

Bibliografie

1. Datele Recensământului guberniei Basarabia de la 1817, p. 111, format PDF.
2. Ilașcu, Yu., *Toqsobeni*, Chișinău, s.n., Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2017.
3. Harta lui F.G. BAWR, <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b53058728k/f1.item.zoom>.
4. Бологан, Г.С., *Фэлейтэ*, Chișinău, Тимпул, 1986.
5. Nistor, Ion, *Istoria Basarabiei*, București, Humanitas, 1991.

Теоретический подход к педагогической деятельности начинающих преподавателей высшего учебного заведения

Theoretical approach to pedagogical activity of beginner teachers of a higher educational institution

**Думитру Патрашку, профессор,
зав. кафедрой Педагогический менеджмент,
ГПУ им. Ион Крянгэ, Кишинев,
Молдова**

**Олеся Згурян, докторант,
ГПУ им. Ион Крянгэ, Кишинев,
Молдова**

Rezumat

În articol se pune în discuție abordarea teoretică a activității pedagogice a profesorilor debutanți universitarei, în conformitate cu rolurile acestei activități; se analizează termenii *activitate, acțiune, operație, funcții; necesitate, motiv, scop, obiectiv, condițiile activității; priceperi și deprinderi; abordarea sistemică-dinamică a activității; legitățile dezvoltării activității; structura multinivelară a funcțiilor activității pedagogice; sarcinile și structura activității pedagogice; poziția profesională a profesorilor universitari; fazele activității pedagogice* ș.a.

Cuvinte-cheie: *activitate, acțiune, operație, funcții, activitate pedagogică, profesor universitar debutant.*

Abstract

The article discusses the theoretical approach of the pedagogical activity of the university professors starting from the roles of this activity; ends: activity, action, operation, functions; necessity, reason, goal, objective, the conditions of the activity; skills and abilities; the systemic-dynamic approach to the activity; the laws of business development; construct the multinational of the functions of pedagogical activity; tasks and structure of pedagogical activity; the professional position of university professors; the phases of pedagogical activity and so on.

Keywords: *activitate, acțiune, operație, funcții, activitate pedagogică, beginner teacher.*

Каждая историческая эпоха вырабатывает свою собственную модель профессионализма преподавателя, воплощаемую в присутствии ей типа «образованного человека». Образованным принято считать человека, который овладел стремлением объема систематизации равных знаний и, кроме того, привык логически мыслить. Главный критерий образованности человека – системность знаний и системность мышления, проявляющаяся в том, что человек способен самостоятельно захватывать недостающие звенья в системе знания, с помощью логических размышлений.

В зависимости от объема полученных знаний и достигнутого уровня самостоятельного мышления различают начальное, среднее и высшее образование. По характеру и направленности образование подразделяется на общее, профессиональное и политехническое. В нашем исследовании, рассматривается деятельность начинающих преподавателей высшего учебного заведения (ВУЗа), то есть специалистов высшей квалификации не имеющих педагогическую подготовку. В настоящее время, в Европейском образовательном пространстве главной интенцией педагогической деятельности является усиление практической ориентации образования, ориентированной на базовые потребности современного общества. Диверсификация контингента студентов и строгая ориентация на результаты обучения требуют студенто-центрированного подхода, а,

следовательно, изменения роли преподавателя [12].

Анализируя возможное будущее, ученые сделали вывод, что «Человечество подошло к порогу, за которым нужны и новая нравственность, и новые знания, новый менталитет, новая система ценностей. Создавать их будет учитель. Вот почему учитель превращается в центральную фигуру общества» [6, с. 172-173].

Ключевая роль деятельности преподавателя в процессах модернизации всей системы образования обусловлена его спецификой и функциями, которое оно выполняет. **Во-первых, работа преподавателя формирует стратегический курс общества – кадры. Во-вторых, его деятельность является аккумулятором и транслятором социокультурных ценностей общества. В-третьих, это ответственность за освоение этих ценностей подрастающим поколением.**

Основная цель профессиональной деятельности, требования к должностным обязанностям, с учетом необходимых знаний, умений, навыков и компетенций; к уровню профессионального образования, а так же требования к здоровью, опыту работы, этике и т.д. прописаны в профессиональном стандарте педагога. Данные стандарты разработаны во многих странах Европейского образовательного пространства, для соотнесения национальных стандартов с Европейской квалификационной рамкой. Они носят рамочный характер и представляют

собой совокупность нормативных представлений (эталонов, критериев, установок и ценностных ориентаций), которыми руководствуются участники образовательной деятельности при принятии управленческих решений.

Таким образом, проблема педагогической деятельности, в которой личность проявляется, формируется и развивается, была и остается актуальной в настоящее время. Для того чтобы выяснить специфику деятельности в нашем исследовании к работам теории деятельности ученых, которые оказали наибольшее влияние на разработку, обобщая результат работы анализа вышесказанных исследований, приведем характеристику строения или обобщенную макроструктуру деятельности.

