

ФІЛОСОФСЬКИЙ АНАЛІЗ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК СУСПІЛЬНО-ІСТОРИЧНОЇ КАТЕГОРІЇ

Є.А.Пінчук

*кандидат педагогічних наук, доцент, провідний науковий спеціаліст
Інституту вищої освіти АПН України*

У статті розглянуто закономірності розвитку педагогічної діяльності, як цілісної системи, що складається з таких елементів як еталон фахівця, діяльність «об'єкта», діяльність суб'єкта, діяльність педагога. Даний аналіз ґрунтується на виявленні специфіки системних властивостей, елементів і зв'язків.

Ключові слова: педагогічна діяльність, еталон фахівця.

Виявлення закономірностей розвитку педагогічної діяльності неможливе без розгляду цього явища в системі ставлення до «об'єкта» своєї діяльності і до соціальних вимог, які відбиваються в моделі фахівця. У цьому ж контексті ми також включаємо в систему відносин і підвищення кваліфікації.

Розглянемо цілісну систему, що складається з таких елементів як еталон фахівця, діяльність «об'єкта» педагогічної діяльності, діяльність суб'єкта (викладача), діяльність педагога, що займається підвищенням кваліфікації. У цій, свого роду метасистемі, в якості кінцевої мети виступає еталон фахівця, відображений в моделі його професійної діяльності. Безпосередньої мети досягає «об'єкт», найбільш рухомий, на наш погляд, елемент метасистеми. Ця мета сполучає всі елементи і "виводить" всю метасистему на практику. Щоб розкрити системоутворюючі зв'язки кожної з систем, потрібно розуміти дійсність, оточуючи нас, як багаторівневу систему взаємозв'язаних явищ і об'єктів, що мають складну ієрархічну структуру.

Якщо абстрагуватися від таких елементів як діяльність суб'єкта (викладача) і діяльність по підвищенню його кваліфікації, то першим рівнем в ієрархії можна рахувати таку зв'язку; модель фахівця – діяльність «об'єкту» (студента). Складові цієї зв'язки, як нам бачиться, по суті дві сторони одного і того ж явища (професійний розвиток) і знаходяться в діалектичній суперечності.

Досягнення порівневих цілей закарбовується в результатах діяльності "об'єкту". Але кожен результат, як якась кінцева продукція, тут же вступає в нову суперечність з новою метою, що утворюється.

Нові цілі детермінують появу нових властивостей вище вказаної "зв'язки" як системи. Таким чином, ми маємо право припустити, що розвиток фахівця, як «об'єкту» педагогічної діяльності, детермінований зміною кінцевої

мети педагогічної діяльності і процесу підвищення кваліфікації викладачів.

Головними моментами розвитку професійної діяльності в плані її функціонування є гетерохронність, нерівномірність і достатність. Ці властивості виражають зовнішні умови функціонування діяльності, обумовлені сукупністю умов внутрішніх згідно принципу детермінізму. За логікою, ми маємо право чекати, що розвиток способів професійної діяльності досягши нових цілей, тобто під час переходу діяльності на інший вищий рівень, викличе появу нових властивостей, в яких "старі" (гетерохронність, нерівномірність і достатність розвитку) будуть достатньо відображені.

Проведений аналіз першого рівня в ієрархії метасистеми дозволяє припустити, що системоутворюючим чинником розвитку діяльності «об'єкта» (студента) є результат, як порівневих досягнення цілей в одному з видів суспільної практики.

Зміна суспільної практики, розвинений стан дійсності припускає появу в структурі метасистеми діяльності викладача. Якщо абстрагуватися від такого елементу метасистеми, як "діяльність педагога, що займається підвищенням кваліфікації", то другим ієрархічним рівнем можна вважати тріаду: модель фахівця – діяльність "об'єкту" (студента) – діяльність суб'єкта (викладача). Цю тріаду ми розглядаємо, у свою чергу, як цілісну систему. Вона, як і будь-яка інша, активно взаємодіє з соціальним середовищем, зберігаючи при цьому свої істотні якості, коли знаходиться в динамічній рівновазі. Але якщо змінюються соціальні вимоги (вони відображені в моделі фахівця) і безперервно розвивається діяльність студента, то динамічна рівновага не може бути збережена, якщо діяльність викладача залишиться незмінною. Якщо таке трапиться, то в системі неминуче наступить збій, що позначиться на якості підготовки фахівців. Тому ми маємо право припустити, що педагогіч-

на діяльність в цьому контексті повинна мати розвиваючий характер. Ми бачимо, що в цьому випадку розвиток студента – одна з найважливіших детермінант розвитку педагога. "Об'єкт" таким чином, виступає як рівноправний учасник спільної діяльності, а, отже, як її суб'єкт.

