

КОРЧАГИНА Любовь Геннадьевна

**РЕФЛЕКСИВНО-ПИКТОГРАФИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО
ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ**

13. 00. 01 –общая педагогика, история педагогики и образования

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Тюмень-2007

Работа выполнена в государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Шадринский государственный педагогический институт»

Научный руководитель - доктор педагогических наук, профессор
Качалова Людмила Павловна

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор
кафедры возрастной педагогики и педагогических технологий Уральского государственного педагогического университета
Днепров Сергей Антонович;

кандидат педагогических наук, доцент,
директор академической гимназии при Тюменском государственном университете
Дегтярёв Сергей Николаевич

Ведущая организация- ГОУВПО «Магнитогорский государственный университет»

Защита состоится 25 октября 2007 г. в 14 часов на заседании диссертационного совета Д 212.274.01 при государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Тюменский государственный университет» по адресу: 625003, Тюмень, ул. Семакова, 10.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ГОУВПО «Тюменский государственный университет».

Автореферат разослан сентября 2007 г.

Учёный секретарь
диссертационного совета

Строкова Т.А.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Проблема формирования и совершенствования педагогической культуры учителя в настоящее время является актуальной в связи с наметившейся тенденцией к раскрытию индивидуального потенциала личности, ее творческих способностей в образовательном процессе и в связи с предъявлением новых требований к личностным качествам и педагогической деятельности учителя, среди которых: высокий уровень педагогической культуры, психолого-педагогическая компетентность, конкурентоспособность, мобильность, толерантность, эмпатия, способность к творческой и инновационной деятельности. Разработкой проблемы педагогической культуры учителя занимались Е.В. Бондаревская, И.Е. Видт, Н.Е. Воробьев, Н.Б. Крылова, А.М. Прихожан, В.А. Слостенин, В.А. Сухомлинский, В.М. Шепель, Н.Е. Щуркова и др. Они понимают педагогическую культуру как: часть общечеловеческой культуры (Е.В. Бондаревская); интегральное качество личности учителя, проектирующее его общую культуру в сферу профессии, синтез высокого профессионализма и внутренних свойств педагога, владение методикой преподавания и наличие культуротворческих способностей (Н.Е. Воробьев); некоторую совокупность ценностных отношений к образованию и ребенку, которые предметно и практически реализуются в образовательном процессе (Н.Б. Крылова); совокупность интеллектуальной, нравственной, эстетической, эмоциональной и речевой культур, основой которой является общая культура учителя (В.А. Сухомлинский). Исследователи приводят многочисленные формы формирования педагогической культуры учителей: конкурсы, викторины, диспуты, конференции, экскурсии, которые являются, в целом, традиционными, направленными на репродуктивное воспроизведение теоретических знаний.

В условиях модернизации российского образования необходимы новые средства формирования педагогической культуры учителей, которые способствуют развитию творчества, умения оперативно реагировать на проблемные ситуации в учебно-воспитательном процессе и находить из множества вариантов решения профессиональной задачи самые эффективные и оптимальные с позиции педагогической культуры. Такими средствами формирования педагогической культуры учителей являются в ряду других и рефлексивно-пиктографические задачи (от лат. *refleksio* – обращение назад, *pictus* «рисованный» + *grapho* – «пишу») - рисунки, «моделирующие всевозможный спектр ситуаций, возникающих в практике учебно-воспитательной работы учителя, родителей и общественности» (Н.Я. Сайгушев), которые выступают в качестве одного из средств рефлексивного управления процессом профессионального становления будущего учителя. Однако возможности рефлексивно-пиктографических задач как средства формирования педагогической культуры учителя в науке исследованы недостаточно. В частности, не определены педагогические условия,

механизм решения и типология рефлексивно-пиктографических задач.

Необходимость разработки теоретических положений, организационных установок, способствующих формированию педагогической культуры учителя, предопределяется рядом противоречий, актуализирующих проблему исследования:

- между объективной необходимостью формирования педагогической культуры учителя и недостаточным уровнем разработки новых средств, непосредственно направленных на формирование педагогической культуры учителя;

- между потребностью практики в научно-методическом обеспечении процесса формирования педагогической культуры учителя и недостаточной разработанностью практики применения рефлексивно-пиктографических задач в контексте формирования педагогической культуры студентов педагогического вуза и начинающих учителей.

Обозначенная проблемная ситуация, ее практическая важность и определили тему диссертационного исследования: **«Рефлексивно-пиктографические задачи как средство формирования педагогической культуры учителя».**

Объект исследования: процесс формирования педагогической культуры учителя в вузовском и послевузовском образовании.