Представления о строении деятельности, которые мы приведем, не исчерпывают полностью теорию деятельности. Отправной идеей рассмотрения феномена деятельности, является то, что деятельность имеет сложное иерархическое строение. Деятельность состоит из нескольких уровней. Для выявления этих уровней воспользуемся «движением сверху вниз», где выделяются следующие четыре уровня (Рис.1):

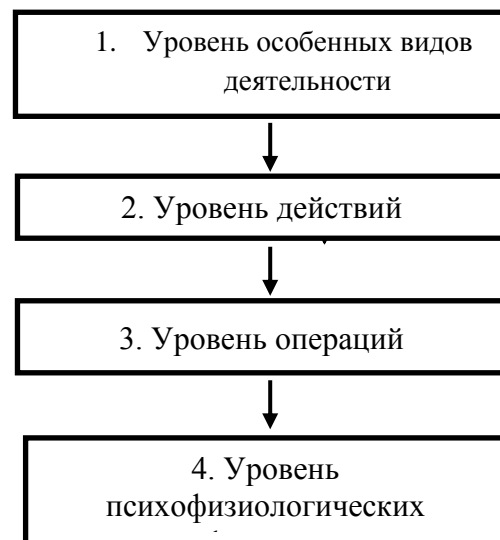


Рис. 1. Иерархическое строение деятельности

Основной единицей в строении деятельности является *действие*, которое представляет собой процесс направленный на реализацию цели [4; 5; 7; 9; 10]. В определении действия, входит понятие *цель*, которая представляет собой образ результата, т.е. того результат, который должен быть достигнут в ходе выделения действия. Стоит заметить, что здесь имеется в виду сознательный образ результат, после осуществления действия, поэтому говорить о «сознательной цели» не имеет особого смысла: цель всячески сознательна.

Следующей отправной идеей нашего исследования является то, что понятие *действие* выделяет следующие компоненты:

1. Действие включает, в качестве необходимого компонента, акт сознания, в виде постановки и издержки цели. Но данный акт сознания не замкнут на себе, как это фактически утверждается в психологии сознания, а «раскрывается» в действии.

2. Действие – это одновременно и акт поведения. Следовательно, в теории деятельности сохраняется также достижения бихевиоризма, делая объектом изучения активность человека. Однако, в отличие от бихевиоризма, она рассматривает внешние движения в неразрывном единстве с созданием. Движение без цели – скорее несостоявшееся поведение, цель, его подлинная сущность.

3. Через понятие *действие* теория деятельности утверждает принцип активности, противопоставляя его принципу реактивности. Принцип активности и принцип реактивности различается по тому, где согласно каждому из них должна быть помещена исходная точка анализа деятельности: во внешней среде или внутри организма (субъект). Для человека слишком типичны действия, которые подчиняются не логике внешних действий, а логике его внутренней цели. Это не только реакции на внешние стимулы, сколько акции, направленные на достижение цели, с учетом внешних условий и через понятие *действия*, предполагающее активное начало в субъекте (в форме цели), утверждается принцип активности в деятельности

4. Понятие *действия* выводит деятельность человека в предметный и социальный мир. Дело в том, что *предоставляемый результат* (цель) действия может быть любым, а не только и даже не столько биологическим, как параметр,

получение пищи, избегая активности и т.д. Это может быть производство какого-либо материального продукта, установление социального контакта, получение знаний, компетенций и другое.

Таким образом, понятие *действие* дает возможность подойти с научным анализом к человеческой жизни именно со стороны ее человеческой специфики.

Наряду с выделением понятия *действия* и *цель*, в теории деятельности сформулированы следующие основные принципы, которые взяты за основу в нашем исследовании:

1. Сознание не может рассматриваться как замкнутое в самом себе: оно должно быть выведено в деятельность субъекта («размыкание круга сознания»).

2. Поведение нельзя рассматривать без сознания человека. При рассмотрении поведения, сознание должно быть не только сохранено, но и определено в своей фундаментальной функции (принцип единства сознания и поведения).

3. Деятельность – это активный, целенаправленный процесс (принцип активности).

4. Действия человека предметны; они индивидуальные, социальные, производственные и культурные цели (принцип предметности человеческой деятельности и принцип ее социальной обусловленности).

5. Действия могут переходить из одной деятельности в другую и имеют операционный

аспект. Из связки *цель – действие* обнаруживаем, что цель задает действие, а действие обеспечивает реализацию цели. Через характеристику цели можно характеризовать действие. Анализируя цели человека, можно отметить, прежде всего, их чрезвычайное разнообразие, а главное их разномасштабность.

Цели бывают крупные и мелкие, т.е. общие и частные. Крупные цели делятся на более мелкие, а частные цели, в свою очередь, могут дробиться на еще более частные цели и т.д. Соответственно, всяческое достаточно крупное действие представляет собой последовательность действий более низкого порядка, с переходами на разные «этажи» иерархической системы действий.

Говоря о сложных составных действиях, следует отметить, что конкретный набор и последовательность частных действий диктуется логикой, социальной и предметной среды. Опыт относительного состава и последовательности действий обычно передается в ходе обучения в форме правил, советов, инструкции, куррикулума.

Целостное действие, по теории П.Я. Гальперина [1; 2], состоит из ориентированной основы процесса выполнения и процесса контроля над ним.

