

Формирование дидактической культуры учителя многопрофильной гимназии

Н.М. Фатьянова

Открытие образовательных учреждений нового типа – гимназий, лицеев, центров знаний, школ с классами профильного и углубленного изучения отдельных предметов, разработка новых технологий обучения, включение элементов исследовательской деятельности в работу учителя влечет за собой необходимость переподготовки последнего, совершенствования его общепедагогической культуры, в том числе дидактической.

В сложившейся ситуации важно не только сохранить имеющийся опыт образовательной деятельности учителя, но и создать условия для повышения уровня его дидактической культуры, выступающей «не только мерой и способом творческой самореализации личности» учителя в разнообразных формах его обучающей, научно-методической деятельности, но и стабилизирующим фактором в инволютирующей системе «гимназия».

Изменения в системе подготовки учителя, множество практических и научно-теоретических проблем, встающих перед институтами по подготовке и переподготовке педагогических кадров, ставят новые задачи изменения содержания и форм работы, обусловленные необходимостью дополнительной, оперативной подготовки учителя к работе в образовательной системе гимназии. Накопленный в педагогике и смежных с ней науках значительный теоретический и фактический материал позволяет разрешить противоречие между потребностью общества и школы в учителе с высоким уровнем профессиональной подготовки и неразработанностью научно-методических основ формирования дидактической культуры учителя гимназии.

В ходе нашего исследования было выявлено, что дидактическая культура учителя является видом профессионально-педагогической культуры, которая в свою очередь выступает частью педагогической культуры как общественного явления. Носителем дидактической культуры при этом выступает учитель многопрофильной гимназии, призванный осуществлять процесс обучения в инновационном режиме, соответствующем целям и задачам учебного заведения нового типа.

Дидактическую культуру учителя многопрофильной гимназии мы определяем исходя из взаимодействия таких категорий, как «культура», «дидактика». При этом культура рассматривается как совокупность материальных и духовных ценностей, как специфический способ человеческой деятельности, как процесс творческой самореализации сущностных сил личности. Дидактика – как теория обучения, раскрывающая взаимодействие преподавания и учения в их единстве, обеспечивающем организованное учителем усвоение учащимися содержания образования.

Исследование структуры, содержания, особенностей процесса обучения в гимназии, составляющих компонентов, звеньев позволило нам построить модель дидактической культуры учителя многопрофильной гимназии. Опираясь на теорию профес-

сионально-педагогической культуры И.Ф.Исаева, мы в качестве компонентов дидактической культуры учителя многопрофильной гимназии выделили следующие: *мотивационно-ценностный, инновационно-технологический, лично-творческий*.

Мотивационно-ценностный компонент дидактической культуры учителя в нашем исследовании определяется совокупностью ценностных ориентаций учителя в профессиональной деятельности. Мотивы дидактической деятельности педагога обуславливают цели и определяют результат обучения.

Целью дидактической деятельности учителя многонациональной гимназии является ученик, его потребности, личностные особенности, развитие, максимальная реализация природных задатков и способностей в учебной деятельности. Цели реализуются в учебном процессе и учителем, и учащимися, в структуре обучающей деятельности педагога становятся дидактическими целями, определяющими результат деятельности учителя, обладающий аксиологическими характеристиками.

Успешность достижения целей обучения учителем определяется совокупностью его профессиональных знаний в области дидактики, методики, психологии, дидактическими способностями к обеспечению эффективного образовательного процесса, установлению дидактически целесообразных взаимоотношений. Учитель вступает с другими членами коллектива в процесс создания, использования и внедрения новшества, он обсуждает содержание нововведения и те изменения, которые могут произойти в предметах, сознании, обычаях, традициях, поведении детей и взрослых.

Таким образом, в дидактической культуре учителя одно из важных мест занимают **дидактические ценности**: *ценности-цели, ценности-знания, ценности-качества, ценности-отношения*.