Предмет исследования: влияние рефлексивно-пиктографических задач на формирование педагогической культуры учителя, их типы, механизмы решения, способы и педагогические условия эффективного использования

Цель исследования: разработка, обоснование и опытно-экспериментальная проверка модели формирования педагогической культуры студентов педагогического вуза и начинающих учителей на основе рефлексивно-пиктографических задач.

Гипотеза исследования. Решение рефлексивно-пиктографических задач может быть эффективным средством формирования педагогической культуры студентов педагогического вуза и начинающих учителей при обеспечении совокупности следующих педагогических условий:

- разработки и реализации модели формирования педагогической культуры студентов педагогического вуза и начинающих учителей с использованием рефлексивно-пиктографических задач;

- интенсивного внедрения в образовательный процесс различного типа рефлексивно-пиктографических задач - рефлексивно-проектировочных, рефлексивно-эвристических и рефлексивно-имитационных, проецируемых на структурные компоненты педагогической культуры - личностно-творческий, эвристический и деятельностный компоненты;

- разработки механизма решения рефлексивно-пиктографических задач, отражающего процессы их восприятия, осмысления, поиска и нахождения вариантов ответа.

В соответствии с целью, предметом и гипотезой исследования

ставились и решались следующие **задачи**:

1) изучение разработанности проблемы формирования педагогической культуры учителя, ее сущности и структуры;

2) анализ подходов в использовании рефлексивно-пиктографических задач как средства формирования педагогической культуры; их типологий, функций и механизма решения;

3) разработка и опытно-экспериментальная проверка эффективности модели формирования педагогической культуры студентов педагогического вуза и начинающих учителей с использованием рефлексивно-пиктографических задач.

Методологической основой исследования является ряд педагогических теорий, концепций и подходов, истинность и эффективность которых надежно подтверждена практикой: *теории* педагогической деятельности учителя (О.А. Абдуллина, С.А. Днепров, В.И. Загвязинский, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.А. Сластенин, А.В. Усова и др.); *концепция* культурологического подхода в образовании (В.Л. Бенин, В.С. Библер, М.В. Богуславский, Е.В. Бондаревская, И.Е. Видт, И.И. Зарецкая, Н.Б. Крылова и др.); личностно-ориентированный *подход* в образовании, базой которого является теория формирования личности (Н.А. Алексеев, Н.Ф. Вишнякова, Э.Ф. Зеер, Е.В. Романов, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.); психолого-педагогические *концепции* ориентации на актуализацию выбора в образовательном взаимодействии (З.И. Васильева, У. Глассер, А. Маслоу, Н.В. Немова, К. Роджерс и др.); *концепции* решений педагогических задач, в том числе рефлексивно-пиктографических (Г.А. Балл, Б.З. Вульф, С.Н. Дегтярёв, Л.Л. Додон, Ю.А. Иванова, Л.П. Качалова, Л.В. Кондрашова, Ю.Н. Кулюткин, Г.А. Петрова, Н.Я. Сайгушев, Г.С. Сухобская, Л.М. Фридман, М.Л. Фрумкин, Н.М. Яковлева и др.).

В целях реализации поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы использовались следующие **методы исследования**: теоретические – анализ философской, психолого-педагогической, методической литературы по проблеме исследования, систематизация, логико-методологический анализ основных понятий, моделирование; эмпирические – наблюдение, опрос (анкетирование, интервьюирование), беседа, тестирование, метод изучения продуктов творческой деятельности студентов и начинающих учителей, опытно-экспериментальная работа, методы математической статистики.

База исследования: экспериментальная работа проводилась на факультетах иностранных языков, истории и права и физико-математическом Шадринского государственного педагогического института; в ней приняли участие 100 студентов и 32 учителя, проходивших курсы повышения квалификации в ИППК при ГОУВПО «Шадринский государственный педагогический институт».

Диссертационное исследование осуществлялось в период с 2003 по 2007 г.г. и состояло из трёх этапов.

На первом этапе (2003-2004 гг.) изучалась философская и

психолого-педагогическая литература по проблеме педагогической культуры, ее развитию в трудах отечественных и зарубежных педагогов-мыслителей; проводился анализ современных исследований педагогической культуры (сущности понятия, структурно-функциональной характеристики); выявлены средства формирования педагогической культуры – рефлексивно-пиктографические задачи, их сущность и типы; разрабатывалась модель формирования педагогической культуры студентов педагогического вуза и начинающих учителей на основе рефлексивно-пиктографических задач. Отрабатывался диагностический инструментарий отслеживания эффективности опытно-экспериментальной работы. Была выдвинута гипотеза, определены объект, предмет, цели, задачи исследования.

На втором этапе (2004-2006 гг.) Проводились констатирующий и формирующий этапы опытно-экспериментальной работы. Экспериментально проверялась разработанная модель формирования педагогической культуры студентов педагогического вуза и начинающих учителей на основе рефлексивно-пиктографических задач.

