

УДК 371.321

Андрій Гедзик

ПЕДАГОГІЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОФЕСІЙНО-ГРАФІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ КРЕСЛЕННЯ

У статті представлено аналіз умов реалізації педагогічної спрямованості розумової діяльності в професійно-графічній підготовці майбутніх учителів креслення.

Ключові слова: *графічна підготовка, ефективність професійної підготовки, професійно спрямована розумова діяльність, педагогічне мислення, інтелектуально-педагогічні дії.*

В статті представлено аналіз умов реалізації педагогічної спрямованості розумової діяльності в професійно-графічній підготовці майбутніх учителів креслення.

Ключевые слова: *графическая подготовка, эффективность профессиональной подготовки, профессионально направленная умственная деятельность, педагогическое мышление, интеллектуально-педагогические действия.*

The article presents the analysis of the condition of pedagogical orientation of the mental activity in professional graphic preparation of the future drawing teachers.

Key words: *graphic training, performance training, professionally directed mental activity, pedagogical thinking, intellectual and pedagogical action.*

Постановка проблеми. Пізнавальна діяльність майбутнього вчителя креслення, перед яким стоїть непросте завдання щодо формування в учнів графічних знань і вмінь, уключає в себе широке коло завдань, виходячи тим самим за рамки «навчальної» і «навчально-пізнавальної» діяльності. Маючи складну структуру утворення, пізнавальна діяльність майбутнього фахівця розвиває кілька видів здібностей. Будучи продуктом формування

особистості, пізнавальна діяльність виступає фактором подальшого розвитку особистості, надаючи загальностимулюючий вплив на розумові процеси, стає джерелом інтелектуальної активності, є найважливішою внутрішньою умовою творчого розвитку. Загалом, пізнавальна діяльність вважається найважливішим фактором професійно-педагогічного зростання студентів, характеризується інтересом до пізнання, потребою до розширення загального і професійного кругозору. Як засвідчує досвід проведених досліджень, якісна фахова підготовка вчителя креслення неможлива без урахування умов професійно спрямованої розумової діяльності.

Актуальність нашого дослідження визначається необхідністю оптимізації графічної підготовки майбутніх учителів креслення, які повинні оволодіти високим рівнем технічних здібностей, інноваційного творчого мислення, оперування великими обсягами інформації, володіння методологією технологічної діяльності. Одним із шляхів вирішення такого завдання є аналіз та реалізація умов педагогічної спрямованості розумової діяльності в професійно-графічній підготовці майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Необхідність для вчителя «педагогічно правильного» мислення, здатності до аналізу навчально-виховного процесу на діалектичному рівні свого часу підкреслювали П.Блонський, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін. А. Макаренко говорив, що педагогіка як найбільш діалектична, рухлива і складна система висуває підвищені вимоги до інтелектуальної сфери вчителя. В.Сухомлинський вважав найважливішим завданням організацію розумового апарату вчителя. Він стверджував, що необхідно будувати міцну інтелектуальну основу для педагогічної майстерності. Без цієї основи, на його думку, немає ні творчості, ні педагогічних переконань.

Важливу роль професійного мислення в педагогічній діяльності вчителя підкреслював Ф. Гоноболін. Основною якістю розуму вчителя він вважав уміння складне і важке зробити цілком доступним для розуміння учнів, що пов'язано з великою реконструюючою аналітико-синтетичною роботою вчителя над навчальним матеріалом.

Метою написання статті є аналіз можливості оптимізації процесу фахової підготовки майбутніх учителів креслення на основі методики, яка максимально сприяла б виробленню аналітичного, наукового підходу до педагогічного процесу, до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Цілеспрямований розвиток професійного мислення студентів педагогічних навчальних закладів передбачає орієнтацію на формування такого типу особистості фахівця-педагога, який володіє не тільки професійними знаннями й уміннями, але й високою культурою мислення, методологічними принципами пошуку та застосування різноманітних знань, належним науково-педагогічним світоглядом.

Аналіз публікацій дослідників показує, що поняття «професійне мислення» вживається авторами в тих випадках, коли необхідно підкреслити високий професійно-кваліфікаційний рівень спеціаліста, маючи на увазі якісний аспект особливостей його мислення, або при необхідності виділити особливості його мислення, обумовлені характером професійної діяльності (предметний аспект). Так, прийнято говорити про «технічне» мислення інженера, техніка, робітника; про «клінічне» мислення лікаря; «просторове» мислення архітектора; «художнє» мислення працівників мистецької сфери і т.д. А от для вчителя необхідністю є «педагогічне» мислення.

