога докладно подано Н. Кузьміною.

Оскільки роль конструктивного мислення в діяльності педагога-проєктувальника вже достатньо обґрунтована нами раніше, то, вважаємо, цілком логічно виправданим тут буде умовивід, що саме функціонально-педагогічні ЗУН обумовлюють практичну (мобілізаційну) готовність майбутнього педагога до конструктивної діяльності (вироблення завдань та стратегій їх розв'язання) в межах створеної ним педагогічної системи.

2.3. Технологічні ЗУН – складова професійно-педагогічного компоненту проєктувальної компетентності майбутнього педагога, що вимагається технологічною стадією процесу створення інноваційної педагогічної системи. До цієї складової ми включаємо:

- знання алгоритму проєктування інноваційних педагогічних систем;
- знання норм (вимог, правил), що висуваються до кожного етапу вищезначеного алгоритму.

Виокремленні у такий спосіб аспекти технологічних знань набувають практичного втілення у вигляді комплексних умінь педагога-проєктувальника, а саме – умінь

кваліфікованого виконання усіх процедур процесу проєктування інноваційних педагогічних систем.

Комплексний характер технологічних умінь окреслюється, насамперед, завдяки одному із запропонованих нами алгоритмів проєктування інноваційних педагогічних систем, етапи якого відбивають лінійну (логічну) структуру процесу проєктування.

Цей алгоритм, нагадаємо, подається як послідовна низка ключових процедурних завдань, що розгортаються педагогом-проєктувальником на основі відповідних сукупностей умінь:

- діагностико-аналітичних;
- стратегіально-прогностичних;
- концептуально-створюючих;
- організаційно-планувальних;
- експериментально-виконавчих;
- рефлексивно-аналітичних;
- дескриптивно-узагальнюючих;
- експертно-аналітичних.

Друга запропонована нами технологія проєктування інноваційних педагогічних систем побудована з урахуванням психологічної структури процесу проєктування як ідеального акту, відмінною ознакою якої є ієрархізованість та розгалуженість. З огляду на зазначені структурні особливості процес проєктування інноваційних педагогічних систем постає як набір достатньо самостійних, хоча й підпорядкованих загальній меті процедур-діяльностей, кожна з яких має власний зміст, а отже, й внутрішню логіку.

Уміння, на яких базуватимуться ці діяльнісні складові, ми й будемо розглядати як специфічні технологічні уміння педагога-проєктувальника. Виокремленні сукупності технологічних умінь номінально

відповідають етапам алгоритму проектування інноваційних педагогічних систем, нами розробленого, й формулюються наступним чином:

1) уміння діагностичного моделювання (створення моделей реального стану об'єкта: еталонних, експертно-оцінних; оперативних, лонгітюдних тощо);

2) уміння вироблення цілей (ціннісного прогнозування, рефлексивного цілепокладання, декомпозиції та ієрархізації провідної й супідрядних цілей);

3) уміння прогностичного моделювання (створення моделей імовірнісного стану об'єкта: нормативних, пошукових; стратегічних, тактичних, оперативних);

4) уміння власне-проектувальної діяльності (концептуалізації базових ідей проекту, трансформації їх у дослідницькі завдання, визначення стратегій діяльності й побудови моделей цієї діяльності);

5) уміння конструктивної діяльності (описово-пояснювальні уміння стосовно розробки конструкторсько-педагогічної документації до моделі нової системи: обґрунтування завдань, пропозицій; виконання ескізного, творчого й робочого проектів);

6) уміння експериментально-практичного моделювання (проведення процедур перевірки на функціональну придатність моделі інноваційної системи);

7) уміння інтерпретації, рефлексивно-узагальнюючого аналізу результатів проектування (подання й захисту проекту, усвідомлення реальних досягнень та резервних можливостей у його впровадженні);

8) уміння експертного оцінювання проекту (розробки базових експертних

моделей: критеріальних, діагностичних, прогностичних; проведення процедур експертизи проекту, складання експертного резюме та ауторезюме за підсумками експертного дослідження).

III. Соціальний компонент
проектувальної компетентності майбутнього педагога.

Загалом має означати здатність останнього до реалізації його функцій як біхевіоральної системи – тобто, за Р. Акоффом і Ф. Емері, системи, якій притаманна поведінка. При цьому обов'язково йдеться про цілеспрямовану систему – як ту, що вирізняється певним способом дій [1, 43].

Власне спосіб дій і розглядається як „цілеспрямована поведінка цілеспрямованого індивіда чи системи” [там само].

За такого бачення діяльність педагога-цілеспрямованого індивіда подається як соціальна діяльність. Останню ми розуміємо як діяльність щодо створення соціально нового, що у свою чергу, може бути подана як універсальна (соціальна) технологія. Невід'ємними її складовими є:

- соціальне замовлення (запит);
- соціальна система – організація (колективний суб'єкт-виконавець);
- цілеспрямовані індивіди (учасники соціальної системи, що виконує соціальне замовлення);
- соціально значуща (спільна) мета (створення інноваційної педагогічної системи);
- процес співпродукування досягнення спільної (соціально значущої) мети;
- соціально новий продукт (інноваційна педагогічна система).

Таким чином, рівень професійної діяльності педагога-проектувальника, що ми визначаємо

як рівень соціальної творчості, та вектор (спрямованість) цієї діяльності, що дозволяє характеризувати здобутий продукт як соціально новий і соціально корисний, обумовлюють виокремлення адекватних елементів у складі соціального компонента проектувальної компетентності майбутнього педагога. Визначивши ці елементи як соціальні знання, соціальні уміння й соціальні якості особистості, подамо далі зміст кожного з них.

3.1. Соціальні знання:

- знання ціннісних суспільно-значущих орієнтирів у широкому соціумі та освіті;
- знання закономірностей творчої співпраці та психологічної сумісності в процесі створення проекту;
- знання стандартів і норм професійного спілкування;
- знання основ конфліктології;

– знання технології аутодіагностики професійно-творчого стану особистості.

3.2. Соціальні якості особистості:

- психосоціальні (здатність до саморегуляції та саморозвитку психічних процесів, станів, властивостей);
- соціально-психологічні (емпатійні та рефлексивні здібності, толерантність, великодушність, комунікабельність, позитивний емоційний настрій, загальна оптимістична установка);
- власне-соціальні (здатність до виконання широкого соціально-рольового репертуару, прагнення позитивного соціального іміджу, гуманістично орієнтоване соціальне мислення. Під соціальним мисленням будемо розуміти мислення, що реалізується в процесі створення соціально нового як продукту соціальної творчості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акофф Р., Эмери Ф.О. О целеустремленных системах. – М., 1974.

2. Гинецинский В.И. Индивидуальность как предмет педагогической антропологии / Советская педагогика. – 1991. – № 9.

3. Мясоедова Е.А. Подготовка студентов педвуза к исследованию педагогического потенциала среды. – Астрахань, 1997.

4. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – Москва, 1997.

5. Яковлева Н.О. Педагогическое проектирование инновационных систем. – Челябинск, 2003.

Подано до редакції 12.10.06

РЕЗЮМЕ

В настоящей статье автор исследует проблему формирования

проектировочной компетентности будущего педагога в контексте

разработки концепции проектирования
инновационных педагогических
систем.

SUMMARY

The article presents the issue on formation of projective competence of a future teacher within the concept of projecting innovative pedagogical technologies.