Сказанное относится к тому, что человек делает. Далее выявим, каким способом должно проходить совершенное действие. Соответственно, для этого мы обращаемся к операциям, которые образуют по отношению к действиям следующий нижестоящий уровень –

операции (Рис. 1). В психологии, *операция* – это одна из составляющих деятельности человека, способ выполнения действий, соотносимая с объективно-предметными условиями достижения цели, т.е. задачей [5]. Одна и та же цель, соотносимая с действиями, может быть достигнута в разных условиях, поэтому одно действие может быть реализовано разными операциями. Вместе с тем, одна и та же операция может входить в разные действия, а формирование операции лежит на пути преобразования, при его выполнении. При этом, действие, меняя свою направленность, становится условием осуществления другого действия, обеспечивающим отношение новой цели.

Операции характеризуют техническую опору выполнения действий, и то, что называется *техникой*, ловкостью, сноровкой, относится практически к уровню операции. Характер использующих операций зависит от условий, в которых совершается действие. Если действие отвечает собственно цели, т.е. операция отвечает условиям, в которых эта цель дана. При этом, под *условиями* подразумеваются как внешние обстоятельства, так и возможности или внутренние средства самого действующего субъекта/человека.

Цель, данная в определенных условиях, в теории деятельности называется *задачей* [9]. Процесс решения задач требует определенные действия и операции, реализующие их. О действиях без операций или о действии

абстрагированном от операции, возможно, говорить только на этапе планирования.

Обобщая сказанное, можно представить простыми схемами (Рис. 2).

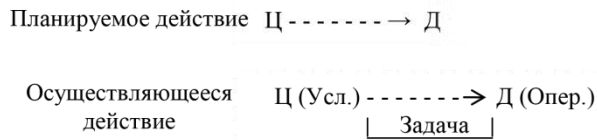


Рис 2. Соотношение: цель – действие и цель – операция

Важным сегментом психологии в теории деятельности является характеристика операций [1; 2; 3].

Главное свойство операций состоит в том, что они мало осознаются или вовсе не осознаются. Этим операции принципиально отличаются от действий, которые предлагают и сознательную цель, и сознательный контроль над протеканием действия. По существу, уровень операций заполняет автоматически действиями и навыками. Характеристики последних есть одновременно и характеристики операций.

При рассмотрении операций следует иметь в виду их род. В нашем исследовании выделяются операции двух родов:

- 1) одни возникают путем адаптаций, прилаживания, непосредственно подражания;
- 2) другие возникают из действий, путем их автоматизации.

Операции первого рода практически не осознаются и не могут быть вызваны в сознании даже при специальных усилиях. *Операции второго рода* находятся на границе

сознания. Они легко могут стать актуально сознаваемыми.

Всякое сложное действие состоит из слоя действий и слоя «подстилающих» их операций, то-есть что было сказано в отношении не фиксированности границы, проходящей в каждом сложном действии между актуально сознаваемым и неосознаваемым, означает подвижность границы, которая осуществляет слой действий от слоя операций. Движение этой границы вверх означает превращение некоторых действий (в основном наиболее элементарных) в операции. В таких случаях происходит укрупнение единиц деятельности. Движение границы вниз означает, наоборот, превращение операций в действие или то же самое дробление деятельности на более мелкие единицы. Чтобы узнать, где в каждом конкретном случае и как в каждый момент проходит граница, отделяющая действие от операции, нужно установить, какими единицами работает человек. Последнее же существенно не только в теоретическом, но и в практическом отношении, т.к. дает возможность узнать, насколько человек продвинулся в общении, насколько «загружено» его сознание, находится ли он в состоянии утомления или эмоционального возбуждения (при которых происходит дробление действий). Несмотря на чрезвычайную важность поставленного вопроса, психология не имела на него ответа.

Самый низкий уровень в структуре деятельности – это *психофизиологические*

функции. Говоря о том, что субъект осуществляет деятельность, нельзя забывать, что этот субъект представляет собой одновременно и организм с высокоорганизованной нервной системой, развитыми органами чувств, сложным опорно-двигательным аппаратом и т.п.

Под *психофизиологическими функциями* в теории деятельности понимается физиологическое обеспечение психических процессов. К ним относятся ряд способностей нашего организма, таких как способность к ощущению, к образованию и фиксации следов прошлых воздействий, моторная способность и др. Так же говорят о сенсорной, мимической, моторной функциях. К этому уровню относятся такие врожденные механизмы, которые закреплены в морфологии нервной системы и те, которые созревают в течение четырех месяцев жизни. Граница между операциями – автоматизма и физиологическими функциями достаточно условна. Здесь повторяется та же трудность четкого разделения соседних уровней, которая обнаруживается и при обсуждении операций и действий. *Психологические функции* составляют одновременно и необходимые предпосылки, и средства деятельности, составляют органический фундамент процессов деятельности. Без опоры на них невозможными были бы не только выполнение действий и операций, но и

постановка самих задач и действий.