На третьем этапе (2007 г.) осуществлялись анализ, систематизация и обобщение результатов исследования, формулировались выводы, проводилось оформление диссертационного исследования.

Достоверность и обоснованность результатов и выводов исследования обеспечены полнотой анализа опубликованных педагогических исследований по профилю диссертации; опорой на фундаментальные психолого-педагогические концепции и положения; использованием комплекса методов исследования, адекватных его объекту, цели, задачам и логике; преемственностью и взаимообусловленностью результатов, полученных на разных этапах исследования; репрезентативностью объема выборки и статистической значимостью опытных данных; сочетанием количественного и качественного анализов материалов исследования.

Научная новизна исследования:

1. *Расширено* представление о сущностных характеристиках педагогической культуры в соответствии с новыми требованиями, предъявляемыми к учителю в условиях ориентации образования на гуманистическую парадигму.

2. *Дано* определение понятия «рефлексивно-пиктографическая задача», под которым понимаются реалистичные рисунки, наглядно отражающие проблемную ситуацию в педагогическом взаимодействии между его субъектами, успешность решения которых в групповом и индивидуальном обсуждении зависит от личностных особенностей, творческих способностей и педагогической культуры студентов педагогического вуза и начинающих учителей.

3. *Выявлены* типы рефлексивно-пиктографических задач - рефлексивно-проектировочные, рефлексивно-эвристические и рефлексивно-имитационные и их особенности - проблемность, дивергентность, рефлексивность;

4. *Определен* механизм решения рефлексивно-пиктографических задач: возникновение на основе внешней наглядности образа восприятия, который

зависит от прошлого опыта, личностных особенностей и т.д., → понимание смысла изображенной проблемной ситуации, роли в ней учителя и уровня его педагогической культуры → возникновение на основе внутренней наглядности образа представления (творческое и воссоздающее воображение) → поиск вариантов решения изображенной ситуации, педагогически и культурно целесообразных, выбор оптимального варианта решения → рефлексия (анализ процесса решения, его трудностей, выбранного варианта решения, оценка своей педагогической культуры).

Теоретическая значимость исследования состоит в следующем:

1. *Разработанная* и практически реализованная *модель* формирования педагогической культуры студентов педагогического вуза и начинающих учителей с использованием рефлексивно-пиктографических задач, включающая структурные компоненты педагогической культуры, соответствующие им типы рефлексивно-пиктографических задач, механизм и педагогические условия, обеспечивающие формирование педагогической культуры, расширяет арсенал методов, направленных на развитие у учителя познавательных процессов, включая эйдетическую память, и способности осуществлять перекодирование систем информации (из знаковой (графической, символической) в словесную и наоборот).

2. *Обогащен* спектр педагогических средств обучения за счет использования рефлексивно-пиктографических задач.

Практическая значимость исследования:

- разработан УМК спецкурса «Педагогическая культура учителя», включающий программу, текст лекций и методические материалы, реализующиеся в практике образовательных учреждений;
- разработанные рефлексивно-пиктографические задачи могут быть использованы учителями школ и преподавателями педагогических вузов при подготовке и проведении учебных занятий.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения исследования и результаты докладывались и обсуждались на:

- международной (Пенза, 2006); всероссийских (Шадринск, 2005; Пенза, 2005; Москва-Челябинск, 2005) и межрегиональной (Тюмень, 2005) научно-практических конференциях;
- заседаниях кафедры педагогики и психологии Шадринского государственного педагогического института (2003-2007 гг.).

На защиту выносятся следующие положения:

1. В соответствии с гуманистической парадигмой образования необходимо уточнение понятия «педагогическая культура учителя» с акцентом таких его характеристик, как: ценностное самоотношение, опора в педагогической деятельности на общекультурные нормы, стремление к инновациям и творчеству.

2. Формированию каждого структурного компонента педагогической культуры должен соответствовать определенный тип рефлексивно-пиктографических задач: личностно-творческому - рефлексивно-

проектировочный; эвристическому - рефлексивно-эвристический; деятельностному - рефлексивно-имитационный.

3. Механизм решения рефлексивно-пиктографических задач включает в себя: возникновение на основе внешней наглядности образа восприятия, который зависит от прошлого опыта, личностных особенностей и т.д., → понимание смысла изображенной проблемной ситуации, роли в ней учителя и уровня его педагогической культуры → возникновение на основе внутренней наглядности образа представления (творческое и воссоздающее воображение) → поиск вариантов решения изображенной ситуации, педагогически и культурно целесообразных, выбор оптимального варианта решения → рефлексия (анализ процесса решения, его трудностей, выбранного варианта решения, оценка своей педагогической культуры).

