

«ДИСКУРСИВНО-ПРОЕКТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ» БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

© 2009 Т.В.Ежова

Оренбургский государственный педагогический университет

Статья поступила в редакцию 09.02.2009

В настоящей статье дан анализ понятий «дискурсивно-проективная компетентность», «педагогический дискурс», «проектирование», раскрываются сущностные характеристики дискурсивно-проективной компетентности студента как прямого результата проектирования педагогического дискурса, обосновывается использование системно-целостного подхода в качестве методологического основания исследования.

Ключевые слова: дискурсивно-проективная компетентность, педагогический дискурс; проектирование.

Происходящие в обществе социальные и экономические преобразования, развитие Болонского процесса и присоединение к нему России оказывают существенное воздействие на образовательную сферу, что проявляется прежде всего в новых целевых установках, обновлении содержания образования и критериях его качества, новых формах взаимодействия образовательной системы с социокультурной сферой. В российском обществе сформировались новые требования к учителю как субъекту деятельности, к его личностно-профессиональным качествам. Подобный социальный заказ диктует необходимость исследования дискурсивно-проективной компетентности будущих специалистов и тех, кто их обучает.

Значимость этого интегративного качества личности повышается в связи с переходом от традиционной к личностно ориентированной парадигме образования, когда обществу нужны компетентные специалисты, способные самостоятельно принимать решения с учетом изменяющейся социокультурной ситуации и готовые взять на себя ответственность за их осуществление, умеющие ставить цели и конструировать пути их достижения¹.

В процессе мониторинга зафиксирована и экспериментальным путем доказана устойчивая закономерная взаимосвязь между проектированием педагогического дискурса и уровнем сформированности дискурсивно-проективной компетентности субъектов обра-

зовательного процесса. В ходе экспериментальной работы выявлено, что в традиционной парадигме формирование дискурсивно-проективной компетентности являлось лишь случайным или побочным результатом образовательного процесса. Была поставлена цель, сделать формирование дискурсивно-проективной компетентности не случайным, не побочным и даже не косвенным, а прямым результатом деятельности субъектов по проектированию педагогического дискурса.

Проектирование педагогического дискурса – это целенаправленный процесс, происходящий в нескольких взаимосвязанных пространствах (концептуальном, культурном, социальном и ситуативном), реализуемый на основе приоритетных педагогических ценностей, целей и задач, выполняющий ряд функций. Педагогический дискурс *направлен* на гуманизацию профессиональной позиции субъектов образования, *изменяет* содержание ценностно-смысловой коммуникации студента и преподавателя², а осознанное участие студента в проектировании педагогического дискурса *стимулирует* формирование дискурсивно-проективной компетентности будущего учителя и *обеспечивает* приобретение опыта конструктивного преобразования педагогической и социальной реальности (сознания, поведения, деятельности, образовательной среды).

Методологическим основанием исследования проблемы проектирования педагогического дискурса в высшем профессиональном образовании будущего учителя выступает системно-целостный подход, позволяющий рассмотреть педагогический дискурс как целостную упорядоченную систему, выделить

Ежова Татьяна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка декан факультета иностранных языков.

E-mail: ortatmin@mail.ru

¹ Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования // Высшее образование сегодня. – 2007. – 1. – С.8 – 10.

² Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование. – М.: Академия, 2005.

эту систему из среды, определить её состав, структуру, функции, интегральные характеристики (свойства), системообразующие факторы и взаимосвязи со средой, выявить педагогические условия, при которых система становится способной к самоорганизации. Необходимость разработки данного подхода вызвана разнородностью и сложностью структуры изучаемого феномена, полифоническим характером ценностно-смысловой коммуникации субъектов профессионального образования.

Определены причины и факторы, препятствующие проектированию педагогического дискурса, к которым относятся: сокращение часов на гуманитарные циклы в вузовских стандартах образования, редукция содержания образования до его модульного представления на уровне отдельных профессиональных знаний, умений, навыков; уменьшение доли человеческого общения по мере компьютеризации процесса обучения; недостаточно высокий уровень развития дискурсивно-проективной компетентности студентов и преподавателей; их недостаточная психологическая готовность к осуществлению ценностно-смыслового диалогического взаимодействия; несогласованность целей в цепочках «преподаватель – студент», «преподаватель – коллективный субъект», «студент – коллективный субъект».