Изучение содержания базового понятия *деятельность* было предметом исследования философов, психологов, педагогов. Проблема деятельности, в которой личность проявляется, формируется и развивается остается актуальной и в настоящее время, несмотря на наличие большого числа работ, выполненных в философской и психологической науках. Сущностному раскрытию деятельности, выводящему ее на уровень социально-философского понимания, способствовали работы А.Н. Леонтьева, Н.М. Бахтина, Н.А. Бердяева, В.В. Давыдова и других. Психологическая теория деятельности начала развиваться в 20-х, начала 30-х г.г. прошлого века. К этому времени уже пришла в упадок психология сознания и находилась в расцвете новой теории – бихевиоризм, психоанализ, гештальтпсихология и ряд других. Таким образом, необходимо уметь различать позитивные стороны и недостатки каждой из этих теорий. Главное состояло в том, что авторы теории деятельности взяли на вооружение тезис о том, что не сознание определяет бытие, деятельность, и наоборот, бытие, деятельность человека определяет его сознание. Этот общий философский тезис нашел в теории деятельности конструктивно-психологическую разработку.

В психологии разработан ряд плодотворных концепций деятельности и методологических подходов к ее изучению. Это работы, как общетеоретического плана (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, Б.М. Теплов, Р.Х. Шакуров), так и исследования, выполненные в русле психологии (Е.П. Ермолова, Л.Б. Ительсон, Б.Ф. Ломов и др.).

Итак, исследования рассматривают деятельность как систему, *внутри которой осуществляется психическое отражение объективной реальности, переходы отражаемого в субъективные продукты деятельности в материальное, т.е. приобретает свое основное значение и функционирует психика.* Считается, что основным звеном в содержании и непременным условием целенаправленной деятельности является понимание цели как результата деятельности. Отсюда следует, что сформулированная и принятая цель как уровень достижений и сама может выступать в роли фактора, побуждающего деятельность.

Психологическое строение деятельности включает следующие составляющие: потребность, мотив, цель, условия достижения цели. Единство цели и условий составляет задачу. Достижение цели в определенных условиях осуществляется человеком посредством выполнения действий. Само действие состоит из операций, соответствующих условиям задачи. Целостная

деятельность в процессе своего осуществления постоянно изменяется и трансформируется (Рис. 3). Любое свойство личности развивается в деятельности и одновременно деятельность формирует свойства личности. Поэтому с полным основанием можно говорить о непосредственном соотношении и соответствии свойств и качеств личности с определенными видами деятельности, в том числе педагогическая деятельность.



Рис. 3. Строение индивидуальной деятельности.

Первый пласт деятельности – потребности, мотивы, цели, условия – составляют ее предметное содержание. Это внутренний план ее осуществления, ее образ, то, на основе чего она строится. **Второй пласт деятельности** – отдельные деятельность, действие, операции – составляют ее структурные элементы. Это реализация деятельности. В своем единстве деятельности в единстве составляют ее психологическое содержание. **В деятельности выделяется и третий пласт** – взаимные переходы и превращения ее отдельных структурных элементов (мотив – в цель и, соответственно, деятельности – в действие; цели – в условия ее реализации и т.д.). Этот пласт составляет динамику деятельности, ее трансформацию.

При этом следует подчеркнуть, что всякая деятельность удовлетворяет какую-либо

потребность человека в труде, общении, игре, спорте и самостоятельности различных видов деятельности. В деятельности раскрываются его особенности вместе с понятиями *индивид*, *жизнь*, *профессия*. Анализ деятельности невозможен без учета личностной и социально-ситуационной направленности человека. Субъекту для любой деятельности необходимы определенные личностные качества, способности, знания, умения, компетенции, направленность. Анализ деятельности необходим для конкретизации деятельности с учетом требований профессии, для регулирования и стимулирования деятельности, управления ее развитием. Анализ личностных факторов важен для подготовки человека (начинающего новую деятельность) к определенному виду деятельности, для его правильного и эффективного обучения и воспитания.

Следует отметить, что психологическая структура деятельности, заложенная в целостную психологическую теорию деятельности, служит методологической базой для исследований многих психологов и педагогов. Концепция деятельности выполняют функцию методологической базы рассмотрении проблем в педагогической деятельности. Поэтому, общая психологическая теория деятельности получила определенное развитие и в исследованиях социальных, психологических психологов основного вида деятельности

школьника, студента. Однако пока нет общих действий к изучению конкретных форм профессиональной деятельности, в том числе педагогической деятельности и психологических закономерностей его освоения [2; 3].

В середине 90-х годов прошлого века была разработана новая теория деятельности, снимающая те недостатки, которые были присущи прежней теории. Она была предложена и обоснована в работах Р.Х. Шакурова [11] и получила название *системно-динамической теории деятельности*. Ученый утверждает, что «разведение» понятий *цель* и *мотив* ведет к неестественному осуждению целей деятельности от целей личности и мотивирует не только цели, но и другие слагаемые деятельности. Особое место отводится понятию *барьер*. Процесс деятельности, ее динамика обусловлены именно влиянием барьеров и их динамики. Без участия барьера не могут возникнуть ни мотивы, ни действия. В психологическую структуру деятельности барьеры входят в виде представлений и понятий на пути к цели и форме задачи, проблемы, трудности. Динамика деятельности является результатом взаимодействия потребности и барьера, т.к. она включает в известную структуру деятельности деноминирующий механизм, придающий деятельности динамичный характер. Развитие деятельности, смена ее циклов происходит под влиянием этого механизма.