Ми показали, що "вихід" на кінцеву мету, на результат має діяльність "об'єкту". Викладач в рамках даної системи має "вихід" – не на кінцевий результат, а на "об'єкт". Впливаючи на нього викладач тим самим прискорює досягнення результату. Абстрагуючись від кінцевого результату, який відбивається в моделі фахівця, можна припустити, що безпосередня мета педагогічної діяльності, що розвивається, – це дії "об'єкту", шляхи, якими той досягає мети. Покращуючи ці дії, розвиваючи "об'єкт", викладач опосередковано виходить на практику. У своєму розвитку "об'єкт" веде пошук нових шляхів досягнення мети, викладач створює умови, в яких "об'єкт" оволодіває цими шляхами.

Аналіз другого ієрархічного рівня дозволяє нам припустити, що елементи структури педагогічної діяльності, що розвивається, зв'язані воедино не результатом, а способами його досягнення. Нові чинники, які повинні враховувати викладач, щоб його діяльність розвивалася (вимоги суспільства, розвиток "об'єкту"), ущільнюють структуру, викликають появу нових властивостей.

Системний аналіз був би не повним, якби ми не торкнулися наступного ієрархічного рівня, який утворюється при підключенні діяльності викладача по підвищенню кваліфікації. Якщо в якості цілі педагогічної діяльності, що розвивається, виступають дії студента, то, ймовірно, в якості цілі підвищення кваліфікації повинні виступати дії викладачів (слухачів), які у свою чергу створюють умови для досягнення результатів своїми вихованцями. Таким чином, процес підвищення кваліфікації не буде відірваним від практики.

Постійний розвиток, безперервна освіта – необхідні умови діяльності педагога, що розвивається. У цьому контексті ми розуміємо цілеспрямоване підвищення кваліфікації як збагачення викладача новими способами діяльності, новими методами роботи, що повинне дати новий імпульс для подальшої його самоосвіти.

З позицій наших теоретичних міркувань ми вважаємо, що зміст підвищення кваліфікації викладачів складає інтенсивне збагачення їх методів роботи, які дозволяють створити якнайкращі умови для підготовки кваліфікованих фахівців.

Щоб додати підвищенню кваліфікації досконаліший характер, ми, ґрунтуючись на про-

грамно-цільовому підході, повинні розробити модель діяльності, що розвивається. Але, перш ніж висунути наші міркування із цього приводу, ми в рамках теорії визначимо поняття такої діяльності. Під педагогічною діяльністю, що розвивається, ми розуміємо таку діяльність викладача, яка як необхідну умову забезпечує розвиток студента, розвиток самого педагога і постійно враховує зміни соціальних вимог до підготовки фахівців.

Побудова моделі припускає знання того об'єкту, модель якого ми припускаємо розробити. У педагогічній літературі, як ми показали, проблема педагогічної діяльності, що розвивається, не розроблена і не сформульована в загальному вигляді. Тому уявлення про структуру такої діяльності - необхідна складова частина нашого дослідження.

Системний аналіз показав, що підготовка фахівців відбувається найкращим чином у тому випадку, коли викладач в своїй діяльності орієнтується не на результати вихованців, а на способи їх досягнення. Дії студента, як "об'єкту" педагогічної діяльності, багато в чому детерміновані тими умовами, які створює педагог для його розвитку. Як і будь-яке явище, розвиток "об'єкту" відрізняється суперечністю. Можна вважати, що він проходить етапи свого розвитку, вирішуючи в межах конкретного рівня протиріччя між поняттями (що «поступають» від педагога) і практичними діями, в яких ці поняття їм оволодівають. Студент виходить на нові витки спіралі професійного розвитку, накопичуючи досвід і зіставляючи нові чинники із старими, ще не включеними в цей досвід.

Спільна діяльність викладача і студента складає педагогічну діяльність як цілісне утворення, і, ймовірно, виникаючі суперечності між «новим» і «старим» повинні порівнюватися з роздільною здатністю (в межах конкретного рівня розвитку) і того, і іншого. Але вирішити дане протиріччя – це не означає завершити процес розвитку: завдання педагога полягає в пошуку нових суперечностей, і тому про роздільну здатність ми говоримо лише в межах певних границь.