Инновационно-технологический компонент дидактической культуры учителя многопрофильной гимназии мы рассматриваем как совокупность приемов и способов инновационной педагогической деятельности, направленной на осуществление процесса обучения.

Характеризуя сущность инновационной дидактической технологии учителя многопрофильной гимназии как компонент дидактической культуры, мы исходим из положения, что «технология обучения – это системный метод планирования, применения и оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета человеческих и технических ресурсов, а также взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования.» Исходя из определения технологического компонента профессионально-педагогической культуры (по И.Ф. Исаеву), мы рассматриваем технологию дидактической деятельности как *процесс решения совокупности дидактических задач* по анализу, целеполаганию и планированию, организации, оценке и коррекции. Технология дидактической деятельности представляет собой реализацию приемов и способов учителя многопрофильной гимназии по осуществлению им учебного процесса. Таким образом, **инновационно-технологический** компонент дидактической культуры учителя многопрофильной гимназии представляет собой, по нашему мнению, процесс решения следующих групп бинарных дидактиче-

ских задач: *аналитико-рефлексивных, проектировочно-прогностических, организационно-деятельностных, диагностико-гностических, коррекционно-регулирующих.*

Решение *аналитико-рефлексивных* задач обеспечивает анализ исходного состояния дидактической системы, определение личной готовности к организации инновационного дидактического процесса.

Учитель в процессе анализа обобщает, систематизирует эффективность своей дидактической деятельности, устанавливает причинно-следственные связи между результатами обучения и эффективностью используемой им технологии, научно-методической работой, определяет степень своей готовности к осуществлению процесса обучения в дальнейшем на разном уровне сложности и определяет возможность использования инновационных технологий.

Важнейшим элементом решения *аналитико-рефлексивных* задач инновационной дидактической деятельности является *рефлексия* «как познание и анализ учителем явлений собственного сознания деятельности» (Л.С.Подымова).

Технология инновационной дидактической деятельности учителя многопрофильной гимназии предполагает решение *проектировочно-прогностических* задач, «раскрывающих содержание процесса целеполагания и конструирования целостного педагогического процесса, прогнозирования возможностей его развития» (И.Ф. Исаев). При этом учитель ведет работу по созданию дидактических систем, включающих в себя как компоненты различающиеся друг от друга по самой своей сути (в зависимости от уровня и профиля образования), так и инвариантные, более стабильные во времени, распространяющиеся на разные звенья образования дидактические положения, определяющие подход к определению целей, отбору содержания, выбору методов, средств и организационных форм воспитательно-образовательной деятельности.

Организационно-деятельностные дидактические задачи определяют воплощение спроектированной учителем МГ системы, урока, занятия дополнительного образования. Решение данной группы задач происходит во взаимодействии с учащимися, учитель доводит до них определенные в проекте цели, задачи, трансформирует содержание посредством совместной деятельности. В гимназических классах взаимодействие учителя и учащихся имеет свои особенности. Субъекты дидактической деятельности учителя характеризуются: повышенной учебной мотивацией, что создает благоприятную среду для передачи информации, развивающего воздействия, организации учебно-познавательной деятельности; повышенным интеллектуальным уровнем, речевыми способностями, продуктивным мышлением, высокой степенью концентрации внимания; в большинстве случаев положительным, развивающим воздействием семьи; ценностным отношением к знанию; высоким уровнем требовательности к педагогу: его общей культуре, эрудиции, знанию предмета, умению общаться по предмету, личностному общению, дидактическим качествам.

В процессе решения *диагностико-гностических* задач накапливается и обобщается информация о продуктивности дидактического процесса, об изменениях, которые происходят в личности обучающихся. Решение диагностико-гностических задач мы видим как процесс «прояснения всех обстоятельств протекания дидактического процесса,

точное определение результатов последнего» (И.П. Подласый). Целью дидактического диагностирования является своевременное выявление, оценивание и анализ течения учебного процесса. Оценивая продукты функционирования своей дидактической системы, учитель получает возможность увидеть связь между методами, которые он применял и достигнутыми результатами, получая при этом информацию о том, что следует закрепить, а что устранить, каким путем избежать повторения ошибок.