4. Успешность формирования педагогической культуры на основе рефлексивно-пиктографических задач зависит от:

- интенсивного их использования в образовательном процессе (в лекциях, семинарских и практических занятиях, деловых играх, дискуссиях, диспутах и т.п.);

- включённости обучающихся в самостоятельную разработку рефлексивно-пиктографических задач.

Структура и объем диссертации. Текст диссертации изложен на 160 страницах. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, приложений и библиографического списка, включающего 207 наименований. Диссертационное исследование иллюстрировано 3 схемами, 6 таблицами и 2 диаграммами.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **введении** обосновывается актуальность проблемы и темы исследования; определяется ее научная разработанность; формулируются цель, объект, предмет, гипотеза, задачи исследования; раскрываются научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования; определяются методологические и теоретические основы, методы и этапы проведения исследования; излагаются положения, выносимые на защиту.

В **первой главе** «Теоретические аспекты формирования педагогической культуры учителя» приводится анализ истории проблемы и ее современного состояния, рассматриваются идеи современных ученых по исследуемому вопросу, определяются основополагающие понятия исследования. В данной главе раскрываются сущность, структура и функции педагогической культуры учителя; выявляется роль одного из средств ее формирования - рефлексивно-пиктографических задач, их типы, функции, механизм решения; характеризуется модель формирования педагогической культуры студентов педагогического вуза и начинающих учителей с использованием РПЗ.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что на

сегодняшний день нет единства взглядов исследователей в определении понятия «педагогическая культура», поскольку оно охватывает широкий спектр педагогических явлений (педагогическая деятельность, педагогическое творчество, профессионализм, педагогические способности) и понимается как: определенная степень овладения преподавателем педагогическим опытом человечества (А.В. Барабанщиков); сложная социальная характеристика личности учителя, отражающая его педагогическую позицию, как показатель уровня его духовного, нравственного, интеллектуального развития, его знаний, умений и навыков, высокого профессионализма, профессионально значимых качеств личности, необходимых для успешного решения педагогических задач (З.Ф. Абросимова); усвоенный и повседневно проявляемый человеком уровень искусства педагога (педагогической деятельности) по отношению к себе, другим людям, детям (Л.В. Мардахаев) и др. Изучение различных подходов к раскрытию понятия педагогической культуры позволило нам сформулировать авторское определение данного понятия. **Под педагогической культурой мы понимаем высокую степень развития личностных и профессиональных качеств учителя, сочетающую в себе ценностное отношение к детям и педагогической деятельности, ценностное самоотношение, опору в педагогической деятельности, общении и поведении на общекультурные нормы, стремление к инновациям и творчеству.**

Педагогическая культура, в отличие от педагогической компетентности, подразумевающей владение учителем необходимой совокупностью знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания, имеет свои специфические особенности: отношение к детям, педагогической деятельности, самому себе как к ценности; передача социокультурного опыта учащимся путем руководства культурным нормам в педагогической деятельности; использование инновационных педагогических технологий, критическое отношение к ним и творческое преобразование педагогической деятельности.

Ретроспективный анализ многочисленных литературных источников позволил нам выделить следующие компоненты, которые легли в основу эталона для определения показателей педагогической культуры: личностно-творческий (ценностное самоотношение, ценностные ориентации, творческое воображение), эвристический (педагогическая компетентность, педагогическое мышление, педагогическая импровизация) и деятельностный (коммуникативные и организаторские способности, толерантность, эмпатия).

На основе анализа подходов многих авторов (Е.В. Бондаревской, Л.В. Заниной, И.Ф. Исаева, Н.Б. Крыловой, Н.Н. Масленниковой, Н.Е. Щурковой и др.) мы выявили, что педагогическая культура выполняет следующие функции: **развития** - содействует раскрытию потенциальных творческих способностей студентов в процессе обучения в педагогическом вузе;

социализации - способствует усвоению и активному воспроизводству социокультурного опыта; **оценки** - содействует осознанию студентами своей педагогической культуры и необходимости ее развития в процессе обучения в педагогическом вузе и совершенствования в профессиональной деятельности начинающими учителями.

Традиционным средством формирования педагогической культуры является педагогическая задача, которая исследуется в трудах Г.А. Балла, Б.З. Вульfoва, Л.В. Заниной, Ю.А. Ивановой, Л.П. Качаловой, Л.В. Кондрашовой, Ю.Н. Кулюткина, Г.А. Петровой, М.М. Поташник, Н.Я. Сайгушева, В.А. Слостенина, Г.С. Сухобской, Л.М. Фридмана, М.Л. Фрумкина, Д.Б. Эльконина, Н.М. Яковлевой и др. В педагогической литературе она рассматривается как: задача, при решении которой необходимо выяснить причины происходящего явления (А.А. Грин); некоторая проблемная ситуация, моделирующая процесс обучения и воспитания, решение которой требует ее анализа, соотнесения данного и искомого на основе применения педагогических понятий и идей (Ю.А. Иванова).