Необходимость формирования дискурсивно-проективной компетентности как профессионально и личностно значимого качества будущего учителя определяется ее универсальным характером: дискурсивные навыки применимы во всех областях жизнедеятельности человека. Дискурсивно-проективная компетентность понимается как профессионально значимое интегративное качество личности, интегрирующее мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный, рефлексивно-оценочный компоненты, обеспечивающее восприятие, понимание, рефлексию способов проектирования педагогического дискурса в нескольких взаимосвязанных пространствах (концептуальном, культурном, социальном, ситуативном) в соответствии с педагогическими целями и нормами ценностно-смысловой коммуникации. Мы рассматриваем дискурсивно-проективную компетентность учителя как неотъемлемый компонент его общей и педагогической культуры³.

В ходе педагогического эксперимента нами были определены следующие критерии: мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный, рефлексивно-оценочный. Для оценки уровня сформированности дискурсивно-проективной компетентности участников образовательного процесса использовался ряд методик: 1) Изучение мотивационно-ценностной сферы личности. 2) Диагностика полноты соответствующих знаний. 3) Диагностика полноты соответствующих умений. 4) Изучение рефлексивно-оценочного отношения субъектов к собственным действиям и действиям других субъектов, а также позиции личной ответственности за принятие решений и результаты действий.

В соответствии с определёнными критериями, показателями и заявленными методиками мы выделили четыре уровня сформированности дискурсивно-проективной компетентности: высокий (креативный), достаточный (рефлексивный), средний (продуктивный) и низкий (продуктивный). Критерии и уровневые показатели сформированности дискурсивно-проективной компетентности студента представлены в табл. 1.

В диссертации разработаны дидактические и воспитательные дискурсивные практики, основанные на стратегии сотрудничества и гуманитарных технологиях. В контексте данного исследования дискурсивные практики понимаются как учебная речемыслительная деятельность, имеющая целью активизацию педагогических знаний, умений, приобретение будущим учителем профессионального дискурсивного опыта, в конечном счете – формирование дискурсивно-проективной компетентности субъектов образовательного процесса. В ходе эксперимента дискурсивные ситуации и педагогические задачи проектировались преподавателем на основе текстов любого функционально-стилевого типа: художественных, официально-деловых, разговорных, научных, публицистических, на базе любого связного текста монологического, диалогического, полилогического характера, устной или письменной формы. Выбор текста определялся задачами учебной дисциплины и целями формирования педагогических умений.

³ Соколова Л.Б. Формирование культуры педагогической деятельности будущего учителя: Монография. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 1999; Шендрик И.Г. Об-

разовательное пространство субъекта и его проектирование. – М.: АПКИПРО, 2003; Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001.

Таб. 1. Критерии и уровневые показатели сформированности дискурсивно-проективной компетентности студента

Уровни			
Высокий (креативный)	Достаточный (рефлексивный)	Средний (продуктивный)	Низкий (репродуктивный)
1	2	3	4
<i>Мотивационно-ценностный.</i> Отношение к педагогической деятельности как к ценности; потребность студента стать высокопрофессиональным специалистом; стремление к личностному самосовершенствованию; принятие ценностей педагогического дискурса			
Постоянно проявляются увлечённость профессией, стремление к саморазвитию; осознанная положительная мотивация к педагогической деятельности	Ситуативное проявление стремления к саморазвитию и самосовершенствованию; преобладание с сопутствующих мотивов выбора профессии учителя	Отношение к педагогической деятельности обусловлено преобладанием прагматических мотивов, стремление к саморазвитию связано лишь с вынужденной адаптацией	Отсутствие потребности в самовоспитании дискурсивно-проективной компетентности; несформированное или отрицательное отношение к педагогической деятельности
<i>Когнитивный.</i> Наличие знаний о педагогическом дискурсе, сущности и способах проектирования и построения педагогического дискурса; способность к систематизации и обобщению знаний; к осмыслению и постижению содержания, значения и смысла педагогических текстов			
Глубокие, системные знания по всем показателям; активно-диалогическое понимание; образование личностного «живого» знания из получаемой информации	Имеющиеся знания системны, но способность к извлечению знания из получаемой информации ограничена; конструктивное непонимание, ведущее к активному действию	Знания несистемные, проявляются не во всех аспектах; предлагаемая информация не всегда перерастает в знание; неполное постижение смысла и значения педагогических текстов	Отсутствие знаний или неумение их проявить, неспособность к систематизации и обобщению знаний; симуляция понимания; склонность к приобретению «полезного знания»
<i>Операционно-деятельностный.</i> Студент умеет: выбрать наиболее продуктивные способы проектирования педагогического дискурса; осуществлять самостоятельный творческий поиск в решении проблем; ориентироваться в информационных потоках; включиться в диалогический контекст; наполнить дискурсивные практики социальным и педагогическим содержанием, транслировать умения организации дискурсивных практик другому (будущему ученику)			
Творческий характер проявления умений, высокая степень субъектности и самостоятельности в деятельности; легко включается в диалогический контекст	Субъектная активность довольно высока, но носит монологический характер; умеет самостоятельно формулировать и решать поисковые задачи	Продуктивный характер проявления умений; стереотипное реагирование на внешние стимулы; творческие моменты ситуативны	Адаптивно-репродуктивный характер проявления умений; объектная позиция студента, направленная на пассивное воспроизведение умений
<i>Рефлексивно-оценочный.</i> Чувство удовлетворенности от проявления дискурсивно-проективной компетентности; рефлексия собственной деятельности и поведения; способность воспринимать внутренний мир другого и отождествлять себя с ним; осознание профессионально-личностных смыслов деятельности			
Преобладают устойчивые, положительные эмоциональные реакции; эмпатия; постоянная рефлексия собственной деятельности и поведения; в педагогическом дискурсе присутствует оценочный контекст	Положительные эмоциональные проявления преобладают, но в отдельных ситуациях теряется или ослабляется контроль над ними; педагогическая рефлексия осуществляется в форме внутреннего диалога	Положительные эмоциональные проявления чередуются с отрицательными; эмпатия отсутствует; преобладает конформистская ориентация на общепринятое мнение; рефлексия осуществляется лишь в отношении других людей	Преобладание отрицательных эмоций; отсутствие контроля над эмоциональными проявлениями; педагогическая рефлексия отсутствует; пассивное равнодушное внимание в педагогическом дискурсе

