

УДК 371.13.011.31-051

Салманова Д.А.

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ

Ключевые слова: культура, педагогическая культура, мировоззрение, поведение, мастерство, учитель.

Одной из ведущих тенденций развития современной образовательной ситуации, осуществляющейся на фоне активных инновационных процессов в социальной и экономической сферах жизни нашего общества, является усиление внимания к проблеме подготовки педагогических кадров качественно нового уровня. Современный учитель видится как яркая, творческая личность, освоившая новейшие достижения комплекса смежных наук о человеке, закономерностях его развития, творческого роста, владеющая новыми педагогическими технологиями, искусством общения.

Ориентация на данную тенденцию требует развития концептуальной системы взглядов на профессиональную подготовку учителя, выявления психолого-педагогических условий его профессиональной социализации и саморазвития. Природа современной профессиональной деятельности учителя требует нового педагогического мышления, ценностными установками которого являются приоритет индивидуальности мышления над единомыслием, образовательных интересов личности над стандартной учебной программой, саморазвития, самонаучения над унифицированным усвоением, «передачей» знаний.

Важнейшим условием и ведущим фактором, определяющим успешность этих процессов, выступает формирование педагогической культуры учителя.

Анализ исследований, посвященных общетеоретическим основам педагогической культуры (А.В. Барабанщиков, В.Л. Бенин, Е.В. Бондаревская, Н.Д. Никандров, А.Н. Нюдюрмагомедов, В.А. Сластенин, Г.И. Чижаква и др.), показывает, что педагогическая культура понимается как важная часть общей культуры учителя, характеризующая готовность к педагогической деятель-

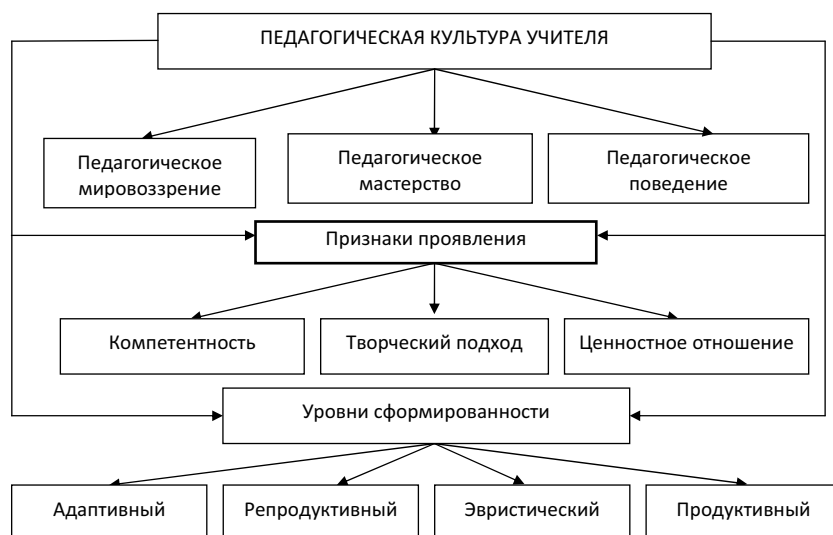
ности, а также наличие системы профессионально важных знаний, умений и качеств личности [1–3; 6; 7; 9].

С учетом вышеизложенного для выявления компонентного состава и структуры педагогической культуры личности учителя нами проведен сравнительный анализ дефиниций «культура личности», «профессиональная культура», «профессионально-педагогическая культура», «педагогическая деятельность», который позволил выявить структурные компоненты педагогической культуры учителя, характеризующие его готовность к профессионально-педагогической деятельности. Кроме того, проведенный среди специалистов экспертный опрос (ученые – 15 человек, преподаватели вузов – 30 человек, учителя школ – 65 человек) показывает, что педагогическая культура как целостное образование представляет собой единство следующих компонентов: мировоззрения, мастерства и поведения, каждый из которых имеет различные уровни сформированности и признаки проявления (рисунок).

Первой и ведущей стороной мировоззрения рассматривается познавательная сторона, которая дифференцирована в предметно-содержательной и логической плоскостях.

В предметно-содержательной плоскости мировоззрение имеет натуралистический, гуманитарный и гносеологический аспекты. Натуралистический аспект связан с решением проблем, направленных на раскрытие природной сущности человека: что такое жизнь, психика, сознание и как они возникли? В какой мере человек свободен или зависим в своих действиях от природы?

Осознание каждым человеком своей социальной природы, т.е. своего места в «мире людей», составляет предмет гуманитарной проблематики мировоззрения, что является вторым важнейшим аспектом мировоззрения специалиста, который необходимо учитывать при формировании профессиональных качеств. К этому аспекту также принадлежат взгляды и представления, расчленяемые на четыре большие группы: социологические,



Модель педагогической культуры личности учителя

общественно-политические, этические и эстетические.