Разновидностью педагогических задач являются рефлексивно-пиктографические задачи – задачи, направленные на наглядно-образное переосмысление теоретических знаний, результатом чего является осознание студентом и учителем необходимости выполнения профессиональных действий в условиях задачи, где профессиональные действия включают наглядно-образную рефлексию на цель, предмет и способ деятельности (Н.Я. Сайгушев). РПЗ присущи следующие характеристики: графическое изображение проблемных ситуаций во взаимодействии субъектов образовательного процесса, связанных с проявлением педагогической культуры; дивергентность (множество вариантов интерпретации ситуаций и их конструктивных решений); противоречивость; альтернативность выполнения задания.

Сравнительная характеристика возможностей традиционных текстовых педагогических задач и рефлексивно-пиктографических задач представлена в таблице 1.

Таблица 1.

Сравнительная характеристика текстовых педагогических задач и рефлексивно-пиктографических задач

	ТПЗ	РПЗ
<i>Вид задачи</i>		
Словесная (вербальная) информация о педагогическом факте, явлении, процессе	+	-
Невербальная информация (рисунок) о педагогическом факте, явлении, процессе	-	+
<i>Содержание задачи</i>		
Описание условия + четко сформулированный вопрос	+	-
Рисунок, изображающий проблемную ситуацию в педагогическом взаимодействии между его субъектами+задание+вопросы	-	+

<i>Способ решения</i> Групповой Индивидуальный	+	+
<i>Функции</i>		
Развитие интереса к педагогической деятельности; творческих способностей; коммуникативных, организаторских способностей; толерантности; эмпатии; развитие педагогического мышления; умений педагогической импровизации; формирование педагогической компетентности	+	+
Сохранение автономии ценностей мышления	+	+
Перекодирование информации из одной знаковой системы в другую и на этой основе развитие эйдетической памяти, образного и абстрактно-логического мышления	-	+
Побуждение к активной мыслительной деятельности.	+	+
Предоставление возможности совместного творчества.	+	+
Осмысливание проблемы	+	+
Рефлексия педагогической культуры.	+	+
Инициирование значимости ситуации в отношении компонентов педагогической культуры.	-	+
	-	+

Отличие РПЗ от текстовых педагогических задач заключается в том, что: РПЗ представляют собой информацию, зашифрованную в рисунке, которая воспринимается с помощью зрительного анализатора, педагогические задачи – словесная информация, которая воспринимается с помощью слухового анализатора; РПЗ универсальны и понятны (их можно применять в обучении школьников, студентов, учителей); РПЗ необходимо перекодировать с языка рисунка на язык слов, понять их смысл в зависимости от личностных особенностей, прошлого опыта, творческих способностей и т.д.

В зависимости от преобладающего вида познавательной деятельности, а также при учете структурных компонентов педагогической культуры учителя мы предлагаем типологию РПЗ:

1. Рефлексивно-эвристические (греч. *heurisko* - «отыскиваю», «нахожу», «открываю») задачи – задачи, в процессе решения которых студент представляет себя в роли учителя, мысленно «входит» в заданные (изображенные) ситуации, ищет педагогически и культурно целесообразные варианты решения, моделирует в воображении свои профессиональные действия и их последствия, устно/письменно описывает на учебном занятии. Данные задачи способствуют формированию умений: строить мысленную модель изображенной педагогической ситуации с опорой на воображение; распознавать мотивы действий и поступков, изображенных в задаче учащихся; прогнозировать развитие ситуации; действовать компетентно в условиях задач; импровизировать и конструктивно разрешать данные проблемные ситуации и осуществлять рефлексии своей педагогической культуры.

2. Рефлексивно-проектировочные задачи - задачи, в процессе придумывания и рисования которых студенты педагогического вуза и начинающие учителя анализируют и творчески интерпретируют реальные и/или воображаемые проблемные ситуации в учебно-воспитательном процессе; прогнозируют их развитие; осознают в них роль учителя и учащихся; формулируют задания, связанные с анализом педагогической культуры учителя.

Данные задачи способствуют формированию умений: понимать сущность изображаемых проблемных ситуаций и находить путь их конструктивного разрешения; рефлексировать, оценивая себя, свою педагогическую культуру, и сравнивать с ее «эталонном»; оперировать образами; относиться к детям, педагогической деятельности в целом как к ценности.

3. Рефлексивно-имитационные задачи - рефлексивно-проектировочные и рефлексивно-эвристические задачи, в процессе решения которых разыгрываются изображенные ситуации в группах. Каждый из «игроков» должен побывать в роли учителя и разыграть свой вариант решения РПЗ, педагогически и культурно целесообразный и убедительно обосновать эффективность предлагаемого решения в полемике с конкурирующими вариантами.