Решение *коррекционно-регулирующих* задач обусловлено содержанием информации, полученной учителем при решении диагностико-гностических задач. Выявленные недостатки дидактической деятельности на этапе ее воплощения, сравнение поставленных целей и полученного результата определяют тот разрыв, тот объем знаний, умений учителя, который необходимо дополнительно включить в деятельность учителя на новом этапе работы. В ходе решения *коррекционно-регулирующих* задач учитель ликвидирует пробелы в знаниях преподаваемого предмета, устанавливает дополнительные связи между фактами, явлениями содержания образования, уточняет, конкретизирует цели обучения, перерабатывает технологию собственной деятельности, отдельные ее элементы – формы, методы деятельности; ищет дополнительные источники информации – теоретические, практические, меняет стиль отношений с учащимися, корректирует взаимодействие с окружающей средой. Наиболее эффективные методы и приемы деятельности педагогов закрепляются в их опыте, отрабатываются и присваиваются личностью как ведущие элементы дидактической системы. Проектирование дальнейшей деятельности осуществляется с учетом откорректированных приемов дидактической деятельности учителя МГ.

Личностно-творческий компонент дидактической культуры учителя многопрофильной гимназии раскрывает механизм овладения ею как творческий акт. Каждый учитель в процессе своей деятельности формирует свою дидактическую культуру, являющуюся не только искусством, но и имеющую уникальную природу. В условиях многопрофильной гимназии учитель получает более высокую степень свободы в выборе способов своей дидактической деятельности, поступков и действий в решении профессиональных вопросов.

В процессе дидактического творчества осуществляется перевод предельных «мировоззренческих схем», «канонов смыслообразования» (термины С.Б. Крымского) на понятийно-образный язык детской или подростковой психики без утраты (и снижения) культурной полноты передаваемых знаний. Иными словами, происходит распрямление культурных смыслов и образов и их включение в сферу собственной реальности. Глубинный механизм данной связи воссоздает такое важнейшее качество дидактической культуры, как целостность воспроизводства фрагментов культуры – знаний. Пользуясь терминологией М.К. Мамардашвили, можно сказать, что за воспроизводимыми знаниями стоит наука – «продуктивная реальность» как «действенно делящаяся реальность». А отсюда процедура учебного понятия «оживает», становясь областью совместной культуросообразной и культуротворческой деятельности учителя и учащихся. Исходя из структуры дидактического процесса, в котором объектом дидактической деятельности является социально-значимый опыт, мы определяем, что

в совместном дидактическом творчестве гимназическое образование дает более высокий результат в виде более высоких ценностных новообразований в личности обучающихся, личности педагогов. Мы объясняем это тем, что в дидактическом процессе значительно расширяется информационная основа совместной образовательной деятельности, включаются дополнительные формы и методы обучения, наибольшую ценность, значимость приобретают более сложные когнитивные, ментальные элементы. Углубление содержания образования при обучении специализированным дисциплинам обуславливает расширение инструментальной части дидактической системы, увеличение ее мобильности, требующей самостоятельной наработки как в области содержания, так и в области технологии обучения.

Результатом дидактического творчества учителя гимназии является факт развития познавательных способностей учеников, характеризующихся активностью субъекта, его возможностью выйти за пределы заданного и преобразовать его, используя разнообразные способы.

Для того, чтобы овладеть педагогическим творчеством, учитель не только учится решать теоретически педагогические задачи, но и воплощать это решение в работе с детьми, что происходит в процессе создания творческих ситуаций для самореализации личности каждого ребенка с учетом его индивидуально-типологических особенностей; а также выводить по возможности каждый элемент репертуара поисково-творческих заданий на эвристический уровень.

