Тема: Сущность и структура педагогической деятельности

Содержание:

Введение

1. Понятие педагогической системы

2. Структура педагогической деятельности

3. Профессионализм и творчество в деятельности учителя

Заключение

Список литературы

Введение

Сущность и структура педагогической деятельности, а также связанная с ними продуктивность — один из актуальнейших вопросов педагогической науки и практики. Обычно научный анализ этих важных феноменов заменяется общими рассуждениями о педагогическом искусстве. Да, творчество педагога неповторимо, это такое же высокое искусство, как творчество композитора и художника — а может быть, и куда более сложное. Вспомним, как гордился своей работой Волшебник в «Обыкновенном чуде» Евгения Шварца, приговаривая: «Подумаешь, сделать живое из мертвого. А вот из живого сделать еще более живое!..»

«Не бывает воспитания, повсеместно пригодного для всего человеческого рода; более того, не бывает общества, где бы различные педагогические системы не существовали и не функционировали паралелльно» (Э. Дюркгейм).

1. Понятие педагогической системы

Разумеется, научный анализ педагогической деятельности отдает должное уникальности творческого метода каждого педагога, но сам он построен не на описаниях, а на принципах сравнительного исследования, качественно-количественного анализа. Особенно перспективным принято считать направление, связанное с применением принципов системного подхода к анализу и построению моделей педагогической деятельности.

Как подчеркивает Б. Ф. Ломов, идея системного подхода не нова. Системный подход является общим научным методом для решения теоретических и практических проблем. В психолого-педагогических исследованиях данный метод применяется сравнительно недавно. Разработка теории функциональных систем предпринятая П. К. Анохиным, позволила использовать системный подход в педагогике, а затем и в психологии. В начале 1970-х годов Ф. Ф. Королев, М. А. Данилов, В. М. Малинин ратовали за необходимость проведения системно-структурных исследований в области педагогики.

Система — это совокупность множества взаимосвязанных элементов, образующих определенную целостность. Она обязательно предполагает взаимодействие элементов.

Однако с точки зрения П. К. Анохина, взаимодействие как таковое не может сформировать систему из множества элементов. Разрабатывая теорию функциональных систем, П. К. Анохин подчеркивает, что системой можно назвать только такой комплекс избирательного вовлечения составляющих, где взаимодействие и взаимоотношение приобретают характер взаимосодействия компонентов, направленных на получение фокусированного полезного результата.

Центральная научная задача педагогики и психологии заключается в том, чтобы описать, как именно составляющие системы зависят друг от друга.

В педагогике существуют многочисленные варианты применения общей теории систем к анализу педагогической деятельности. Так, Н. В. Кузьмина, вводя понятие педагогической системы, выделяет не только ее структурные составляющие, но и функциональные компоненты педагогической деятельности. В рамках этой модели выделяется пять структурных составляющих: 1) субъект педагогического воздействия; 2) объект педагогического воздействия; 3) предмет их совместной деятельности; 4) цели обучения и 5) средства педагогической коммуникации. На самом деле, указанные компоненты составляют систему. Попробуем убрать один из них — и сама педагогическая система тут же развалится, ликвидируется. С другой стороны, ни один компонент невозможно заменить на иной или на совокупность других составляющих. Выделить структурный компонент еще не значит полностью описать систему. Для того чтобы задать систему, необходимо не только выявить ее элементы, но и определить совокупность связей между ними. В данном случае все структурные компоненты педагогической системы находятся как в прямой, так и в обратной зависимости. Центральная научная задача педагогики и педагогической психологии как науки заключается в том, чтобы описать, как именно составляющие системы зависят друг от друга.

2. Структура педагогической деятельности

Разрабатывая проблему педагогической деятельности, Н.В Кузьмина определила структуру деятельности учителя.

В данной модели были обозначены пять функциональных компонентов: 1) гностический; 2) проектировочный; 3) конструктивный; 4) организаторский и 5) коммуникативный.

1. Гностический компонент (от греч. гнозис—познание) относится к сфере знаний педагога. Речь идет не только о знании своего предмета, но и о знании способов педагогической коммуникации, психологических особенностей учащихся, а также о самопознании (собственной личности и деятельности).

2. Проектировочный компонент включает в себя представления о перспектив¬ных задачах обучения и воспитания, а также о стратегиях и способах их достижения.

3. Конструктивный компонент — это особенности конструирования педаго¬гом собственной деятельности и активности учащихся с учетом ближних целей обучения и воспитания (урок, занятие, цикл занятий).