Данные задачи способствуют формированию умений: организовывать совместную деятельность; доказывать свою точку зрения; убеждать «учащихся»; переключать их внимание; быть терпимым к мнениям других «игроков»; понимать и рефлексировать состояния, чувства «учащихся» и передавать им это понимание.

Выделяя и обосновывая функции РПЗ как средства формирования педагогической культуры, мы учитывали, что **культурообразующая функция** является общей и заключается в том, что в процессе решения РПЗ студенты и начинающие учителя развивают свою педагогическую культуру, опираясь на усвоенные культурные образцы поведения, являясь и становясь, таким образом, субъектами педагогической культуры. РПЗ выполняют также **ценностно-ориентирующую функцию**, состоящую в том, что в процессе решения РПЗ преподаватель ориентирует испытуемых на ценности: человек, жизнь, общество, природа, истина, добро, красота, труд, познание, знания, общение, гуманистическое взаимодействие и др. Студенты педагогического вуза и начинающие учителя осознают данные ценности и должны руководствоваться ими в своей педагогической деятельности; **мотивационно-побуждающую функцию**, заключающуюся в стимулировании познавательного интереса к предметам психолого-педагогического цикла. Процесс решения РПЗ мотивирует студентов и начинающих учителей соответствовать в своих профессиональных действиях учителю высокой педагогической культуры; **интеллектуально-обогащающую функцию**, состоящую в том, что РПЗ расширяют представления о педагогической культуре учителя и научно-практический кругозор студентов и начинающих педагогов; способствуют усвоению в

занимательной форме педагогических знаний, умений и навыков; развивают критическое, творческое, рефлексивное мышление студентов/учителей.

В процессе решения РПЗ студенты и начинающие учителя на основе зрительного восприятия тренируют свои действия, оценивают свою педагогическую культуру; перекодируют невербальную (рисуночную) информацию в вербальную (словесную), осуществляя поиск, анализ и понимание причин, условий и последствий изображенной ситуации и роли в ней учителя и уровня его педагогической культуры.

В нашем исследовании педагогическими условиями формирования педагогической культуры студентов педагогического вуза и начинающих учителей являются:

-интенсивное использование РПЗ в образовательном процессе (в лекциях, семинарских и практических занятиях, деловых играх, дискуссиях, диспутах и т.п.);

-включённость обучающихся в самостоятельную разработку рефлексивно-пиктографических задач.

Во второй главе «Опытно-экспериментальная работа по формированию педагогической культуры студентов педагогического вуза и начинающих учителей» раскрываются организация и содержание опытно-экспериментальной работы, дается характеристика контрольной и экспериментальной групп, проверяются выявленные педагогические условия, анализируются результаты опытно-экспериментальной работы (ОЭР).

Всего исследованием было охвачено 132 человека, 50 студентов 4, 5 курсов и 16 начинающих учителей (стаж работы которых в школе 1-2 года) составили две экспериментальные группы (ЭГ), 50 студентов 4, 5 курсов и 16 начинающих учителей - две контрольные группы (КГ). В контрольных группах занятия проводились традиционно, а в экспериментальных группах – с использованием РПЗ.

Для оценки уровня сформированности педагогической культуры испытуемых по всем компонентам были определены уровневые показатели сформированности педагогической культуры студентов педагогического вуза и начинающих учителей (таблица 2). На констатирующем этапе ОЭР использовались анкетирование, тестирование, беседы и наблюдения, результаты которых анализировались, обрабатывались методами математической статистики (проверка нулевой гипотезы с помощью критерия «хи-квадрат» для двух независимых выборок, t-критерия Стьюдента).

Таблица 2.

Уровневые показатели сформированности педагогической культуры студентов педагогического вуза и начинающих учителей

Повышенный уровень	Достаточный уровень	Недостаточный уровень
Ценностное самоотношение, ценностные ориентации, творческое воображение		
Имеет повышенный уровень	Имеет адекватный уровень	Имеет заниженный уровень