На основании проведенного исследования мы определяем **дидактическую культуру учителя как интегральное качество личности, представленное единством мотивационно-ценностного, инновационно-технологического, личностно-творческого компонентов, обеспечивающих в своем взаимодействии продуктивную дидактическую деятельность и творческую самореализацию педагога.**

Для оценки уровней сформированности дидактической культуры учителя многопрофильной гимназии нами выделено три критерия: *ценностное отношение к дидактической деятельности, степень технологической готовности, степень творческой самореализации учителя в дидактической деятельности.*

Под *ценностным отношением к дидактической деятельности* (ЦОДД) учителя мы понимаем совокупность его дидактически ценных ориентаций, определяемых его педагогическим мировоззрением, проявляемым в реальных профессиональных действиях, поступках, выполняющих роль регуляторов дидактической деятельности. Ценностное отношение к дидактической деятельности «характеризуется единством субъективного и объективного, в котором объективное положение педагога является основой его избирательной направленности на педагогические ценности, стимулирующие общее и профессиональное саморазвитие личности и выступающие фактором его профессиональной и социальной активности» (Е.Н. Шиянов).

Для определения сформированности ценностного отношения к дидактической деятельности (ЦОДД) учителя многопрофильной гимназии нами избраны показатели: *ценности-цели* (Ц-Ц), *ценности-знания* (Ц-З), *ценности-качества* (Ц-К), *ценности-отношения* (Ц-О).

Технологическо-инновационная готовность рассматривается нами как сложное системное образование, как многогранная характеристика свойств и качеств личности педагога, обеспечивающая ему возможность осуществлять инновационную дидактическую деятельность. Основными элементами готовности выступают *дидактические умения*, позволяющие решать задачи по осуществлению процесса обучения в многопрофильной гимназии.

В качестве показателей технологическо-инновационной готовности учителя многопрофильной гимназии к дидактической деятельности нами избраны: *степень готовности к осуществлению традиционного обучения* (ГТО); *готовность к реализации инновационных форм дополнительного образования* (ГДО); *готовность к инновационно-педагогической деятельности* (ГИД).

Степень технологической готовности учителя к осуществлению дидактического процесса в условиях многопрофильной гимназии определялась нами через уровни проявления показателей, их качественных признаков—умений решать аналитико-рефлексивные, проектировочно-прогностические, организационно-деятельностные, диагностико-гностические, коррекционно-регулирующие задачи.

Под *степенью творческой самореализации* (СТС) учителя в дидактической деятельности мы понимаем «процесс и результат самоосуществления ее творческой сущности» (М.И. Ситникова). Мы отмечаем ведущую роль формирования личностного способа осуществления дидактической деятельности. В таком случае учитель в процессе обучения выступает как «сознательное существо, активно строящее свою деятельность и управляющее ею на основе учета ее целей и условий осуществления».

Показателями творческой самореализации в дидактической деятельности нами избраны: *личностно-ориентированная дидактическая система* (ЛДС), *готовность к дидактическому творчеству с учащимися* (ГДТ), *продуктивность творческого взаимодействия с учащимися* (ПТВ), *степень трансверсальности учителя* (СТ).

Уровни сформированности дидактической культуры учителя многопрофильной гимназии определяются степенью реализации структурных компонентов дидактической культуры УМГ, качественная сторона критериев которых раскрывается в содержательных показателях.

Изучение уровней сформированности дидактической культуры учителя многопрофильной гимназии проводилось на основании известных и разработанных нами методик по выделенным показателям.

Количественный анализ данных сформированности ценностного отношения к дидактической деятельности на этапе констатирующего эксперимента показывает, что среди ценностных ориентаций учителей преобладают дидактические ценности-цели, ценности-отношения, а затем следуют ценности-знания и ценности-качества. Причем, необходимо отметить, что если ценности-цели имеют примерно одинаковое значение в дидактической деятельности учителей школ и гимназий, то ценности-знания, ценности-качества, ценности-отношения имеют существенные различия в сторону их более высокого уровня развития у учителей гимназий.