Теоретик и практик в области психологии деятельности В.В. Давыдов выделяет ряд общих закономерностей развития деятельности[3]. *Во-первых*, существует процесс возникновения, формирования и расхода любого конкретного вида деятельности (например, игровой, учебный, трудовой, педагогический и т.п.). *Во-вторых*, ее структурные компоненты постоянно меняют свои функции, превращаясь друг в друга (например, потребности конкретизации в мотивах, действие может быть операцией и наоборот). *В-третьих*, различные частные виды деятельности взаимосвязаны в едином потоке человеческой жизни (поэтому например, подлинное понимание учебной деятельности предполагает раскрытие ее взаимосвязей с игрой и трудом, со спортом и общественно-организационными занятиями и т.д.). *В-четвертых*, каждый вид деятельности первоначально возникает и складывается в своей внешней форме, как система развернутых взаимоотношений между людьми; лишь на этой основе возникают внутренние формы деятельности отдельного человека.

При целенаправленном и осознанном освоении учебной и педагогической деятельности преподаватели должны учитывать именно эти основные психологические закономерности. Освоение деятельности, превращении индивида в субъекты деятельности означает овладение основными структурными компонентами

деятельности: ее потребностями и мотивами, условиями их достижения, действиями и операциями. Применительно к конкретной деятельности речь будет идти об освоении конкретных мотивов, целей, действий и операций. С этой точки зрения пока еще мало изучены психологические особенности процесса освоения деятельности. Такой анализ сделан в большей мере применительно к игровой и учебной деятельности.

Наиболее разработанным в настоящее время является вопрос формирования конкретных умений и навыков, хотя и здесь не прекращаются теоретические дискуссии и споры, связанные в частности с самим определением умений и навыков. Согласно первой трактовке, *умения* и *навыки* рассматриваются как ступени, уровни овладения человеком теми или иными действиями, выполняемые на основе знаний. Согласно другой трактовке, умения и навыки относятся к разным действиям: автоматизированное выполнение простейших действий называется *навыком*; владение сложной системой психических и практических действий, необходимых для целесообразной регуляции деятельности, называется *умением*. Здесь следует отметить, что в целом никакое действие человека не бывает до конца автоматизированным, т.е. удаленным из сознания, потому что оно управляется сознательной целью. В этой связи умения и навыки как показатели степени овладения деятельностью нужно

рассматривать как целое и часть. Поэтому, всякие споры и политика вокруг «знания – умения – навыки» или «знания – навыки – умения» не имеют смысла.

Как уже было отмечено, *действия* – основная единица деятельности, поэтому анализ его процесса исследователями позволяет им качественно выделить своеобразные процессуальные образования, которые содержит деятельность: ориентировку, исполнение, контроль и коррекцию [1]. Таким образом, понятие *действие*, в исследованиях, выделяется по принципу наличия цели, как образа результата действия [5] и по предметному содержанию.

Педагогическую деятельность, необходимо рассматривать с точки зрения проблемы оценки ее качества. *Качество педагогической деятельности* – это такое ее свойство, которое обуславливает эффективность выполнения возложенных на нее объективных функций. Если функции реализуются хорошо, полностью, то это значит, что качество педагогической деятельности высокое, и наоборот. Отсюда возникает вопрос: *что понимать под функциями педагогической деятельности и их составом?*.

Именно в этом вопросе и наблюдаются расхождения у многих авторов исследований по проблеме педагогической деятельности. Одни трактуют *функции* как относительно однородные, постоянно возникающие и повторяющиеся задачи, решение которых

является обязательным условием успешной жизнедеятельности какой-то системы. Задачи всегда отражают определенные потребности. Отсюда следует, что

педагогическая деятельность есть деятельность по решению соответствующих педагогических задач. И оцениваться эта деятельность должна через призму того, насколько успешно преподавателем решаются педагогические задачи. Для разрешения этого вопроса, мы берем за основу идеи Р.Х. Шакурова [11]. На основе системной методологии, он предлагает многоуровневую структуру функции педагогической деятельности. А именно группы, образующие иерархическую систему: (1) на целевые функции (высший уровень), (2) процессуально-педагогические функции (средний уровень), (3) специфические управленческие функции (нижний уровень).