4. Коммуникативный компонент — это особенности коммуникативной деятельности преподавателя, специфика его взаимодействия с учащимися. Акцент ставится на связи коммуникации с эффективностью педагогической деятельности, направленной на достижение дидактических (воспитательных и образовательных) целей.

5. Организаторский компонент — это система умений педагога организовать собственную деятельность, а также активность учащихся.

Необходимо подчеркнуть, что все компоненты данной модели часто описываются через систему соответствующих умений учителя. Представленные компоненты не только взаимосвязаны, но и в значительной степени пересекаются. Так, например, продумывая построение и ход урока, преподаватель обязательно должен иметь в виду и то, с какого занятия придут на этот урок его ученики (скажем, после физкультуры школьникам обычно трудно успокоиться и сосредоточиться). Необходимо учитывать и характер и личные проблемы каждого из них (ведь не стоит вызывать к доске ребенка, расстроенного домашними неприятностями, а басня, пополам с хохотом прочитанная самым смешливым из класса, может сорвать урок). Так связаны между собой гностический и организаторский компоненты. По мнению В. И. Гинецинского, который также предлагает модель системного характера, в педагогической деятельности можно выделить четыре функциональных компонента: презентативный, инсентивный, корректирующий и диагностирующий.

1. Презентативная функция состоит в изложении учащимся содержания материала. Выделение этой функции основано на абстрагировании от конкретных форм обучения. Она ориентирована на сам факт изложения учебного материала.

2. Инсентивная функция заключается в том, чтобы вызвать у учащихся интерес к усвоению информации. Ее реализация связана с постановкой вопросов, оцен¬кой ответов.

3. Корректирующая функция связана с исправлением и сопоставлением результатов деятельности самих учащихся.

4. Диагностирующая функция обеспечивает обратную связь.

Преобладание той или иной функции в деятельности преподавателя указывает на то, что активность учащихся имеет определенный вид, поскольку реализуется определенный метод обучения. Например, ведущему положению инсентивной функции обычно сопутствует применение проблемного метода.

Оригинальная концепция деятельности учителя разработана в работах А. К. Марковой. В структуре труда учителя она выделяет следующие составляющие: 1) профессиональные, психологические и педагогические знания; 2) профессиональные педагогические умения; 3) профессиональные психологические позиции и установки учителя; 4) личностные особенности, обеспечивающие овладение профессиональными знаниями и умениями. В рамках концепции А. К. Маркова (1993) выявляет и описывает десять групп педагогических умений. Рассмотрим вкратце содержание данной модели.

Первая группа включает в себя следующий ряд педагогических умений. Преподаватель должен уметь:

• увидеть в педагогической ситуации проблему и сформулировать ее в виде педагогических задач, при постановке педагогической задачи ориентироваться на ученика как на активного участника учебно-воспитательного процесса; изучать и преобразовывать педагогическую ситуацию;

• конкретизировать педагогические задачи, принимать оптимальное решение в любой создавшейся ситуации, предвидеть близкие и отдаленные результаты решения подобных задач.

Вторую группу педагогических умений составляют:

• работа с содержанием учебного материала;

• способность к педагогическому истолкованию информации;

• формирование у школьников учебных и социальных умений и навыков, осуществление межпредметных связей;

• изучение состояния психических функций учащихся, учет учебных возможностей школьников, предвидение типичных затруднений учащихся;

• умение исходить из мотивации учащихся при планировании и организации учебно-воспитательного процесса;

• умение использовать сочетания форм обучения и воспитания, учитывать затрату сил и времени учащихся и учителя.

Третья группа педагогических умений относится к области психолого- педагогических знаний и их практического применения. Преподавателю следует:

• соотносить затруднения учащихся с недочетами в своей работе;

• уметь создавать планы развития своей педагогической деятельности.

Четвертая группа умений — это приемы, позволяющие поставить разнообразные коммуникативные задачи, из которых самые главные — создание условий психологической безопасности в общении и реализация внутренних резервов партнера по общению.

Пятая группа умений включает в себя приемы, способствующие достижению высокого уровня общения. К ним относятся:

• умение понять позицию другого в общении, проявить интерес к его личности, ориентация на развитие личности ученика;

• способность истолковывать и читать его внутреннее состояние по нюансам поведения, владение средствами невербального общения (мимика, жесты);

• умение встать на точку зрения ученика и создать атмосферу доверия в общении с другим человеком (ученик должен ощущать себя уникальной полноценной личностью);

• владение приемами риторики;

• использование организующих воздействий по сравнению с оценивающими и особенно дисциплинирующими;

• преобладание демократического стиля в процессе преподавания, умение с юмором отнестись к отдельным аспектам педагогической ситуации.

