

застосовувати здобуті знання для отримання нових і розуміння, що одне й те саме завдання може бути розв'язано різними способами. Це сприятиме виробленню в них навичок і вмінь креативного мислення. Комплекс вмінь і навичок креативного мислення впливають, у свою чергу, на формування пізнавально-критичної компетентності. Крім того, креативне і критичне мислення тісно зв'язані у процесі навчання і практичного застосування набутих знань, у ході виконання завдань і розв'язку проблемних ситуацій. Студенти мають зрозуміти, що кожен може мати свою точку зору на те чи інше питання, відмінну від інших, і саме це дає можливість для пізнання, як фактора успішності становлення громадянського суспільства у процесі формування критичного мислення. Важливим у цьому випадку є усвідомлення студентами можливості помилитися з наступним пошуком шляхів виправлення помилок.

Література

1. Нікітіна В. Важливість скорочення екстенсивних форм навчання в умовах гуманізації вищої школи / В. В. Нікітіна, В. Г. П'ятенко // Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія : [Матер. метод. семінару АПН України]. – К. : Гнозис, 1998.
2. Басова Н. Педагогика и практическая психология / Н. В. Басова. – Ростов-на-Дону : «Феникс», 1999.
3. Белкіна-Ковальчук О. Формування критичного мислення учнів початкових класів у процесі навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Белкіна-Ковальчук Олена Віталіївна. – Луцьк, 2006.
4. Шеремет М. Критичне мислення : діяльнісний підхід / М. Шеремет // Шлях освіти. – 2004. – № 4.

СУЩНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЛИЦЕЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ПОДХОДОВ

Шапошникова Н. П.

УДК 378.96

В поданій статті автор проводить аналіз сутності феномена педагогічної діяльності викладача сучасного професійного закладу крізь призму концептуальних настанов генетичного та функціонального дослідницьких підходів. Виходячи з тлумачення поняття «виховання», автор визначає особливості управлінського механізму і уточнює складові компонентно-функціональної структури педагогічної діяльності викладача.

Ключові слова: педагогічна діяльність, викладач професійного ліцею, дослідницькі підходи.

В статтє автором осуществлен теоретический анализ феномена педагогической деятельности преподавателя современного профессионального учебного заведения сквозь призму домини-

нирующих исследовательских подходов – генетического и функционального. Исходя из традиционных трактовок понятия «воспитание», автор описывает особенности управленческого механизма педагогической деятельности современного преподавателя профессионального лица, а также уточняет ее компонентно-функциональную структуру.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, преподаватель профессионального лица, исследовательские подходы.

The author of the given article attempts to carry out analysis of the essence of the phenomenon of “pedagogical activity of teachers” through the prism of of the “genetical” and the “functional” approaches. Thus, extending the definition of “education”, the author points out certain peculiarities of the managerial mechanism as well as the functional structure of pedagogical activity.

Постановка проблемы. В условиях модернизации отечественной системы профессионального образования под воздействием идей Болонского процесса значительно возрастает социальная значимость результатов педагогической деятельности преподавателя, а также роль его личности в обучении и воспитании нового поколения. Отмечая решающее значение педагогической деятельности преподавателя для повышения качества современного обучения, Закон Украины «Про освіту» та «Про вищу освіту», Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті ориентируют современные учебные заведения на соблюдение все возрастающих требований к его непрерывной профессиональной подготовке. При этом акцентируется внимание главным образом на профессионализме реализации функций педагогической деятельности преподавателя.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. На протяжении последних десятилетий в научно-педагогических исследованиях большое внимание отводилось изучению специфики педагогической деятельности и созданию профессиограмм преподавателя современного учебного заведения (О. Абдулина, Н. Гузий, Н. Кузьмина, В. Семиченко, В. Слостенин); определению структуры, содержания, форм и методов теоретической и практической подготовки будущих преподавателей вуза через магистратуру и аспирантуру (В. Исаченко, Г. Сомбамания, О. Цокур, Р. Хмельок), разработке методик, способствующих развитию их общих и специальных способностей (В. Аганисян, Ю. Кулоткин, З. Курлянд, Р. Скульский, М. Фрумкин), а также предметных компетенций и профессиональной компетентности (Н. Бирик, О. Поветун, А. Семенова, А. Хуторской); изучению особенностей профессионального мышления, памяти, самосознания и самовоспитания (О. Анисимов, В. Козиев, Г. Нагорная, Г. Сухобская, О. Цокур, О. Яций). Однако, несмотря на результаты данных исследований, феномен педагогической деятельности современного преподавателя должен быть освещен сквозь призму исследовательских подходов, которые выявляют его специфические грани.