В нашем исследовании, *целевая функция* педагогической деятельности носит стратегический характер и отражается в общих целях учебного заведения, то есть в качественной профессиональной подготовке студентов вуза, развития их личности. Цель конкретного преподавателя – обеспечить усвоение студентам программного материала по своему предмету, внести свой вклад в личностно-профессиональное развитие. Другая функция – социальная, обращенная в удовлетворение материальных и духовных потребностей педагогов и студентов. *Процессуально-педагогические функции*

включают в себя решаемые преподавателям вуза в ходе повседневной учебной и воспитательной деятельности тактические задачи. Этот процесс может рассматриваться с двух сторон. В первом случае идет речь о различных характеристиках педагогической деятельности, описываемых с педагогических и психологических позиций. Сюда относятся средства деятельности (содержание, формы, приемы, ТСО, интерактивные доски, плазменные панели, 3-D стереосистемы, локальные компьютерные сети и др.), появляющиеся в процессе деятельности свойства личности преподавателя (добросовестность, доброжелательность, такт, требовательность и т.п.). Во втором случае, можно говорить о промежуточных и конечных результатах педагогической деятельности, выраженных в интеллектуально и эмоционально-волевой

форме (сформированные личностные качества, компетенции, знания студентов, их интерес к предмету, отношение к педагогу и сокурсникам и др.).

К функциям специфического управления относятся: эффективная реализация процессуально-педагогических функций, а через это – и целевые функции. То есть управление не самоцель, а инструмент осуществления функций вышестоящего уровня.

Заметное влияние на исследования педагогической деятельности оказали работы о труде педагога, в основе которых лежит

системный подход к изучению педагогической деятельности, который определяет *педагогическую систему* как множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей. Опираясь на него, нами выделены структурные и функциональные компоненты педагогической системы. К основным структурным компонентам отнесем: цель, учебная информация, средства психологической коммуникации, обучающийся, педагог.

Структурные компоненты – это характеристики педагогических систем, совокупность которых образует факт их наличия и отличает от всех других (не педагогических) систем.

Функциональные компоненты – это устойчивые базовые связи основных структурных компонентов, возникающие в процессе деятельности руководителей образовательных учреждений, педагогов, обучающихся и тем самым обуславливающие движение, развитие, совершенствование педагогических систем и вследствие этого их устойчивость, жизнестойкость, выживаемость.

Функциональные компоненты

(гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский) характеризуют педагогические системы в действии, когда каждый из выделенных структурных

компонентов в коллективной, групповой, индивидуальной деятельности педагогов или обучающихся входит в новые отношения с остальными и как бы подчиняет их взаимодействию в себе. Каждый из функциональных компонентов ряд систем имеют свою специфику и несет свою нагрузку в деятельности участников педагогического процесса.

Педагогическая деятельность трактуется как особый вид общественно-полезной деятельности взрослых людей, сознательно направленной на подготовку подрастающего поколения к самостоятельной деятельности в соответствии с экономическими, политическими, нравственными и эстетическими целями [10, с. 576]. В структуру педагогической деятельности входят: знание педагогом потребностей и тенденций общественного развития, основных требований, предъявленных к человеку; многообразные научные знания, умения и навыки, основы опыта, накопленного человечеством в области производства, культуры, общественных отношений, которые в обобщенном виде передаются подрастающим поколениям.

Педагогическая деятельность в педагогической системе рассматривается как многоплановый процесс решения достаточно длинного (или бесконечного) ряда педагогических задач. *Педагогическая задача* – это осознаваемая педагогом проблемная ситуация, связанная с необходимостью

перевести обучающихся с одного уровня воспитанности, обученности, по наиболее оптимальному пути, ведущему к цели, в другое состояние, а процесс решения задачи представляет собой поиск выхода из затруднения или процесс достижения цели, которая первоначально не сразу кажется доступной.

Термин *задача* мы использовали еще ранее, без него невозможно было раскрыть сущность общей человеческой деятельности, как видно в понятии педагогической деятельности, задача играет особую роль и широко распространено в педагогике. В связи с этим, мы попытаемся внести определенную ясность в формулируемом понятии *задача*, используемые для этого данные исследователя Д.Л. Патрашку [7].

Задачам характерны следующие функции: средство задания целей общения предмету, каждому его разделу; средство обеспечения политической мотивации учения и труда; средство выполнения содержания формулируемой деятельности; средство отработки формулируемой деятельности с заранее наложенными качествами; средство контроля над ходом и результатом процесса усвоения, построенного с учетом выделенных функций и задач.

Обобщая сказанное, *задача* нами понимается как требование, поставленное перед субъектом, ситуацию, возникшую у субъекта; словестную формулировку возложат ситуации; особой препарированной формы

проблемной ситуации; объект мыслительной и трудовой деятельности, а *педагогическая задача* – как задача – проявляется лишь тогда, когда в процессе педагогической деятельности возникает затруднение, преодолеть которое можно несколькими способами. Если нет различных способов достижения результата, то нет и педагогической задачи. Педагогическая задача возникает тогда, когда возможно не одно решение и требуется нахождение предпочтительного способа достижения желательного результата. Основным признаком, по которому одно педагогическое решение выбирается из множества возможных, называется *критерием*. Отсюда очевидно, что в зависимости от критерия могут быть различные варианты предпочтительных решений педагогических задач.

Все задачи, которые приходится решать педагогу, делятся на *дидактические* и *воспитательные* (стратегические, тактические, оперативные). Для формирования и развития педагогических компетенций важно то, что педагогические задачи имеют огромное число решений, т.е. способов перехода из одного состояния в другое. Есть много способов передачи информации, много видов деятельности, в которые можно включать обучающихся и по-разному их организовывать, есть много методов педагогического воздействия. Обучающиеся отличаются друг от друга, и поэтому подходы к ним могут и должны быть различными. Неодинаковы и педагоги и поэтому одни те же средства в руках

разных людей могут приносить неравноценный результат.