Гносеологический аспект мировоззрения специалиста составляют представления, связанные с уяснением познавательного отношения человека к внешнему миру через ответы на вопросы: возможно ли адекватное отражение предмета мыслью? Являются ли законы и формы мышления априорной способностью человека или они почерпнуты из практики? Что такое истина? Что такое мышление? Что такое практика?

Интегрируя различные толкования мировоззрения в философских словарях и энциклопедиях, мы попытались дать характеристику педагогическому мировоззрению, для чего провели анализ научных исследований и справочной литературы, согласно которым мировоззрение представляет собой взгляды и отношения к миру. Так, в словаре С.И. Ожегова мировоззрение представлено как система взглядов, воззрений на природу и общество [8, с. 286].

Анализ других источников показывает, что мировоззрение характеризует знания, на основе которых возникают представления, убеждения, и определяет ценностную ориентацию и деятельность человека.

Поскольку в основе мировоззрения прежде всего лежит глобальный, планетарный взгляд на мир, знания о нем, накопленный человеком опыт и т.д., то педагогическое мировоззрение нами рассматривается в качестве составной части научного мировоззрения.

Следует отметить, что основу педагогического мировоззрения составляют интегрированные гуманитарные, психолого-педагогические и социальные знания, интеграция которых ведет к педагогической эрудиции. При этом сама эрудиция не выступает вырази-

телем взглядов личности, мировоззрением, для чего необходимо выявлять и разрешать причины, противоречия в известных знаниях и наблюдаемых явлениях. Это определяет педагогическое мышление, представляющее собой совокупность познавательных процессов, направленных на решение профессиональных задач и руководство развитием человека. Поэтому знания в педагогическом мышлении носят еще более интегративный характер, являются более высокой степенью педагогической эрудиции.

Педагогическая эрудиция и педагогическое мышление ограничены областью известного и усвоенного личностью социального педагогического опыта и не отражают ее позицию во взглядах, поскольку позиция личности отражает собственно индивидуальное, личностное своеобразие только для отдельного человека. Именно в этой позиции можно увидеть и вычленить педагогическое мировоззрение как систему взглядов индивидуальности, составную часть индивидуальной педагогической культуры.

Проведенный анализ педагогической литературы позволяет представить педагогическое мировоззрение как устойчивую позицию индивида по отношению к природе, обществу, педагогической действительности и к самому себе, которая может быть представлена на уровнях:

- эрудиции, когда учащийся обладает системой глубоких, разносторонних психолого-педагогических знаний о формировании личности;
- позиции, когда собственное мнение педагога, его взгляды, отношения, оценка преобразовательной деятельности человека позволяют учащемуся мобилизовать свои природные возможности по использованию собственного опыта для

участия в педагогической деятельности;

- мышления, представляющего собой постоянное стремление к оценке чужого и собственного педагогического опыта.

По нашему мнению, педагогическое мировоззрение является интегративным образованием, имеющим структуру и специфику механизмов интеграции своих структур и содержания. При этом мировоззрение детерминирует деятельность, но потенциальные возможности без практической их апробации еще не становятся элементами мастерства, в отношении которого существуют различные подходы.

При определении профессионального мастерства мы склонны придерживаться позиции, когда педагогическое мастерство рассматривается как интегрированные совершенные умения по реализации процедур профессиональной деятельности. Самым сложным и тонким в мастерстве педагога выступает психологическая направленность его действий и педагогических умений (почему их применять, что это дает, почему эти, а не другие, и т.п.).

По нашему мнению, педагогическое мастерство складывается из совокупности педагогических умений, включающей:

- аналитические (изучать интересы и способности учащихся; выявлять потенциальные возможности учебного материала по реализации воспитывающей и развивающей функций; находить и изучать межличностные взаимоотношения между учащимися в коллективе; выделять и подбирать наиболее оптимальные средства, методы и формы организации занятий; выявлять и характеризовать различные варианты мыслительных операций обучаемых в разных формах и на

разных этапах учебного познания и др.);