В связи с этим, целью данной статьи является освещение особенностей педагогической деятельности преподавателя профессионального лица в контексте современных исследовательских подходов.

Изложение основного материала. Расширить представление о педагогической деятельности как особом социальном феномене возможно с позиций генетического и функционального анализа центральной категории педагогики - категории «воспитание». Генетический подход дает возможность рассмотреть воспитание в его наиболее простом, неразвитом состоянии в момент зарождения, а функциональный подход позволяет выявить совокупность присущих ему функций и на этой основе углубить наши представления о сущности и специфике педагогической деятельности. В определенном смысле, как отмечается в литературе, оба эти подхода совпадают, так как генезис воспитания есть одновременно и генезис его социальных функций.

Исходя из особенностей функционального подхода как метода научного познания, нашедших широкое отражение в работах И. Блауберга, Л. Евстафьева, А. Здравомыслова, В. Лекторского, А. Резникова, В. Садовского, М. Сетрова, А. Умова, Э. Юдина, мы обратились прежде всего к характеристике его основного понятия - «функция», которая понимается как деятельность и результат деятельности. При этом функция чаще всего рассматривается как проявление объекта вовне, по отношению к другим объектам или системам в целом, как поведение части в целом, как указание «на ту роль, которую определенный социальный институт или частный социальный процесс выполняет по отношению к целому. Другой важнейшей чертой функции является то, что она всегда направлена на сохранение существования определенного объекта или системы [1, с. 31]. В силу того, что «...ни одна система не может быть правильно понята, если не понята природа способа действия, способа поведения системы и ее элементов как определенной совокупности функций» [1, с. 44], то важное методологическое значение имеет «вычленение того целого, по отношению к которому выполняется данная функция, так как ее характер определяется природой целого» [1, с. 219].

Опираясь на указанные выше характеристики функционального подхода, следует подчеркнуть, что педагогическая деятельность может быть рассмотрена как функциональная подсистема общества, которая способствует сохранению его существования как целостной системы. В этом смысле функции педагогической деятельности оказываются взаимосвязанными с определенными потребностями общества, которые оно необходимо должно удовлетворять для обеспечения своего воспроизводства и развития. При этом сам факт существования данных потребностей у исследователей не вызывает сомнений, однако спорным, по их мнению, остается вопрос об их элементном составе. И в этом контексте предлагаются различные варианты элементного состава фундаментальных потребностей общества, под которыми понимаются главные требования, которые общество предъявляет к условиям своего функционирования и развития. Среди них наибольшую популярность заслужила модель фундаментальных потребностей общества, разработанная С. Михайловым. Данный автор выделяет пять основных потребностей общества, среди которых особо выделяется потребность в передаче информации и транспортизации людей и вещей. Согласно утверждениям С. Михайлова, каждая из потребностей обуславливает существование определенных социальных явлений, которые служат их удовлетворению [2]. Для нас особый интерес

представлял вопрос о том, какие же потребности обусловили возникновение и развитие именно педагогической деятельности?

Изучение литературы дает основание полагать, что первоначально педагогическая деятельность, как и многие другие виды человеческой деятельности, была вплетена в ткань трудовой деятельности. Однако, по мере развития последней возникло устойчивое изготовление орудий труда, которое обусловило необходимость сохранения и передачи навыков их изготовления, знания последовательности операций и приемов использования уже готовых орудий. Появляются орудия постоянной формы (например, шельское рубило), изготовление которых требовало определенных навыков и умения. «Наличие таких орудий и их последовательное совершенствование, - пишет Ю. Плетников, - свидетельствует о зарождении социальных связей - закреплении трудовых навыков и передачи этих навыков в процессе труда от индивида к индивиду, поколения к поколению» [3, с. 20]. Процесс передачи социального опыта от поколения к поколению рассматривается как необходимое условие жизни общества, без которого оно не могло бы существовать, поскольку «...процесс передачи социального опыта осуществляется с исторической необходимостью, он внутренне присущ человеческому обществу и является объективным процессом жизни общества, без которого невозможна сама эта жизнь в ее специфическом качестве [4, с. 5].