Шестая группа умений. Это умение удерживать устойчивую профессиональную позицию педагога, понимающего значимость своей профессии, то есть реализация и развитие педагогических способностей; умение управлять своим эмоциональным состоянием, придавая ему конструктивный, а не разрушительный характер; осознание собственных положительных возможностей и возможностей учащихся, способствующее упрочению своей позитивной Я-концепции.

Седьмая группа умений понимается как осознание перспективы собственного профессионального развития, определение индивидуального стиля, максимальное использование природных интеллектуальных данных.

Восьмая группа умений представляет собой определение характеристик знаний, полученных учащимися в период учебного года; умение определять состояние деятельности, умений и навыков, видов самоконтроля и самооценки в учебной деятельности в начале и в конце года; умение выявить отдельные показатели обучаемости; умение стимулировать готовность к самообучению и непрерывному образованию.

Девятая группа умений — это оценивание учителем воспитанности и воспитуемости школьников; умение распознавать по поведению учащихся согласованность нравственных норм и убеждений школьников; способность учителя увидеть личность ученика в целом, взаимосвязь его мыслей и поступков, умение создавать условия для стимуляции слаборазвитых черт личности.

Десятая группа умений связана с интегральной, неотъемлемой способностью учителя оценить свой труд в целом. Речь идет об умении увидеть причинно-следственные связи между его задачами, целями, способами, средствами, услови¬ями, результатами. Педагогу необходимо переходить от оценки отдельных педагогических умений к оценке своего профессионализма, результативности своей деятельности, от частного к целому.

Следует обратить внимание на то, что четвертая и пятая группа умений входят в сферу проблематики педагогического общения. Шестая и седьмая группы сопря¬жены с проблематикой социально-педагогической психологии личности (педагога и учащегося). Вторая, девятая и десятая группы умений связаны с областью педагогической, девятая и десятая группы умений связаны с областью социальной перцепции, социально-педагогического восприятия или, точнее, с социально-когнитивной (социально-познавательной) педагогической психологией (А. А. Реан). Десятая группа умений соотносится в основном с проблематикой самопознания, саморефлексии в личности и деятельности учителя, которая, как будет показано далее, непосредственно связана с вопросами познания педагогом личности учащегося.

В современной дидактической литературе распространено представление о моделировании как об одном из методов обучения. Заметим, что как научный метод моделирование известно очень давно.

Определение модели по В. А. Штоффу содержит четыре признака:

1) модель — мысленно представленная или материально реализуемая система;

2) она отражает объект исследования;

3) она способна замещать объект;

4) ее изучение дает новую информацию об объекте.

Под моделированием же понимается процесс построения и исследования моделей. При определении понятия “учебная модель” ударение делается на то, что характеристики модели должны легче восприниматься дидактически, чем сходные или идентичные характеристики в самом объекте. Структура дидактической модели содержит меньше элементов, чем сам объект. Исследования подтверждают, что применение моделирования как метода обучения приводит к существенному повышению эффективности обучения.

Так, С. И. Мещерякова провела эксперимент, в ходе которого одна группа студентов (68 человек) знакомилась с математическим моделированием при изучении курса общей физики, а другая (83 человека) не обучалась этому методу целенаправленно. В результате общая успеваемость по специальным курсам оказалась в первой группе выше, чем во второй.

Этот вывод подтверждается исследованиями, проведенными не только в высшей, но и в средней школе. В результате экспериментальных исследований было показано, что в процессе традиционного обучения деятельность моделирования стихийно не формируется. Следовательно, моделирование надо рассматривать как метод обучения и целенаправленно его использовать. Применение данного метода имеет свои особенности, пренебрежение которыми влечет негативные последствия. Так, А. А. Матюшкин-Герке показал, что отсутствие четкого разграничения между реальными объектами и математическими моделями, используемыми для изучения последних, приводит к формированию искаженного научного мировоззрения учащихся, что выражается в значительных затруднениях в процессе теоретического освоения курса и, особенно, при практическом его применении. Выбор педагогом методов обучения является одним из важнейших аспектов проблемы продуктивной педагогической деятельности. Сложность данного вопроса заключается в обусловленности выбора метода обучения чрезвычайно большим числом факторов. Проведя анализ педагогической литературы, Ю. К. Бабанский показал, что решение вопроса находится в зависимости от 23 различных показателей. На самом деле невозможно вести выбор методов, а, следовательно, и разработку всей структуры процесса обучения по 23 факторам. Ю. К. Бабанский предлагает при выборе метода обучения учитывать шесть основных параметров, которые включают в себя все многообразие факторов: закономерности и принципы обучения; цели и задачи обучения; содержание предмета; учебные возможности школьников; особенности внешних условий; возможности самих учителей.