Педагогические задачи могут быть различной степени сложности, определяющиеся поставленными целями, предписаниями, условиями, в границах которых осуществляется их решение. *Сложность* – это объективная характеристика задачи. Например, все задачи, связанные с переобучением или перевоспитанием, более сложны, чем задачи по обучению и воспитанию, поскольку в них содержится условие, связанное с разрушением старых стереотипов мнений, отношений, оценок, действий.

Соотнесение педагогических задач с субъективным состоянием педагога, его психологическими потенциалами позволяет классифицировать задачи большей или меньшей трудности. *Трудность* – это субъективная характеристика задачи, связанная с чувством тяжести, напряженности, вызываемым самой мыслью о задаче или процессом ее решения.

Педагог, способный ставить и решать только задачи (стратегические, тактические, оперативные), не может ограничиваться только рамками своего предмета. В своей деятельности он исходит из требований, которые будут предъявляться обучающимися наукой, техникой, производством, обществом в целом через несколько лет, к окончанию образовательного учреждения и после этого.

Все виды педагогической деятельности, имеющие общее строение и одержательное различие, общей является психологическая структура. Психологически целостная педагогическая деятельность имеет следующие компоненты: постановка педагогом педагогических целей и задач; выбор и применение средств воздействия на учащихся; контроль и оценка педагогом своих собственных педагогических воздействий (педагогический самоанализ).

Наполненное осуществление педагогом педагогической деятельности предполагает развернутую на достаточно высоком уровне реализацию все компонентов.

Если один из компонентов педагогической деятельности развит недостаточно, то можно говорить о деформировании педагогической деятельности. Исходя из вышесказанного, мы считаем первым элементом педагогической деятельности – профессиональные знания о педагогической деятельности, а вторым – педагогические умения, объективно необходимые для овладения педагогической деятельности. Они составляют три группы умений, выделенных в соответствии со структурой педагогической деятельности и касающихся соответственно: этапа постановки педагогических целей и задач; этапа применения педагогических приемов воздействия; этапа использования педагогического самоанализа. Предметные и

методические умения являются производными, хотя и ими, конечно, педагог должен владеть.

Профессиональные позиции – есть другой элемент педагогической деятельности, под которым понимаем системы отношений педагога (к обучающемуся, к себе, к коллегам) и определяющие его поведение.

Профессиональная позиция педагога тесно связана с мотивацией педагога, с осознанием смысла своего труда.

Различают общую профессиональную позицию педагога (стремление быть и оставаться педагогом) и конкретные профессиональные позиции в зависимости от видов предпочитаемой педагогической деятельности (например, у педагога может преобладать позиция предметника, экспериментатора, воспитателя, организатора, куратора и т.п.).

Еще одним элементом педагогической деятельности являются психологические качества самого преподавателя, к которым относятся психологические качества педагога: педагогическая эрудиция, целе-полагание, педагогическое мышление, интуиция, импровизация, наблюдательность, оптимизм, предвидение, рефлексия.

Первые попытки построения модели педагогической деятельности были сделаны в начале 70-х годов XX века. Есть ряд исследований, в которых разрабатывается содержание, формы и методы теоретической и практической подготовки педагогов по отдельным воспитательным функциям, либо по

отдельным направлениям воспитательной работы.

Анализируя модель педагогической деятельности, можно отметить, что выделенные ею функции носят общий характер, то-есть присущи не только педагогической деятельности. С функциями связаны методы – способы их выполнения; критерии указывают на качество реализации функции, а компоненты педагогического мастерства – это мера готовности и способности педагога к реализации этих функций. В этом заключается связь всех компонентов деятельности и объясняется ее системно-функциональная сущность. Все педагогические понятия, входящие в педагогическую деятельность – структура, содержание, методы критерии, компоненты мастерства, технология, находятся в постоянном автоматизированном и развивающемся процессе. Эта теория позволила обосновать системно-ориентировочную основу педагогической деятельности, с которой непосредственно связана ее эффективность.

Педагогическая деятельность подчиняется закономерности, обусловленной как природой психических процессов, так и природой воспитательного взаимодействия. Данное утверждение позволяет нам согласиться с тем, что общая структура педагогической деятельности включает следующие фазы педагогического цикла:

1. Подготовку педагога к решению конкретных учебно-воспитательных задач (как субъекта деятельности и воспитательного взаимодействия).
2. Подготовку обучающихся к решению конкретных учебно-воспитательных задач (как субъекта деятельности, взаимодействия с педагогом и учащимися и самосовершенствования).
3. Реализацию учебно-воспитательных задач в конкретном педагогическом акте, в актах самосовершенствования личности.
4. Контроль, анализ, оценку и коррекцию педагогической деятельности, воспитательного взаимодействия и процесса самосовершенствования личности.
5. Совершенствование педагогической деятельности, воспитательного взаимодействия и самовоспитания личности. Эти педагогические фазы имеют под собой психологические закономерности, в том числе от гипотезы к концепции и деятельности (фазы 1 и 2), ретроспективную закономерность поведения и деятельности (фаза 3 и 4) и эвристическую закономерность деятельности (фаза 5). Содержание педагогической деятельности составляет система педагогических функций, а не любое их множество. Системность функций обеспечивается тем, что в их основание положена система фаз педагогического цикла. Фазы педагогического цикла указывают на то, какие именно функции необходимо реализовывать педагогу для решения учебно-