Существенно, что с момента отделения умственного труда от физического наступает время полного и окончательного выделения педагогической деятельности в особую область приложения человеческих сил: возникают специальные воспитательные учреждения, появляются педагоги-профессионалы. В этой связи следует отметить, что первые упоминания о школе, как об особом социальном институте, встречаются еще в древнеегипетских источниках за две с половиной тысячи лет до нашей эры. Слово «педагог» также дошло до нас из далекой античности и в переводе с греческого означает «детоводитель». Таким образом, по мере расширения и усложнения социального опыта и отделения умственного труда от физического, в рамках стихийно возникших между поколениями отношений по передаче социального опыта сформировалась и впоследствии выделилась как относительно самостоятельный вид человеческой деятельности - педагогическая деятельность, важнейшей функцией которой и стала передача социального опыта, т.е. функция социального наследования культуры.

В отечественной педагогике до настоящего времени различение воспитания в широком и узком смысле слова имеет своих сторонников. Попытки дать определение понятия «воспитание» обнаруживают проблему, которая состоит в том, что широкое определение этого понятия приводит к отождествлению его с процессом социализации, которая охватывает как стихийные, так и сознательные факторы, формирующие личность, а узкая трактовка воспитания сводит его сущность к педагогической деятельности, тем самым оставляя вне поля зрения и не отражая активность самого воспитуемого как субъекта. Нам представляется, что эта дискуссия еще раз подчеркнула одну из трудностей теоретического осмысления воспитания, которая состоит в необходимости отражения механизма взаимодействия его двух сторон: деятельности субъекта педагогической деятельности как управляющего

центра процесса воспитания и деятельности субъекта, которого воспитывают. Тем не менее, в процессе обсуждения проблемы воспитания педагогами-исследователями были выдвинуты различные определения интересующего нас понятия. Чаще всего воспитание понимается как: воздействие на воспитуемого с определенной целью; руководство развитием личности; управлением процессом формирования и развития личности; создание условий для развития; организация и стимулирование разнообразной деятельности учащихся по освоению общественного опыта.

Нетрудно заметить, что большинство перечисленных выше определений воспитания содержит в себе указание на определенную управленческую деятельность, которую должен совершить преподаватель как субъект воспитания. Либо это руководство, управление развитием личности, либо создание условий для этого, либо передача социального опыта. Перечисление можно было бы продолжить, однако суть состоит в том, что воспитание так или иначе связывается с управленческой деятельностью преподавателя, т.е. педагогической деятельностью и по существу отождествляется с ней.

Характеризуя особенности внутреннего - функционального механизма осуществления и воспроизводства педагогической деятельности, Н. Кузьмина указывает на наличие следующих функций как устойчивых базовых связей ее структурных компонентов, обуславливающих движение, развитие и совершенствование данной системы:

- гностической, курирующей действия преподавателя, связанные с накоплением новых знаний о его профессиональных целях и средствах их достижения;

- проектировочной, обеспечивающей действия, связанные с перспективным планированием педагогических задач и способов их решения;

- конструктивной, включающей действия преподавателя по отбору и композиционному построению содержания учебной информации, предназначенной для усвоения на определенных формах занятий;

- коммуникативной, охватывающей действия преподавателя, связанные с установлением педагогически целесообразных взаимоотношений между участниками учебно-воспитательного процесса;

- организаторской, представленной составом действий по практической реализации педагогического замысла и контролю за достижением требуемого качества [6].

В частности, конкретизируя сущность организаторской функции педагогической деятельности, ученые важнейшую роль придают моментам: организации учебной информации в процессе ее изложения и презентации обучаемым; организации, корректировке и управлению индивидуальной, групповой и коллективной деятельностью учащихся; самоорганизации и самоконтролю преподавателем собственной активности и поведения на протяжении всего периода взаимодействия с учащимися. На этой основе авторы приходят к аргументированному заключению, что управление, посредством которого достигается практическая реализация организационной функции педагогической деятельности — это «своеобразный синтез гностической, проектировочной, конструктивной и коммуникативной деятельности, воплощенной в непосредственное взаимодействие педагога с учащимися» [6, с. 17].