Прогрес у розвитку незначний, якщо виникаюча суперечність легко вирішувана студентом, і при його пошуку викладач не прикладає великих зусиль. В той же час прогресу в розвитку зовсім немає, якщо виникаюча суперечність не вирішувана для студента на даному «витку спіралі» я зажадаю невиправдано багато підсилюючи від педагога. Найкращим чином розвиток педагогічної діяльності, ймовірно, відбувається при безперервному взаємопроникненні діяльності викладача і студента, яке забезпечує достатню, а необхідну здатність безперервно вирішувати протиріччя в ході учбового процесу.

Досліджуючи поняття «розвиток», Л.С.Виготський робить такий висновок. "Розвиток здійснюється іншими темпами, якщо можна так виразитися, чим навчання. Тут має місце те, що виявляється завжди і незмінно при встановленні і науковому дослідженні відносин між двома зв'язаними між собою процесами, кожен з яких вимірюється власною мірою". І далі Л.С.Виготський вважає, що навчання краще сприймається, що в основному йде попереду розвитку.

Вважаючи, що педагогічна діяльність, що розвивається, повинна мати місце в одному з видів суспільної практики, для підтвердження своїх висновків про її структуру і властивості ми провели експериментальне дослідження. Як об'єкт дослідження, ми вибрали діяльність педагогів-гуманитаріїв, порівнявши діяльність тих, у кого вихованці показують високі результати на протязі не менше чим 5 років, з тими, у кого учні не мають високих результатів. Отримані дані дали досить яскраву ілюстрацію суті педагогічної діяльності, що розвивається, оскільки у відмінності від вузівських викладачів педагоги працюють з одним і тим же контингентом триваліший час.

Експериментальне дослідження підтвердило нашу гіпотезу про те, що педагогічна діяльність, що розвивається, – це цілісне утворення, відмінне від діяльності, що зупиняється в своєму розвитку. Вона протікає інтенсивніше, ніж та що не розвивається, і звідси ми вважаємо, що такого роду діяльність – чинник інтенсифікації учбового процесу.

Експериментальне дослідження, проведене в ХДТУ з 1999 по 2004 рр. на факультеті соціальної роботи і ПО у всіх студентських потоках, підтвердило, що системоутворюючим чинником діяльності, що розвивається, є не сам результат, а спосіб його досягнення, тоді як діяльність не розвивається властиве орієнтування на результат. Розвиток педагогічної майстерності пов'язаний із збагаченням цих способів: пошуком нових способів, все більшою конкретизацією, все великим розширенням зони їх застосування.

Виявлений сильний зв'язок між методами роботи спортивних педагогів і властивостями, властивими їх діяльності. Так, властивості взаємопроникнення яскраво вираженої ступінчастості і справедливості опинилися, в основному, властиві тим спортивним педагогам, які в своїй діяльності орієнтуються не на результат, а на спосіб, що забезпечує його отримання. Виявлений також сильний позитивний зв'язок між наявністю цих властивостей, змістом структури діяльності педагога і результатами його вихованців. У спортивних педагогів, що розвиваються, учні показують значно вищі результати, ніж у тих, що не розвиваються за

один і той же час. Всі ці дані отримані в результаті обробки математичних розрахунків із застосуванням статичних критеріїв Фішера і Юла з надійністю від 95 % до 99 %.

Підтвердження наших припущень про будову структури педагогічної діяльності, що розвивається, в одному з видів суспільної практики дозволяє приступити до розробки моделі і на її основі удосконалити процес діяльності викладачів. Ми припускаємо, що розширення їх можливостей у вирішенні педагогічних завдань різними шляхами змінить структуру діяльності, викличе появу нових властивостей. Все це, на наш погляд, можна буде об'єктивно зареєструвати і судити по отриманих результатах про те, отримали слухачі в процесі підвищення кваліфікації новий імпульс для подальшого свого розвитку, або ж розвиток не відбувся.

Досвід побудови системної моделі. На відміну від статичних моделей, що фіксують "зріз" діяльності, дана модель динамічна за своєю суттю, фіксує як би "подовжній" зріз в розвитку діяльності, відображає ті умови, які забезпечують діяльності педагога безперервний розвиток.

Не існує моделі процесу повністю йому адекватною, проте, вона повинна давати якнайповніше уявлення про реальне його протікання. По суті, мова йде про таке розуміння моделі, при якому вона замінює собою еталонний процес. Модель повинна не тільки помічати реальну систему, але і в ході її вивчення давати нову інформацію про цю систему.