Маємо на увазі мислення фахівця, яке дозволяє йому успішно виконувати професійні завдання на високому рівні майстерності: швидко, точно, ініціативно вирішувати як типові, так і неординарні задачі. Таких фахівців, зазвичай, характеризують як людей творчих у своїй професійній сфері, вони по-особливому бачать предмет своєї діяльності і здатні до новаторства, відкриття нового.

Дослідженню й опису зовнішніх проявів того чи іншого виду професійного мислення присвячені роботи багатьох учених, у яких досить чітко проявляються кілька тенденцій. Одна з них полягає у виділенні окремих ознак і різних їх сполучень, що характеризують виконання практичної діяльності фахівця: самостійність у складанні та виконанні практичних завдань, творчий характер їх вирішення, виконання з розумінням функціональних залежностей між

очевидними і прихованими процесами і т.д. Друга група досліджень містить пояснення особливостей професійного мислення із запасом професійних знань і методами їх засвоєння. Третя – пов'язує основу професійного мислення з деякими загальними здібностями людини при вирішенні професійних завдань; такими, як володіння сумою понять, здатності комбінувати, міркувати, установлювати логічні зв'язки, здатності до уваги й зосередженості та ін.

Найбільш поширеним у психолого-педагогічній літературі є таке визначення педагогічного мислення: це евристичне оперування системою специфічних способів пошукової пізнавальної діяльності в процесі вирішення вчителем професійного завдання.

Для ефективної оцінки ступеня розвитку пізнавальної діяльності та мислення необхідно визначити основні критерії їх проявів. Найбільш вагомими є: критерій «бачення» педагогічної проблеми в умовах керівництва навчально-виховним процесом і правильною постановкою проблеми; критерій повноти та оперативності застосування етичних та психолого-педагогічних категорій у педагогічних явищах для пояснення і прогнозування останніх; критерій вибору оптимального варіанту рішення педагогічної задачі; критерій проявів активної професійної позиції студента при вирішенні педагогічного завдання.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчить, що традиційний педагогічний процес вищої школи не забезпечує автоматичного формування у студентів високого рівня науково-педагогічного мислення навіть в умовах посилення професійної спрямованості викладання, практичної орієнтації їх мислення. Для цього необхідна спеціально організована робота з дослідженням сутності, розробки структури, умов формування педагогічного мислення та побудови методики, яка максимально сприяла б виробленню аналітичного, наукового підходу до педагогічного процесу, до своєї діяльності.

Відомо, що мислення виникає і формується в ході активної, безперервної взаємодії із мінливим зовнішнім світом і направлене на його відображення і перетворення. Активна взаємодія суб'єкта з реальним світом здійснюється в ході практичної діяльності у разі виникнення протиріч, у яких і починається процес мислення (С. Рубінштейн, А. Брушлинський, А. Матюшкін).

Професійне мислення вчителя безпосередньо включене в його діяльність, мета якої полягає у всебічному розвитку особистості, яка реалізується в розв'язанні педагогічних завдань. Мислення вчителя виникає в активній взаємодії з об'єктом педагогічної діяльності, спрямоване на розкриття відносин із ним. Тому необхідно розглянути мислення як деяку складову конкретної пізнавальної діяльності окремої людини, тобто розуміти мислення як явище матеріальне, як реальний процес взаємодії суб'єкта з об'єктом, що пізнається.

Таким чином, мислення майбутнього вчителя, спираючись на відображення дійсності, наявні в ньому психолого-педагогічні знання, спрямоване на утримання об'єкта пізнання і педагогічну діяльність. При цьому важливо знати, на що спрямований весь пізнавальний процес, оскільки це дозволяє розглядати об'єкт пізнання і діяльності як ціле, системне, відображення змісту, яке відтворюється за допомогою розумових операцій узагальнення поняття.

Метою діяльності вчителя є розвиток особистості учня, формування його знань і вмінь, цінностей і переконань, підготовка його до майбутньої громадської і професійної діяльності. Об'єктом діяльності вчителя є не дитина, а процес навчання, так як ефективність будь-якого педагогічного впливу визначається в першу чергу здатністю вчителя так організувати різні види діяльності учнів з оволодінням знаннями, щоб вони стимулювали власну активність учня.

Діяльність учителя – це своєрідна мета, діяльність, яка як би надбудовується над діяльністю учня. Учитель не просто ставить власні цілі, але й прагне до того, щоб ці цілі були усвідомлені і прийняті учнями, учитель не просто шукає способи досягнення поставлених цілей, а й працює над тим, щоб ці способи були освоєні учнем, стали для учня «своїми» Об'єктом його управління, керівництва, організації є діяльність учня. І в цьому головна особливість педагогічної діяльності.