Итак, педагогическая деятельность преподавателя как разновидность социальной системы, для обеспечения своей качественной специфики, нормального функционирования и развития, для успешного движения к заданной цели остро нуждается в соответствующем управлении, которое является имманентно присущим ее свойством. Данное свойство обусловлено общественным и коллективным характером педагогического труда, предполагающим непосредственное взаимодействие и общение между субъектами педагогического процесса, а также непрерывный обмен их деятельностью. Управление, будучи присущим педагогической деятельности преподавателя как ее неотъемлемая характеристика, имеет общественно-исторический характер. Его цели, средства, формы и методы вырабатывались в ходе общественно-исторической практики. В силу этого, индивид, принимающий на себя профессиональную роль преподавателя, лишь в той мере оказывается способным ее исполнять, в какой он овладевает содержанием, формами и способами управления учебно-познавательной деятельностью учащихся. При этом важно, чтобы преподаватель мог управлять процессами воспитания и образования учащихся в соответствии с требованиями научно познанных объективных закономерностей, с учетом прогрессивных тенденций как в развитии общества, так и в развитии своей профессиональной деятельности.

Существенно, что отношения, обнаруживающие себя в структуре педагогической деятельности преподавателя, составляют тот воспитательный механизм, благодаря которому личность учащегося становится совокупностью всех общественных отношений. Поэтому формирование межличностных и межколлективных отношений есть одна из важнейших задач учителя, осуществляющего управление целостной педагогической деятельностью. При этом для управления данной системой необходимо: правильное определение статусной роли каждого участника воспитательно-педагогического взаимодействия, его места в коллективе, функций, прав и обязанностей; усвоение каждым субъектом предназначенной ему социальной роли; обеспечение выполнения каждым из них своей социальной роли.

Управление, присущее педагогической деятельности преподавателя профессионального лица, реально разворачивается в виде непрерывного процесса с циклично повторяющимся определением целей системы, изучением объекта, предмета, функций и стадий управления, которые отражают различные его стороны. И поскольку педагогическая деятельность является процессом целенаправленного воздействия для перевода микросистемы «преподаватель-учащиеся» из одного состояния в другое, отвечающее целям, стоящим перед системой. При этом закономерно объективируют себя основные функции управления: планирования, организации, координации, контроля, стимулирования и активизации, так и неизбежно повторяющиеся этапы управления в виде:

- обоснования цели дидактической системы;
- оценки состояний управляемых подсистем;
- выявления основного противоречия в текущем состоянии системы относительно цели ее развития;
- формулирование управляющего решения;

- определение варианта оптимального решения;
- организационно-практическая работа в управляемой системе.

Выводы. Наш практический опыт организации научно-методической работы в Одесском профессиональном лицее технологий и дизайна ЮНПИУ им. К.Д.Ушинского показывает, что необходимость выполнения обозначенных выше функций педагогической деятельности и улучшения ее качества выдвигают ряд требований к профессионально-личностной культуре преподавателя. Среди них:

- постоянное совершенствование и рост профессионального мастерства;
- осознание целостности образовательного процесса профессионального лицея, направленного на подготовку будущих специалистов и комплексное решение актуальных учебно-воспитательных задач;
- видение преподавателями перспектив своего карьерного роста и профессионально-личностного саморазвития.

Эффективной формой совершенствования профессионализма педагогической деятельности преподавателей профессионального лицея является постоянно действующий научно-методический семинар. Его работа предполагает разработку и внесение дополнений в рабочие программы дисциплин, рецензирование интегрированных курсов, проведение научно-практических конференций, открытых занятий, психологических семинаров, тренингов с целью совершенствования техники педагогического взаимодействия преподавателей с учащимися профессионального лицея, ознакомления и внедрения в педагогический процесс инновационных технологий их профессионального обучения и воспитания. Научно-методический семинар позволяет преподавателям-методистам разрабатывать совместные формы деятельности по междисциплинарным проблемам: кейсы, модули, блоки; согласовывать содержание учебных занятий и производственной практики учащихся; планировать организацию и проведение воспитательных мероприятий; осуществлять разработку научно-исследовательской деятельности, комплексного квалификационного экзамена и т.д.

Литература:

1. Сетров М.И. Основы функциональной организации / М.И. Сетров. — Л.: ЛГУ, 1972.
2. Деятельность: теории, методология, проблемы / Сост. И.Т. Касавин. — М.: Политгиздат, 1990.
3. Плетников Ю.К. О природе социальной формы движения / Ю.К. Плетников. — М.: Мысль, 1971.
4. Панов В.Г. Что следует понимать под производством и воспроизводством непосредственной жизни общества? / В.Г. Панов // Филос. науки. — 1993. - №3. — С. 49-53.
5. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский // Собр. соч. — М., Л.: АПН РСФСР, 1950. — Т.8.
6. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя / Н.В. Кузьмина. — Л.: ЛГУ, 1985.