Модель педагогічної діяльності, що розвивається, полягає у взаємопов'язаних один з одним елементів, кожен з яких в істоті своїй відображає "зірви" процес, що розвивається. Виключення будь-якого елемента з моделі або ж його якісна трансформація (про це модель дає нам нову інформацію) гальмує розвиток педагогічної діяльності, робить її, кінець кінцем, не розвиваюче.

Ядро моделі, з яким тісно пов'язані всі її елементи, складає розвиток педагогам способів, що забезпечують досягнення результату. Ці способи детерміновані діями студента в його професійному розвитку, інакше кажучи, процесом, підлеглим уявленню про той результат, який повинен бути досягнутий, тобто процесом, підлеглим свідомої мети

Три елементи моделі відображають потенційні можливості розвитку викладача: 1) безперервний пошук способів педагогічних дій, адекватних ситуацій; 2) накопичення нових способів педагогічних дій, що знаходяться в обігу, за рахунок «зняття» в нових способах старих (нові способи в себе старі, але в їх кращому вигляді); 3) накопичення нових способів педагогічних дій, що знаходяться в обігу,

за рахунок все більшої їх конкретизації. Всі ці елементи відображають можливість появи властивостей педагогічної діяльності, що розвивається, як цілісного утворення, таких, як взаєморозуміння, чітко виражена справедливість і яскраво виражена ступінчастість педагогічних дій.

Ці елементи моделі відображають реальний розвиток викладача, практичну реалізацію різноманітних педагогічних способів: постійна готовність до використання на практиці різних способів, постійне їх конструювання; все більш своєчасна розробка способів на практиці; створення на практиці все більш адекватних конкретній ситуації способів.

Неважко переконатися в тому, що перші елементи моделі відображають, кінець кінцем, розвиток педагога, другі – розвиток студента. Всі ці елементи, як ми і припускали, тісно зв'язані один з одним, а треті – "пронизані" загальним змістом: діями "об'єкта" педагогічної діяльності.

На підставі такої системи моделі – планується розробити програму підвищення кваліфікації викладачів і упровадити її в життя. Ця програма може бути реалізована на практиці у виді системи семінарів, лекційних занять, заочного навчання, практичних занять із викладачами і їх студентами одночасно (наприклад, в спортивно-педагогічній практиці). Змістом підвищення кваліфікації згідно моделі стане розвиток способів педагогічних дій, що забезпечують досягнення конкретної мети. Для підвищення кваліфікації слухачів повинні бути створені такі умови, в яких вони б збагачували методи вирішення своїх цільових педагогічних завдань, іншими словами – розвивалися. На нашу думку, такі умови можуть бути забезпечені викладанням фундаментальних основ спеціальності, психології, методики виховання і навчання, гнучким розкладом, вільним обміном думками в дискусіях, атмосферою розкритості і доброзичливості, різноманітними формами роботи.

У Херсонському державному Технічному Університеті програми експериментальних семінарів для молодих педагогів були складені на основі системної моделі. Ми зробили спробу досліджувати ефективність такого роду підвищення кваліфікації на основі об'єктивних показників зміни способів вирішення цільових завдань. На початку семінару слухачам пропонувалася конкретна ситуація в рамках теми семінару, тобто видавалося завдання з конкретною метою. Слухач повинен був самостійно виявити чинники майбутньої дії, а потім розробити вправи в яких ці чинники знайшли б своє віддзеркалення, і які створювали б умови для оволодіння таким, що вчиться цим конкретним діям. Семінар завер-

шувався постановкою еквівалентного завдання. Завдання до і після семінару були різними за змістом, але ідентичними по цілях. В процесі занять на семінарі постановки подібного завдання (знайти різноманітні шляхи рішення) не було і це дозволяє вважати, що у ході семінару немає навчання у вирішенні завдань подібного типу. У завданнях до і після семінару було експертно закладено, в основному, ідентичне число чинників.

Необхідно експертно аналізувати, преш за все, те, що в якості мети педагогічних дій вибирають педагоги: результат студента або шляхи його досягнення. Згідно положенню про педагогічну діяльність, що розвивається, ми робимо висновки про характер діяльності слухачів: тим, хто орієнтується на дії студента – властиві властивості, що «розвиваються»; проте тим, хто змінює ситуацію, орієнтується лише на результат – властиві властивості, що не «розвиваються».