Таким чином, мислення вчителя можна представити як процес, який виконується з позицій сучасного наукового стилю мислення, істотних властивостей і відносин реальної педагогічної

дійсності, її закономірностей, завдяки яким суб'єкт опановує й управляє педагогічними явищами, своєю діяльністю і поведінкою. Педагогічне мислення виникає і формується в практичній діяльності, у процесі подолання протиріч, що виникають, осмислення яких завершується формулюванням завдання. Вирішуючи завдання, учитель використовує комплекс різноманітних знань, що становлять теоретичну складову педагогічного мислення (змістовний аспект). Знання, у тому числі педагогічна проблематика, набувають певної педагогічної спрямованості, перебудовуються відповідно до специфіки розв'язуваних проблем. При цьому вони синтезуються у власне педагогічну систему, на основі якої формуються вміння педагогічно мислити (процесуальний аспект).

У цих умовах у педагога складається особлива, специфічна для педагогічної діяльності спрямованість мислення, на фоні індивідуального пізнавального стилю формується соціально адаптований науково-педагогічний стиль мислення фахівця-педагога (ціннісно-орієнтаційний аспект), який складає методологічну основу функціонування професійного мислення в діяльності вчителя.

Відомо, що для тих чи інших типів професійної діяльності педагога характерні різні поєднання інтелектуальних дій, необхідних для їх успішного здійснення. Такі утворення можна визначити як інтелектуально-педагогічні дії, що являють собою інтегративні якості особистості, які включають сукупність послідовних, розгорнутих, інтелектуальних дій, заснованих на теоретичних знаннях і спрямованих на вирішення педагогічних завдань.

Кожному компоненту розумової діяльності вчителя у вирішенні педагогічного завдання відповідають, таким чином, певні інтегративні інтелектуально-педагогічні дії, до числа яких ми відносимо такі: постановка і перетворення цілей навчання, діагностика стану педагогічного об'єкта, прогнозування напрямків розвитку педагогічного об'єкта, конструювання системи педагогічних впливів, коригування процесу навчання. Їхня внутрішня структура являє собою сукупність відносно самостійних особистих дій, що включають певний комплекс розумових операцій.

Така сукупність інтелектуально-педагогічних дій різноманітна, тісно співвідноситься з виділеними компонентами розумової діяльності педагога. Так, перший компонент пов'язаний з осмисленням і трансформацією педагогічних завдань. Очевидно, що задані ззовні завдання (так зване соціальне замовлення) не можуть залишатися незмінними, заданими раз і назавжди. Вони обумовлені розвитком суспільства, динамікою самого педагогічного процесу.

Педагог повинен уміти виділяти головне, істотне у всьому ланцюзі педагогічних явищ. Це дозволяє вчителю сформулювати педагогічне завдання і намітити основні шляхи її вирішення. Пошук вирішення навчальних і професійних завдань вимагає гнучкості розумової діяльності, напруженої цілеспрямованої розумової активності, так як кожна задача має специфічний характер пошуку рішення. Цей процес значно полегшує звернення до «правил логічної організації розумової праці», серед яких найбільший інтерес для навчального процесу представляють евристика і розумове моделювання.

Важливим етапом розумової діяльності вчителя є педагогічна діагностика, аналіз вихідних умов побудови системи педагогічного впливу на учнів. У процесі виконання цієї функції актуалізується весь комплекс розумових операцій: порівняння, аналіз і синтез, абстракція й узагальнення, групування та класифікація. Професійний підхід до вивчення педагогічного об'єкта передбачає організацію окремих операцій у спрямований розумовий процес.

У найбільш загальному вигляді процес функціонування професійно спрямованої розумової діяльності вчителя у вирішенні педагогічної задачі можна представлений у табл. 1.

Виділення перерахованих вище узагальнених інтелектуально-педагогічних дій умовно зроблено з дидактичною метою. Сукупність дій у такій послідовності являє собою в загальному вигляді описову модель розумової діяльності вчителя із вирішенні педагогічного завдання (проблемної ситуації), яку можна розглядати як послідовність етапів її вирішення. Отже, інтелектуально-педагогічні вміння є інтегрованим показником готовності студентів до вирішення професійних завдань.