<p>самооценки в усвоении педагогической культуры; способен рефлексивно действовать в изображенной в задаче ситуации; признает общечеловеческие ценности (жизнь, человек, мир, красота и др.) и ценности педагогического труда (психолого-педагогические знания, свобода личности, ее прав, чести и достоинства, профессиональное самосовершенствование, уважение личности учащихся, следование нормам общей и педагогической этики); предлагает оригинальные, нестандартные варианты решения всех типов РПЗ</p>	<p>самооценки педагогической культуры; не всегда способен рефлексивно действовать в изображенной в задаче ситуации; осознает общечеловеческие ценности (жизнь, человек, мир, красота и др.) и ценности педагогического труда (психолого-педагогические знания, свобода личности, ее прав, чести и достоинства, профессиональное самосовершенствование, уважение личности учащихся, следование нормам общей и педагогической этики); иногда предлагает оригинальные, нестандартные варианты решения всех типов РПЗ</p>	<p>самооценки педагогической культуры; не способен рефлексивно действовать в изображенной в задаче ситуации; частично признает ценности педагогического труда (психолого-педагогические знания, свобода личности, ее прав, чести и достоинства, профессиональное самосовершенствование, уважение личности учащихся, следование нормам общей и педагогической этики); предлагает стандартные варианты решения всех типов РПЗ</p>
<p>Коммуникативные, организаторские способности, толерантность, эмпатия</p>		
<p>Активно и открыто выражает свое мнение, проявляет инициативу в организации инсценировки РПЗ; всегда активизирует совместную деятельность по решению РПЗ; адекватно оценивает точку зрения других участников в процессе решения РПЗ; легко «вживается» в роль учителя и проявляет повышенный уровень эмпатии в имитируемой деятельности</p>	<p>Открыто выражает свое мнение, иногда проявляет инициативу в организации инсценировки РПЗ; периодически активизирует совместную деятельность по решению РПЗ; не принимает точку зрения других участников в процессе решения РПЗ; «вживается» в роль учителя и иногда проявляет эмпатию в имитируемой деятельности</p>	<p>Имеет «барьеры» в общении, редко выражает свое мнение; предпочитает быть исполнителем, а не инициатором инсценировки РПЗ; не активизирует совместную деятельность по решению РПЗ; проявляет нетерпимость и иногда агрессивность к мнениям других участников в процессе решения РПЗ; с трудом «вживается» в роль учителя и не проявляет эмпатию в имитируемой деятельности</p>
<p>Педагогическое мышление, педагогическая компетентность, педагогическая импровизация</p>		
<p>Многосторонний анализ РПЗ сочетается с интегрированным психолого-педагогическим знанием основ педагогической культуры учителя; предлагает «веер» решений РПЗ, культурно и педагогически целесообразных; легко</p>	<p>Подробный анализ РПЗ при умении соотносить знания теории педагогической культуры учителя с практикой; предлагает 2-3 варианта решения РПЗ, не всегда культурно и педагогически целесообразных; может представить себя в роли</p>	<p>Односторонний анализ РПЗ сочетается с несистематизированными психолого-педагогическими знаниями основ педагогической культуры учителя; предлагает 1 вариант решения РПЗ, часто культурно и педагогически не целесообразный; может</p>

может представить себя в роли учителя, импровизировать и прогнозировать его действия в РПЗ; обладает индивидуальной способностью действовать рефлексивно	учителя, импровизировать и прогнозировать его действия; проявляет способность действовать рефлексивно	представить себя в роли учителя, импровизировать и прогнозировать; с трудом может представить себя в роли учителя, импровизировать и прогнозировать его действия в РПЗ; не обладает индивидуальной способностью действовать рефлексивно
--	---	---