При експертному виявленні властивостей діяльності, що розвивається, ще до підвищення кваліфікації, додатково аналізувалися способи вирішення слухачами завдання (складені ними вправи) на предмет того, яким чином вони формувалися по відношенню до попереднього. В цьому випадку враховувався не тільки сам факт новизни вправи і його відповідність цілям формування у конкретного уміння, що вчиться, але і відмінність однієї вправи від іншого. «Зняття» нового в старому, на наш погляд, говорило про появу ознак яскраво вираженої спиралевидності, а все велика конкретизація – про яскраво виражену ступінчастість.

Зіставлення результатів виконання контрольних завдань, наприклад, в ході першого семінару дало наступні результати. Ознаки структури діяльності, що розвивається, були експертно виявлені до семінару у 30% слухачів. Після закінчення семінару у них відбувся розвиток способів вирішення цільових завдань в середньому в півтора рази. У 80% з них зареєстрована поява нової властивості.

У 70% слухачів до семінару не було ознак структури що розвивається діяльності, після семінару відмічена зміна структури у бік тієї, що «розвивається» у 85% з них. Це з'явилося у слухачів після підвищення кваліфікації в орієнтації на виконання контрольного завдання не на результат, а на способи його отримання. Експертно виявлені ознаки появи яскраво вираженої ступінчастості у 65% слухачів, яскраво вираженою спиралевидності у 25%. У 10% відмічені ознаки обох властивостей.

Ми розуміємо, що зміна орієнтації, і як наслідок, поява властивостей, властивих що розвиваються структурі, могла відбутися че-

рез випадкові причини, природа яких досить широко варіативна. Але оскільки, ми показали, що такі прогресивні зміни структури не могли відбутися унаслідок безпосереднього навчання у виконанні подібних завдань, достовірність даних зводиться до перевірки того, наскільки вони можуть бути пояснені випадковими причинами. Ми висуваємо гіпотезу про те, що властивості діяльності слухачів, зміна методів їх роботи не залежать від того, проходили вони підвищення кваліфікації (тобто брали участь в даному семінарі) чи ні.

Обробка математичних результатів, отриманих за допомогою застосування статистик критеріїв Фішера і Юли дозволяє говорити, що висунута гіпотеза відкидається з надійністю в 99 %. Іншими словами, з 100 слухачів семінару, програма якого складена на основі моделі педагогічної діяльності, що розвивається, лише у одного з них могли відбутися прогресивні зміни структури діяльності у не залежності від участі в цьому семінарі. Коефіцієнт Юла показав сильну залежність зареєстрованих змін від участі такого роду підвищенні кваліфікації. Гіпотеза про незалежність змін структури, що відбулися, від підвищення кваліфікації стосовно другого семінару знехтувана з надійністю 98 %, стосовно третього – з надійністю в 99 %. Коефіцієнт Юла також був близький до одиниці, тобто показав сильний зв'язок.

Отримані дані дозволяють нам говорити про те, що побудова програм на основі моделі що розвивається педагогічної діяльності і реалізація цих програм – ефективний засіб вдосконалення підвищення кваліфікації. 97 % учасників цих семінарів отримали імпульс для подальшої самоосвіти. Об'єктивно зареєстро-

вані зміни дозволяють припустити про виникнення можливості інтенсивнішої і продуктивнішої роботи педагогів в майбутньому. Таким чином, зробимо наступні висновки.

1. Об'єктивний процес розвитку сучасної цивілізації обумовлює поступовий перехід до модернізаційного суспільства. Модернізація - це побудова інформаційного суспільства, це процес розвитку всього суспільства, і основою цього розвитку є формування і використання інформаційних ресурсів.

2. Застосовуючи філософський і загальносоціологічний підходи, модернізація розглядається як загальний і неминучий період розвитку людської цивілізації, період освоєння модернізаційної картини миру, усвідомлення єдності законів модернізації в природі і суспільстві, практичного їх застосування.

3. Глобальна модернізація суспільства в XXI столітті істотно підсилить технологічну і економічну диференціацію між передовими і відсталими країнами. Виникає проблема модернізаційної нерівності різних країн в новому високоавтоматизованому світовому інформаційному середовищі. Модернізація суспільства виступає як найважливіший елемент системи виживання суспільства, його національної безпеці.

4. Методологічні підходи до вимірювання ефективності діяльності викладачів вузів як підсумковий елемент модернізації вищої освіти ґрунтуються на тому, що само освіта в контексті його ефективності – багатозначне поняття, що позначає і сферу соціокультурної практики, і галузеву систему, і спеціально організований процес, і певний результат діяльності та вимагає адекватних технологій навчання і підвищення кваліфікації.

Стаття надійшла до редакції 16.01.2010 р.