Функціонування професійно спрямованої розумової діяльності вчителя

| Етапи розумової діяльності вчителя | Спільні дії | Особисті дії: |
|------------------------------------|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
| Визначення завдань | Постановка і перетворення мети навчання | а) визначення соціальних завдань на основі вивчення аналізу та оцінки поточного соціального моменту; б) визначення педагогічних завдань на основі усвідомлення соціального замовлення; в) перетворення педагогічних завдань у конкретні методичні завдання курсу, розділу, теми; г) перетворення завдань навчання на основі аналізу результатів педагогічної діагностики. |
| Діагностика | Діагностика стану педагогічного об'єкта | а) аналіз рівня розвитку учнів (навченості, вихованості, мотивів навчання та ін.); б) визначення вихідних умов процесу навчання; в) узагальнення інформації про вихідні дані аналізу; г) визначення проблеми, головного педагогічного завдання; д) визначення свого рівня підготовленості до педагогічної діяльності в співвідношенні з професійним ідеалом. |
| Прогнозування | Прогнозування направленості розвитку об'єкта | а) передбачення рефлексивного сприйняття учня; б) передбачення особливостей сприйняття учнями навчального матеріалу; в) визначення передбачуваної динаміки розвитку вихідних умов процесу навчання; г) прогнозування результатів педагогічного впливу при співвідношенні мети навчання з вихідними даними; д) визначення перспективних напрямів розвитку учнів. |
| Конструювання | Конструювання оптимальних структур педагогічного впливу | а) визначення способів вирішення основної педагогічної задачі, розробка евристичної програми вирішення; б) аналіз методів, прийомів, форм навчання в порівнянні їх психологічних навантажень з метою навчання; в) виділення найбільш ефективних педагогічних засобів навчання по відношенню до даної групи учнів; г) відбір і дидактична обробка навчального матеріалу; д) перетворення інтегрованого знання про педагогічні об'єкти в практичних діях учителя; е) визначення алгоритмічної послідовності дій вчителя й учнів у навчальному процесі. |
| Корегування | Корекція педагогічного впливу | а) аналіз результатів педагогічного впливу; б) визначення коригувальних впливів на основі виявлення невідповідностей результатів з поставленими завданнями; в) корегування схем впливу в процесі навчання на основі аналізу отриманої інформації; г) варіювання способів дій учителя та учнів у змінних умовах процесу навчання; д) постановка нового педагогічного завдання. |

Умовність виділеної системи полягає і в тому, що одне й те ж завдання може бути вирішене різними способами, із застосуванням адекватних до кожного конкретного випадку комплексу дій. Це положення важливо враховувати, так як проходження по шляху «прив'язування» умінь до завдань, що передбачають функції педагогічного мислення вчителя в їх вирішенні, може призвести до того, що визначення програми дій для вирішення кожної конкретної задачі буде йти не стільки з позицій теорії, скільки з позицій здорового глузду.

З іншого боку, ігнорування шляху моделювання найбільш загальних умінь з подальшим аналізом їх структури ставить майбутнього вчителя в умови, при яких він змушений «доходити» до них самостійно. Тому в процесі його підготовки необхідно враховувати діалектичну єдність загального й особливого, де загальне виражається в універсальних узагальнених інтелектуально-педагогічних діях, у яких реалізуються основні напрями прийняття рішення, а особливо в окремих, які забезпечують успішне здійснення педагогічної діяльності.

У зв'язку із цим розроблена модель розумової діяльності вчителя виступає як засіб педагогічного регулювання процесу вирішення педагогічної задачі. Існує кілька підходів до розуміння механізму вирішення задачі. З одного боку, його можна пояснити через поняття «результат», при цьому рішення задачі розглядається як відповідь на укладене в ній питання, як визначення невідомого. З іншого – через поняття «процес» (провести перетворення, які в підсумку дадуть значення невідомого). Третя позиція полягає в поясненні прийняття рішення через визначення характеру пошуку (здогадатися, які потрібні перетворення для отримання невідомого). Перераховані підходи розкривають зміст поняття «пошук рішення», яке визначається як «знаходження принципу, логіки рішення, відповідно до чого виконуються ті чи інші дії».

Висновки. Отже, формування у студентів здатності до самоврядування, саморегуляції, переведення їх в позицію суб'єкта діяльності є основним завданням управління навчально-пізнавальної діяльності.

Актуальними напрямками подальшої розробки окреслюваної проблеми є вивчення питання щодо аналізу та реалізації умов педагогічної спрямованості розумової діяльності у професійно-графічній підготовці майбутніх фахівців на основі можливостей використання сучасних технічних засобів у процесі опанування елементарними графічними знаннями, вміннями і навичками.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ботвинников А.Д. Научные основы формирования графических знаний умений и навыков школьников / А.Д. Ботвинников, Б.Ф. Ломов. – М. : Педагогика, 1979. – 255 с.
2. Вышнепольский И.С. Методика преподавания черчения / И.С. Вышнепольский, Л.И. Тржецяк. – М. : Профтехиздат, 1962. – 231 с.
3. Ломов Б.Ф. Формирование графических знаний и навыков у учащихся / Ломов Б.Ф. – М. : Политиздат, 1959. – 267с.
4. Ройтман И.А. Методика преподавания черчения / И.А.Ройтман. –М. : Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2000. – 240с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Гедзик Андрій Миколайович – доктор педагогічних наук, завідувач кафедри професійної освіти та комп'ютерних технологій Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Надійшла до друку 9.01.2013 р.