Наиболее освоенным видом деятельности на начальном этапе исследования оказались умения осуществлять традиционное обучение, далее – умения осуществлять инновационно-педагогическую деятельность, на последнем – готовность к реализации инновационных форм дополнительного образования.

Анализ сформированности степени творческой самореализации в дидактической деятельности показал, что личностно-творческий компонент в структуре дидактической культуры учителя сформирован наиболее слабо. Результаты самооценки показателей сформированности СТС попадают лишь в I (низкий) уровень их сформированности, наиболее высокие значения самооценки имеют трансверсальные способности, наиболее низкие – уровень личностно-ориентированных дидактических систем.

Разработанная нами комплексная методика оценки уровня сформированности дидактической культуры учителя многопрофильной гимназии позволила на основании обобщенного фактического материала выделить четыре уровня ее сформированности: *интуитивно-практический* (из общей выборки – 37,12%), *поисково-адаптивный* (33,13%), *частично-моделирующий* (26,38%) и *системно-моделирующий* (3,37%).

Качественно-количественный анализ дидактической культуры учителя многопрофильной гимназии как педагогической системы дает целостную картину опыта дидактической деятельности учителей, выявляет нерешенные проблемы, затруднения, что в свою очередь является толчком, отправной точкой в определении содержательной модели формирования дидактической культуры учителя многопрофильной гимназии.

Процесс формирования дидактической культуры учителя многопрофильной гимназии мы понимаем как рост, становление, интеграцию в дидактической деятельности личностных качеств и способностей, дидактических знаний и умений, но главное – как активное качественное преобразование личностью учителя своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности – творческой самореализации в профессии.

Основной целью в разрабатываемой нами технологической модели формирования дидактической культуры стало создание условий для реализации интересов и потребностей учителя, свободного и осознанного выбора им способа самосовершенствования, повышения уровня ценностного отношения к дидактической деятельности, инновационно-технологической готовности, степени творческой самореализации в дидактической деятельности.

При разработке экспериментальной *технологии формирования* дидактической культуры УМГ мы руководствовались тем, что она должна характеризоваться следующими **признаками**:

- целенаправленностью на формирование дидактической культуры;
- следовании основным положениям теории непрерывного образования, а именно принципам непрерывности, поступательности, интегративности, преемственности, самообразования;

- ярко выраженной этапностью;
- органической связью содержания дидактической подготовки с психологической и методической подготовкой учителя;
- комплексным использованием форм и методов;
- дифференцированностью, личностно-ориентированной направленностью подхода к формированию дидактической культуры учителя МГ.

Технология формирования дидактической культуры учителя многопрофильной гимназии реализовывалась на основании системы целей, определения их содержания по формированию каждого из выделенных нами компонентов дидактической культуры: мотивационно-ценностного, инновационно-технологического, личностно-творческого.

Для осуществления поставленных целей на каждом этапе нами было разработано содержание формирования дидактически ценных знаний учителя многопрофильной гимназии, определяемое тремя модулями: общедидактическим, предметно-методическим, психолого-дидактическим.

Реализация условий формирования дидактической культуры учителя осуществлялась в деятельности, представляющей собой процесс поэтапного решения задач. Исходя из этого, при определении содержания каждого из этапов формирования ДК УМГ мы составили технологические дидактические карты по развитию технологической готовности к решению пяти бинарных групп дидактических задач: аналитико-рефлексивных (АР), проектировочно-прогно-стических (ПП), организационно-деятельностных (ОД), диагностико-гностических (ДГ), коррекционно-регулирующих (КР).

Особенностью реализуемой технологической модели формирования дидактической культуры УМГ является то, что учитель на каждом этапе включается в решение всего комплекса дидактических задач, проявляя все имеющиеся ценностные ориентации, востребованными оказываются его дидактические возможности, т.е. весь наличный уровень дидактической культуры. Исходя из этого, характеристика каждого из этапов опирается на весь комплекс дидактических умений учителя и постепенную отработку элементов культуры, выстроенных в логике последовательности структурных компонентов через систему условий (см. рис. 1).