- прогностические (искать и ставить перспективные линии в индивидуальных и совместных делах; владеть и пользоваться педагогическим предвидением; проектировать зоны ближайшего и дальнего развития; заканчивать дело на кульминационных моментах; искать, предлагать и использовать задания с продолжительными поисками для учащихся; планировать совместно с учащимися учебно-воспитательную работу и др.);
- поисковые (реализовывать проблемно-поисковые методы обучения; использовать инновационные формы учебных занятий, предоставляющих свободу мысли, действий и взаимоотношений учащихся; подбирать и реализовывать методы, адекватные характеру учебного материала; подбирать и использовать ролевое участие школьников в педагогическом процессе и др.);
- проектные (свертывать и развертывать знания; моделировать предстоящую деятельность; четко выделять и характеризовать различные этапы работы; использовать календарь настроения учащихся в конструкции занятия; использовать в проекте потенциальные возможности учащихся; нормативно строить модели основных форм учебных занятий; вариативно представлять знания в соответствии с уровнем развития и особенностями ассоциативного мышления учащихся; определять роль каждого этапа и вида деятельности в формировании общего облика и идеала личности и др.);
- контрольные (перцептивные: оценивать эмоциональное и напряженное состояние учащихся; подбирать и использовать объективные критерии в контрольных материалах и зада-

ниях; наблюдать, фиксировать, анализировать и обобщать реальные изменения учащихся в ходе педагогического процесса; организовывать парную, групповую и коллективную работу, в которой учащиеся сами анализируют, оценивают ход и результаты труда, и др.);

- рефлексивные (корректировать свое поведение в соответствии с ситуацией, степенью неожиданности, непредсказуемости; определять степень соответствия хода и результатов педагогического процесса установленным ценностям культуры);
- коммуникативные (демонстрировать учащимся свою эрудицию на примере образованности человека; сделать учащихся соучастниками поиска истины; ассоциативно увлекать ребят своим мыслеречевым стилем на интенсивные и энергичные мысли и действия; вызывать собеседника на дискуссию, решимость высказать и отстаивать свою точку зрения, анализировать изучаемые знания и др.).

В качестве третьей интегративной составляющей педагогической культуры личности выступает педагогическое поведение, для обоснования которого проведен анализ поведения, в общенаучном подходе рассматриваемого как «внешнее проявление системы двигательных реакций объекта на воздействие среды».

В социологии для характеристики поведения используются такие сочетания слов, как «совокупность прав и норм», «система действий и поступков, соответствующих формальным и неформальным нормам».

Анализ литературы показывает, что профессиональное поведение охватывает все поступки и поведение человека с позиций осуществления профессиональных функций.

Рассматривая поведение, С.Я. Батышев характеризует его как одну из нескольких возможных в данной обстановке (среде) последовательностей состояний исполнительных устройств организма. При этом он считает, что поведение может характеризоваться как вынужденная внешними обстоятельствами исполнительная активность организма, так как одни и те же проявления внешней активности (движения, позы, выражения лица, речь, возгласы, смех и т.п.) в разной обстановке означают разное поведение [10].

А.Н. Ньюдумогомедов выделяет два типа педагогического поведения – отчужденное и сопричастное, которые основаны на сущности педагогической деятельности, для которой характерно взаимодействие педагога и людей, на которых направлено его влияние. При этом автор отмечает, что если для педагога главными факторами являются профессиональные обязанности, цели и содержание учебной дисциплины, а не интересы объектов влияния, то его поведение можно отнести к отчужденному типу. Именно благодаря установленным порядкам и отчужденному типу профессионального поведения остаются в школе многие не очень эрудированные, слабо подготовленные, неинициативные учителя [7].

По мнению В.О. Ключевского, образом нормативного поведения можно считать стиль работы С.М. Соловьева. Приводя образные сравнения, автор утверждает, что «он [С.М. Соловьев] никогда не видел студента в своей аудитории с закрытыми глазами» [4]. Но его стилю присуще и другое: все, что он делал, «было тщательно и давно продумано, взвешено и измерено, избавлено от всего лишнего, что обыкновенно пристает к зреющей мысли, и получило свою настоящую форму, окончательную отделку». Четкая демонстрация этой

нормы, гармонии мысли и слова, и является преимуществом нормативного поведения педагога.

Нормативное поведение отличается от спонтанного своей основательностью, логичностью, упорядоченностью, уверенностью преподавателя в безупречности используемых им средств, норм и правил. При этом нормативное поведение является «системой предписываемых действий и поступков педагога, соответствующих формальным нормам», поскольку его критерии и нормы задаются в методиках, инструкциях, рекомендациях, практикумах, что также является одним из его преимуществ.

На стыке отчужденного и сопричастного стоят такие разновидности педагогического поведения, как скрытое, интуитивное и индивидуально-стилевое, в которых педагог как бы чувствует необходимость учета особенностей слушателей, участников общего дела.

Одной из разновидностей открытого педагогического поведения можно назвать импровизацию, где педагог выражает свое мастерство и одновременно раскрепощенность, свободу и открытость своего ума и умения. Нередко бывает, что в импровизации ограничиваются внешними, показными эффектами и процедурами, направленными на привлечение внимания любым способом, а подлинная сущность импровизации исходит из заботы о свободной атмосфере для детей в обучении и воспитании.