воспитательных задач. Мы различаем следующие педагогические функции: *первая фаза* – диагностическая целевой ориентации, планирования, организаторская деятельность, *вторая фаза* обеспечивается через функции – мобилизационно-побудительную и коммуникативную; *третья фаза* – формулирующая функция; *четвертая фаза* контрольно-аналитическая и оценочная, функция координации и коррекции; *пятая фаза* – функция самосовершенствования. Следовательно, *содержание педагогической деятельности* есть реализация педагогом системы объективных функций при решении конкретных учебно-воспитательных задач. Эффективность этой деятельности находится в прямой зависимости от реализации системы педагогических функций при решении той или иной конкретной задачи. Отсюда следует, что для выявления степени эффективности педагогической деятельности необходимо: выделить задачу (или задачи), решаемую педагогом, а затем выявить, насколько успешно реализуются им все педагогические функции в процессе решения задачи. Вопрос заключается в том, каким способом или какими методами можно определить степень их реализации.

В заключение отметим, что настоящее время существуют и другие подходы и трактовки деятельности человека и педагогической деятельности; в частности, они не противоречат признанию создания нескольких одинаковых версий.

Об этом свидетельствуют исследования в области интерпретации педагогической деятельности, как интегрального процесса и системы, включая в себя необходимые и достаточные компоненты.

Библиография

1. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирования умственных действий и понятий». – М., 1965.
2. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М., 1976.
3. Давыдов В.В., Варданян А.У., Учебная деятельность и моделирование. – Ереван, 1981.
4. Dicționarul explicativ al limbii române, București, Univers Enciclopedic, 1996.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1982.
6. Моисеев Н.Н. Время определять национальные цели. Т. 3. – М., 1997.
7. Патрашку Д.Я. Педагогические основы в организации самостоятельной работы учащихся на уроках трудового обучения. – Кишинэу, 1993.
8. Платонов К.К. Краткий словарь систем психологических понятий. – М., 1984
9. Психологический словарь/Под ред. В.В. Давыдова; А.В. Запорожеца, Б.Ф. Ломова и др. – М., 1983-1984.
10. Современный словарь по педагогике/ Сост. Рапацевич Е.С. – Мн., 2001 – 928 с.
11. Шакуров Р.Х. Новая психологическая концепция педагогической деятельности: системно-динамический подход/Профессиональное образование.

Казанский педагогический журнал. – 1995. – № 1.

12. Стратегия и рекомендации для гарантии качества в Европейском пространстве высшего образования (ESG) <http://nic.gov.ru>

Învățarea cu MOOC: incursiuni pedagogice

Learning with MOOC: pedagogical insights

Tatiana Chiriac,
doctor în pedagogie, conferențiar
universitar,
Catedra de informatică și
matematică,
Facultatea de Științe ale Educației și
Informatică, UPS „Ion Creangă”,
Chișinău, Moldova

Rezumat

În acest articol se analizează aspectele pedagogice ale învățării cu ajutorului cursurilor masive deschise online (MOOC). Cursurile MOOC se bazează pe metodologii pedagogice dezvoltate în conformitate cu nevoile cursanților moderni.

Cuvinte-cheie: MOOC, învățământ online/e-learning, lecția ghidată de instructor, masivitate, deschidere.

Abstract

This article describes the pedagogical aspects of learning with the help of Massive

Open Online Courses (MOOC)s. MOOCs are based on strong pedagogical methodologies developed in accordance with the needs of modern learners.

Keywords: MOOC, online learning/e-learning, instructor-guided lesson, massiveness, openness.

Odată cu dezvoltarea intensă a învățământului online, apar instrumente tehnologice noi emergente, care modelează sisteme valorice globale de furnizare a serviciilor educaționale. Structura mediului de învățare, natura cunoașterii și a învățării sunt influențate impresionant de ritmul rapid al schimbărilor tehnologice.

Una dintre cele mai interesante tendințe reprezentate de segmentul e-learning, în prezent, este fenomenul de cursuri masive deschise online MOOC (abrevierea sintagmei engleze Massive Open Online Course). Fiind activ cercetat și dezbătut pe scară largă în ultimii ani, în special în agenda învățământului superior, domeniul de cursuri MOOC câștigă teren ca factor semnificativ al inovării în domeniul educației online. În acord cu definiția comună acceptată, un curs MOOC este un curs online proiectat pentru a putea fi urmat de către un număr nelimitat de utilizatori prin intermediul rețelei Internet.

Cursurile MOOC reprezintă alternative ale sistemelor de management al învățării sau ale cursurilor tradiționale instituționale,