На первом, *когнитивно-актуализирующем* этапе, проводилась работа по формированию направленности личности на освоение ценностных ориентаций дидактической культуры, по осознанию учителем необходимости ее совершенствования. В ходе первого этапа велась работа по актуализации личностного потенциала УМГ, переводу дополнительных невостребованных ресурсов личности УМГ в активную форму.

На втором, *коммуникативно-технологическом* этапе, происходило развитие организационно-деятельностных умений в структуре деятельности учителя МГ, ее личностно-ориентированной направленности, формирование дидактических организационно-коммуникативных качеств, системы ценностей-отношений, готовности к дидактическому творчеству с учащимися.

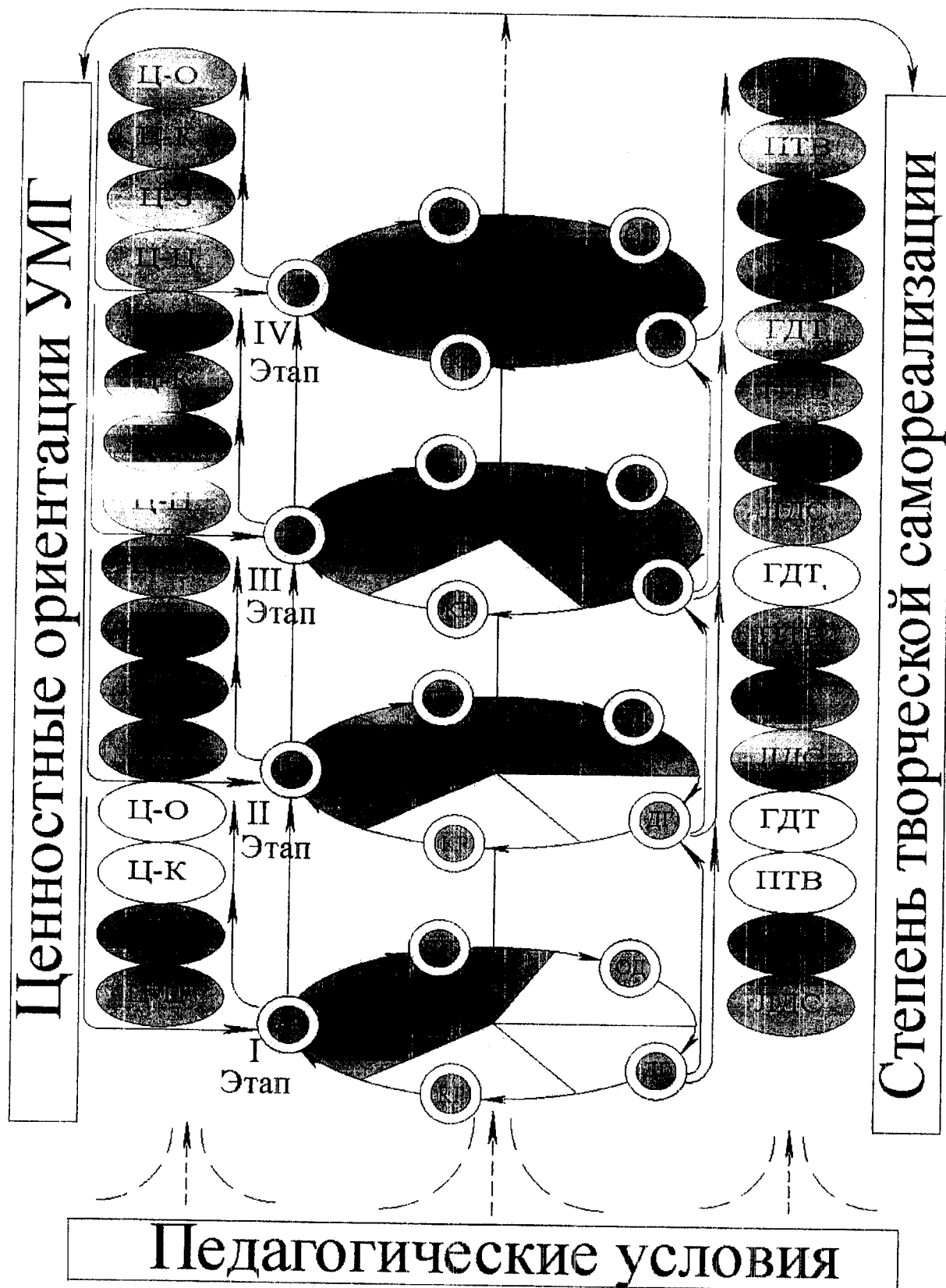


Рис. 1. Этапы формирования дидактической культуры.

На третьем, *конструктивно-творческом* этапе, формировались ценностные установки учителя на систематическое саморазвитие, самореализацию, расширение своего опыта, усиление преобразующего воздействия на ученика, приводящего к максимально возможной взаимной реализации личностных потенциальных способностей участников образовательного процесса.

На четвертом, *коррекционно-оптимизирующем* этапе, вырабатывались устойчивые ценностные ориентации на систематическое саморазвитие и самосовершенствование; повышение уровня технолого-инновационной готовности к инновационной дидактической деятельности; формировалась направленность на взаимореализацию субъектов процесса обучения в творческой дидактической деятельности.

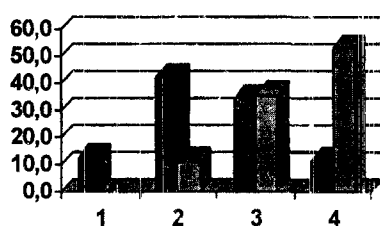