При формировании дискурсивно-проективной компетентности субъекта образования мы исходили из того, что в учебной деятельности происходит «встреча» студента с текстами, которые нужно прочесть, понять,

дать им педагогическую интерпретацию⁴. В этом смысле проблема знакомства с научны-

⁴ Зинченко В.П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Ч. 1. Живое знание. – Самара: 1998.

ми текстами являлась весьма важной; в процессе индивидуального «сближения» – диалога между студентом и текстом – разворачивалась деятельность по «распредмечиванию» педагогически адаптированных текстов культуры путем их осмысления и внутреннего эмоционально-ценностного «проживания», что позволило полнее использовать потенциал педагогического дискурса как взаимосвязанного единства текста, речи, реализации личностных смыслов (см. табл. 2).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что формирование дискурсивно-проек-

тивной компетентности студента – это сознательно организуемый и управляемый процесс, который является прямым образовательным продуктом деятельности субъектов по проектированию педагогического дискурса. Участие студента в проектировании педагогического дискурса способствует актуализации его субъектной позиции, создает условия для самореализации и творческой самодетальности, ведет к становлению дискурсивно-проективной компетентности.

Таб. 2. Потенциал педагогического дискурса как единства текста, речи и реализации личностных смыслов

Педагогический дискурс как текст	Педагогический дискурс как речь	Педагогический дискурс как реализация личностных смыслов
<ul style="list-style-type: none"> ○ понимание полифункциональной природы текста; ○ развитие механизмов, обеспечивающих процессы восприятия, понимания и порождения текстов; ○ приобретение личностного опыта работы с текстом: лингвистического, социального и педагогического; ○ овладение общей и информационной культурой; ○ переход от внешнего значения текста к внутреннему. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ реализация личностной потребности самовыражения через речь; ○ обучение стратегии использования в речи языковых, речевых и экстралингвистических средств; ○ использование фоновых знаний, информации предшествующего педагогического дискурса; ○ развитие речевой культуры субъекта образования в ходе реализации дискурсивных практик. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ формирование умения трансформировать информацию в «живое» знание; ○ овладение методами и приемами работы с учебной информацией; ○ извлечение «живого» знания из получаемой информации; ○ обеспечение необходимой мотивации общения; ○ становление собственной дискурсивно-проективной компетентности; ○ реализация обучающей, воспитывающей и развивающей функций образования через педагогически адаптированные тексты культуры.

'DISCOURSE-PROJECTIVE COMPETENCE' OF A FUTURE TEACHER

© 2009 T.V.Yezhova^o

Orenburg state pedagogical university

The article provides the analysis of the concepts «discourse-projective competence», «pedagogical discourse», «projection». The article also examines conceptionally significant characteristics of student's discourse-projective competence as the direct result of pedagogical discourse projection. It also gives grounds for the use of the system-holistic approach as the methodological basis of the research.

Key words: discourse-projective competence, pedagogical discourse; projection.

^oYezhova Tatyana Vladimirovna, Ph.D. pedagogical sciences, the senior lecturer of faculty of German language The dean of faculty of foreign languages.