Таким образом, профессиональное поведение педагога является системой, интегрирующей в себе разные его проявления и уровни сформированности: отчужденное (спонтанное, нормативное), сопричастное (импровизация, открытое) и интегративные виды (рефлексивное, интуитивное и индивидуально-стилевое).

В качестве одного из признаков проявления педагогической культуры будущего учителя рассматриваются ценностные отношения, выступающие как относительно устойчивые ориентиры, с которыми педагог соотносит свою профессионально-педагогическую деятельность, подразделенные нами следующим образом:

- *ценности-цели*, характеризующие цели профессиональной деятельности учителя, основанные на концепции личности, где преобладает Я-профессиональное как результат профессионального самосовершенствования;
- *ценности-знания*, характеризующие значение и смысл психолого-педагогических знаний в педагогической деятельности и включающие теоретико-методологические знания о формировании личности в деятельности, ведущих идеях и закономерностях педагогического процесса в высшей школе, психологии студенчества и т.д.;
- *ценности-средства*, характеризующие способы и средства осуществления профессиональной деятельности, основанные на концепциях педагогического общения, техники взаимодействия и влияния, а также мониторинга и инноватики;
- *ценности-отношения*, характеризующие отношение к педагогической деятельности в концепциях собственной профессиональной позиции, включающие отношение преподавателя к субъекту педагогического взаимодействия, к себе и своей профессиональной деятельности, а также к другим участникам педагогического процесса;
- *ценности-качества*, характеризующие многообразие взаимосвязанных индивидуальных, личностных, коммуникативных, статусно-

позиционных, деятельностно-профессиональных и внешне-поведенческих качеств личности учителя как субъекта профессиональной деятельности, проявляющиеся в способностях: к творчеству, проектированию педагогической деятельности и предвидению ее последствий, соотнесению цели и действий, выработке позиции сотрудничества, к диалогическому мышлению и гуманистическим диалоговым отношениям и т.д.

В модели педагогической культуры представлены уровни сформированности (адаптивный, репродуктивный, эвристический, продуктивный) и признаки их проявления:

- *адаптивный уровень*, характеризующийся отсутствием систематизированных педагогических знаний; отсутствием гибкости ума, рефлексии, профессиональных эмоций; неконтролируемостью чувств; субъективным контролем, дезорганизацией педагогического процесса;
- *репродуктивный уровень*, характеризующийся поверхностными и бессистемными педагогическими знаниями; слабым присутствием гибкости ума; преобладающим решением педагогических задач по образцу; средним уровнем объективного контроля и рефлексии; непродуктивностью педагогической позиции и слабой организацией педагогического процесса;
- *эвристический уровень*, характеризующийся сформированностью системы педагогических знаний; развитым мышлением и гибкостью ума, умением самостоятельно решать педагогические задачи; готовностью удовлетворять профессионально значимые интересы, склонности личности и эффективной организацией педагогического процесса;
- *продуктивный уровень*, характеризующийся достаточной системой педагогических знаний; сверхгибкостью ума и адекватной самооценкой; умением продуктивно решать педагогические задачи; высокой организацией педагогического процесса; проявление которого свойственно взаимодействию не только с отдельными параметрами педагогической среды, но со всеми субъектами профессионального взаимодействия.

Таким образом, проведенный анализ теории и практики педагогического образования позволяет нам выделить в качестве составляющих педагогической культуры учителя педагогическое мировоззрение, педагогическое мастерство, педагогическое поведение, каждая из которых имеет разные уровни сформированности и степень проявления и благодаря которым обеспечивается результативность деятельности педагога.

Литература

1. Барабанщиков А.В., Муцынов С.С. Педагогическая культура офицера. М.: Высшая школа, 1995.
2. Бенин В.Л. Педагогическая культура: философско-социологический анализ. Уфа: УПУ, 1997.
3. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность // Педагогика. 1999. № 3.
4. Ключевский В.О. Соч.: в 9 т. М.: Мысль, 1990. Т. 8.
5. Мудрик А.В. Учитель: мастерство и вдохновение. М.: Академия, 1986.
6. Никандров Н.Д. Современная высшая школа капиталистических стран: Основные вопросы дидактики. М.: Педагогика, 1978.
7. Нюдюрмагомедов А.Н. Интеграционные процессы в педагогическом образовании. Махачкала: ИПЦ ДГУ, 1998.
8. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Русский язык, 1987.
9. Сластенин В.А., Чижикова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2003.
10. Энциклопедия профессионального образования / науч. ред. С.Я. Батышев. М.: Инноватор, 1998.