В результате опытно-экспериментальной работы по реализации условий формирования ДК УМГ произошло сокращение числа учителей по первым трем уровням сформированности ДК: I – интуитивно-практического – с 23,4% до 4,7%, II – поисково-адаптивного – с 23,4% до 17,2%, III – частично-моделирующего – с 37,5% до 31,0% и значительный рост системно-моделирующего уровня (IV) – с 15,6% до 46,8% (см. табл., рис.2).

Таблица

Динамика сформированности уровней дидактической культуры учителя по данным самооценки (СО) и экспертной оценки (ЭО)

Уровни дидактической культуры	Констатирующий эксперимент		Формирующий эксперимент	
	по данным СО	по данным ЭО	по данным СО	по данным ЭО
	%	%	%	%
интуитивно-практический	12,5	23,4	0	4,7
поисково-адаптивный	42,2	23,4	10,9	17,2
частично-моделирующий	34,4	37,5	35,9	31,3
системно-моделирующий	10,9	15,6	53,1	46,9

Динамика уровней ДК (СО)



Динамика уровней ДК (ЭО)

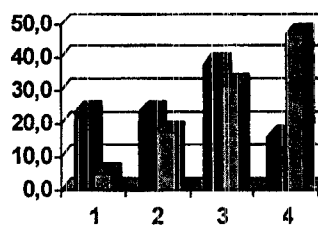


Рис. 2. Динамика сформированности уровней дидактической культуры учителя по данным самооценки (СО) и экспертной оценки (ЭО):

■ – до эксперимента; ▨ – после эксперимент.

Рост уровня дидактической культуры в нашем эксперименте был обусловлен повышением уровня сформированности всех критериев и показателей, большой прирост коэффициентов по данным экспертных оценок дали следующие признаки: ценности-цели, ценности-знания, креативность, готовность к осуществлению инновационных форм дополнительного образования, готовность к инновационно-педагогической дея-

тельности, степень трансверсальности, уровень личностно-ориентированных дидактических систем. Наибольшую разницу коэффициентов экспертных оценок до и после эксперимента дали наименее сформированные признаки.