Метод как категория дидактики органически связан со всеми структурными компонентами педагогической системы. Можно предположить, что и выбор метода обучения определяется совокупностью взаимосвязи метода с каждым из структурных компонентов педагогических систем. С позиций системного подхода, проблема оптимального выбора состоит в выяснении зависимости между методом обучения и структурными компонентами: субъектом и объектом педагогического воздействия, предметом их совместной деятельности и целью обучения. Поскольку сам метод обучения входит в содержание компонента средств педагогической коммуникации, постольку здесь не идет речи о взаимосвязи вышеозначенных составляющих. Одновременно можно поставить вопрос о связи методов и форм обучения, так как в этот компонент входит понятие о формах обучения. На самом деле, для проблемы выбора метода обучения значимой является его детерминированность именно четырьмя указанными структурными компонентами. Эта детерминированность обусловлена самим процессом педагогической деятельности, где выбор метода осуществляется на определенном по форме занятии (лекция, семинар, практическое занятие, урок). Организационная форма занятия остается неизменной, а конкретные цели обучения, содержание предмета, состояние субъекта и объекта педагогического воздействия подвержены изменениям. При этом остается актуальной мысль Н. Д. Никандрова о том, что каждой организационной форме обучения свойственны ведущие его методы. В целом, в современной дидактике проблема оптимального выбора методов обучения понимается в контексте зависимости выбора от ряда факторов внутри конкретной формы обучения.

В заключение следует отметить, что при анализе педагогической деятельности возможно использование различных моделей. Выбор и применение моделей обусловливаются базовой теоретической или практической концепцией, а также теми конкретными задачами, которые ставятся исследователем или практиком. Важно помнить следующее: педагогическая деятельность является совместной, а не индивидуальной. Она совместна уже потому, что в педагогическом процессе обязательно присутствуют две активные стороны: учитель, преподаватель — ученик, студент. В этой связи часто говорят, что педагогическая деятельность строится по законам общения. Однако педагогическая деятельность является совместной еще и в другом смысле. Практически всегда она является «ансамблевой». Ученик, студент в процессе обучения одновременно взаимодействует не с одним педагогом, а с целой группой учителей, преподавателей. Когда деятельность педагогов оказывается совместной, согласованной, «ансамблевой», тогда их педагогическая активность оказывается эффективной и развивает личность учащегося. Высшим критерием такой согласованности представляется не просто взаимодействие педагогов между собой, но их взаимосодействие, направленное на достижение конечной задачи. Этой конечной задачей является не достижение методически совершенного процесса, а личность учащегося — его развитие, обучение и воспитание.

3. Профессионализм и творчество в деятельности учителя

Общеизвестно, что по сути педагогическая деятельность носит творческий ха¬рактер. Какова же взаимосвязь профессионализма и творчества в деятельности педагога? Может, эти понятия вообще синонимичны? Творчество обычно опреде¬ляется как процесс, результатом которого является создание новых материальных или духовных ценностей. Критерий новизны может иметь как объективное содержание (новое для данной отрасли знаний), так и субъективное (новое для индивида — субъекта деятельности). Однако при любом понимании критерия новизны творчество представляет собой мышление в его высшей форме, выходящее за пределы решения возникшей задачи известными способами. Если творчество доминирует в процессе мышления, то оно проявляется как воображение (К. К. Платонов). Профессионализм педагога находится в тесной связи с творчеством. Однако данные понятия не синонимичны: профессионально грамотные дей¬ствия не являются непременно результатом творчества педагога.

Творчество в педагогической деятельности часто рассматривается как панацея от всех бед, как доминанта, не оставляющая места репродуктивной (воспроизводящей) деятельности. Как правило, репродуктивная деятельность признается лишь в качестве нежелательного, но необходимого перехода к творчеству. Недооценивается тот факт, что репродуктивность в педагогической деятельности имеет многоуровневую структуру: от неуверенного пересказа знаний до умения адаптировать материал с учетом многих внешних факторов. Репродуктивность означает способность и перестроить собственную педагогическую деятельность в изменившихся обстоятельствах. Мастер педагогического труда — это высококомпетентный в психолого-педагогической и в собственно предметной области специалист, умеющий репродуцировать на высоком уровне профессиональные знания, навыки и умения. Для подготовки специалистов следует акцентировать внимание на формулировании «технологических» выводов из психолого-педагогических исследований: как действовать в сложившейся ситуации; какой метод (обучения, воспитания) избрать, какой способ (общения, воздействия) целесообразен в данных условиях; в чем состоит его ограниченность.

Уровень профессионализма педагога зависит от его компетентности (педагогической, социально-психологической, дифференциально-психологической), а также от степени развития профессионально-педагогического мышления. Педагогическое творчество эффективно, если оно основывается на высокой профессионально-педагогической компетентности. К сожалению, во многих случаях эта компетентность отсутствует, приводя к дидактогеническим прецедентам (причинению вреда нервно-психическому здоровью учащихся). Профессиональное мастерство тесно взаимодействует с творчеством. Истинное педагогическое творчество соответствует объективному, а не субъективному критерию новизны, результатов творческой деятельности.

При понимании педагогического творчества, если придерживаться объективного критерия, может создаться представление, что данному критерию отвечают единицы из десятков тысяч педагогов. Но оно ошибочно. В основе этой распространенной ошибки лежит неверное понимание результата педагогического труда. На самом деле очень мало педагогов, создающих объективно новые технологии обучения или воспитания. Но уже любой урок, практическое занятие, удачно комбинирующие известные методы и методики, в некоторой мере являются результатом творчества. Это подтверждается тем, что создание новой системы из известных элементов — уже проявление творчества. Построение и проведение каждого занятия требует творческого подхода. Любой урок включает в себя не только те или иные схемы его проведения, но всегда разное социально-психологическое состояние группы и отдельных учащихся, а также наличие индивидуальности каждого человека. В заключение приведем еще один аргумент, доказывающий, что объективному критерию педагогического творчества отвечают не только те (педагоги), кто создает новые методы и подходы. Существует два вида результатов педагогической деятельности. Один из них относится к функциональным продуктам деятельности (уроку, занятию, методу, методике). Другой (и главный) предполагает психологические продукты деятельности (психические новообразования в личности учащихся). Иначе говоря, основным и конечным результатом педагогической деятельности является сам учащийся, развитие его личности, способностей и компетентности. Поскольку каждый учащийся объективно неповторим как личность, результативная педагогическая деятельность является непременно творческой, уже по самому строгому критерию.

Заключение

В современной отечественной педагогике и образовании в воспитании и обучении используется системный подход. Системный подход предполагает совокупность множества взаимосвязанных элементов, образующих определенную целостность. В рамках этой модели выделяется пять структурных составляющих: 1) субъект педагогического воздействия; 2) объект педагогического воздействия; 3) предмет их совместной деятельности; 4) цели обучения и 5) средства педагогической коммуникации.

В структуре педагогической деятельности учителя выделяют пять функциональных компонентов: 1) гностический; 2) проектировочный; 3) конструктивный; 4) организаторский и 5) коммуникативный. А.К. Маркова в структуре труда учителя выделяет следующие составляющие: 1) профессиональные, психологические и педагогические знания; 2) профессиональные педагогические умения; 3) профессиональные психологические позиции и установки учителя; 4) личностные особенности, обеспечивающие овладение профессиональными знаниями и умениями. В рамках концепции А.К. Маркова выявляет и описывает десять групп педагогических умений.

Основным и конечным результатом педагогической деятельности является сам учащийся, развитие его личности, способностей и компетентности. Поскольку каждый учащийся объективно неповторим как личность, результативная педагогическая деятельность является непременно творческой, уже по самому строгому критерию.

Список литературы

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учеб. для Вузов. - М., Логос, 2002.

2. Крысько В.Г, Психология и педагогика. Вопросы - ответы. Структурные схемы: учебное пособие для вузов. – М.; ЮНИТИ-ДАНА, 2004.

3. Подласый И.П. Педагогика. – М., 2001.

4. Реан А. А.. Психология и педагогика: Учеб. для вузов. - СПб., Питер, 2001.

5. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. — СПб, 1999.

6. Сластении В. А.. Психология и педагогика: Учеб. для вузов. - М, Академия, 2001.