Изучение динамики сформированности отдельных компонентов дидактической культуры УМГ показывает, что между ними также растет число и укрепление связей. Усиливается влияние каждого компонента системы ДК учителя на ее сформированность. В структуре ДК учителя между компонентами системы до начала опытно-экспериментальной работы насчитывалось 10 связей при $r \geq 0,7$ между показателями сформированности ДК учителя, а к его окончанию – 17 (см. рис.3).

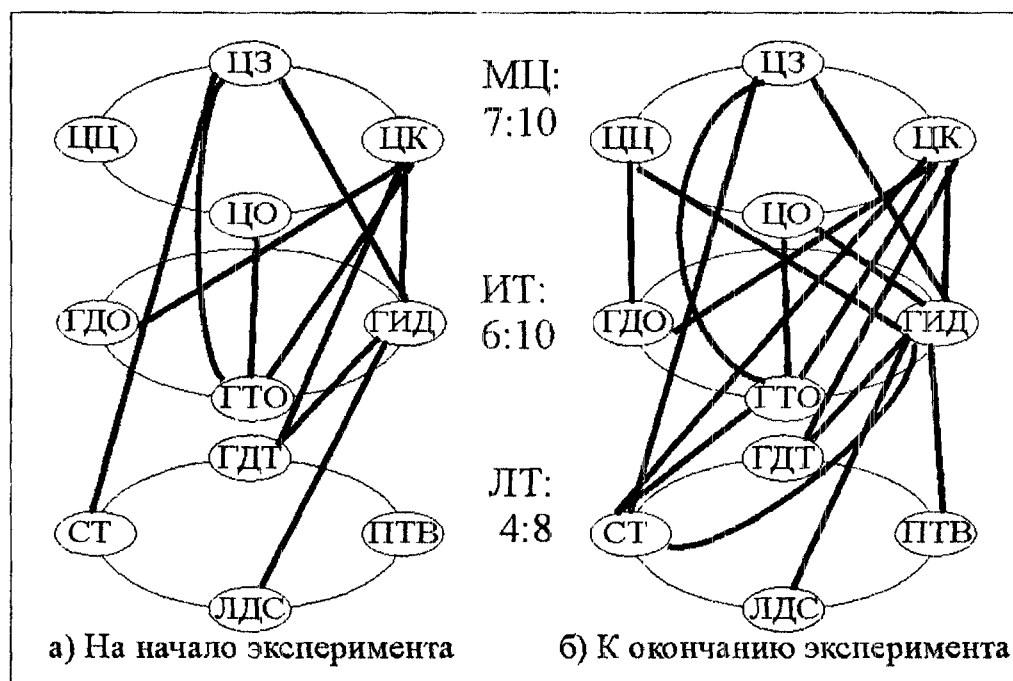


Рис. 3 Динамика корреляционных связей между структурными компонентами дидактической культуры.

Между компонентами системы ДК УМГ в процессе формирования возросла сила связи. Исходя из динамики структуры ДК УМГ мы определили ее «ядерные» элементы: в системе ценностного отношения к дидактической деятельности – ценности-качества, в структуре технолого-инновационной готовности – готовность к осуществлению инновационно-педагогической деятельности, в структуре степени творческой самореализации в дидактической деятельности – готовность к дидактическому творчеству.

Результаты формирующего эксперимента свидетельствуют о сохранении ведущей роли ценностного отношения к дидактической деятельности в структуре ДК учителя УМГ, абсолютные значения которых наибольшие.

Таким образом, все компоненты в структуре ДК УМГ выступают в единстве и взаимозависимости, подтверждая системность и целостность дидактической культуры учителя многопрофильной гимназии.

Дальнейшие научные поиски в изучении нашей проблемы мы видим в углублении исследований в области дидактической инноватики, технологии использования культурологических приемов оценки деятельности педагогов и практическом их применении.