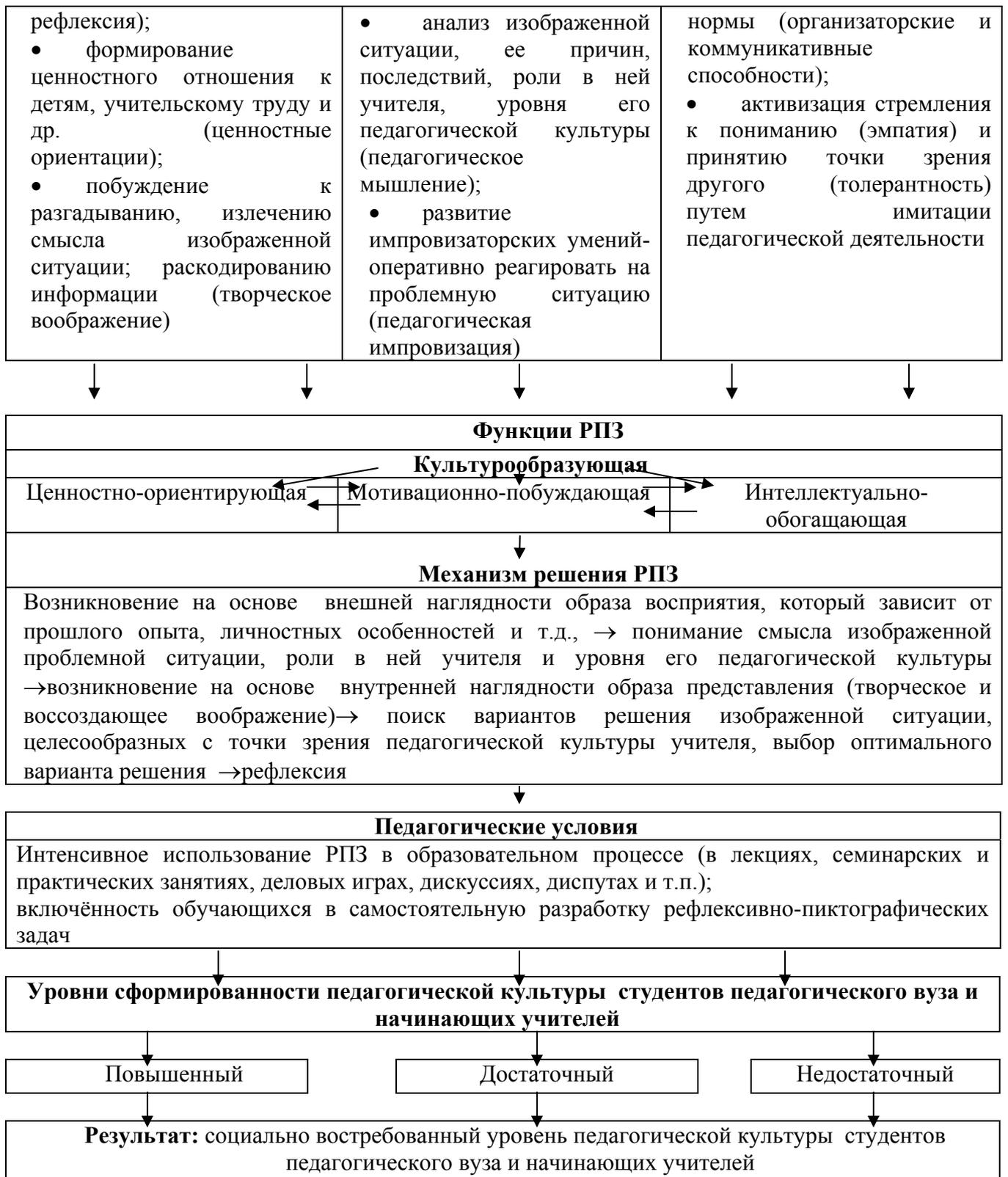
Констатирующий этап показал, что приблизительно две трети студентов (67%) и одна треть учителей (11%) обладают недостаточным уровнем педагогической культуры. Вместе с тем результаты данного этапа позволили заключить следующее:

- студенты и учителя испытывают затруднения в интерпретации самого понятия «педагогическая культура»; слабо информированы о компонентной структуре педагогической культуры, способах и средствах ее формирования;
- в рамках традиционного обучения педагогике и психологии в педагогическом вузе и на курсах повышения квалификации формированию педагогической культуры уделяется недостаточно внимания.

Таким образом, результаты констатирующего этапа ОЭР подтвердили необходимость целенаправленной работы по формированию педагогической культуры студентов и учителей, повышение уровня педагогической культуры которых может быть достигнуто путем разработки и внедрения модели формирования педагогической культуры с использованием РПЗ при реализации определенных педагогических условий, обеспечивающих эффективность функционирования данной модели.

Схема 1. Модель формирования педагогической культуры студентов педагогического вуза и начинающих учителей на основе РПЗ

Цель: формирование педагогической культуры студентов педагогического вуза и начинающих учителей, включающей компоненты		
<i>лично-творческий</i> (ценностное самоотношение, ценностные ориентации, творческое воображение)	<i>эвристический</i> (педагогическая компетентность, педагогическое мышление, педагогическая импровизация)	<i>деятельностный</i> (коммуникативные и организаторские способности, толерантность, эмпатия)
↓		
Средства – рефлексивно-пиктографические задачи		
<i>Рефлексивно-проектировочные:</i> • соотнесение своей педагогической культуры с эталоном (ценностное самоотношение,	<i>Рефлексивно-эвристические:</i> • осмысление теоретических знаний, их практическое применение (педагогическая компетентность);	<i>Рефлексивно-имитационные:</i> • развитие умений работать в коллективе; отстаивать свою точку зрения с опорой на культурные



На формирующем этапе ОЭР реализовывалась разработанная модель. Она проверялась отдельно со студентами и начинающими учителями как на практических занятиях по педагогике и психологии, так и на занятиях по разработанному автором и внедренному в образовательный процесс вуза спецкурсу «Педагогическая культура учителя», который состоял из информационной и практической части. Информационная часть раскрывает

представления о педагогической культуре в трудах зарубежных и отечественных педагогов, философов, общественных деятелей; сущность, содержание, структуру педагогической культуры учителя. Практическая часть содержит РПЗ, психологические упражнения, задания, нацеленные на применение теоретических знаний о педагогической культуре на практике.

При изучении различных тем проводились беседы, дискуссии по проблеме педагогической культуры учителя; внедрялись РПЗ всех типов, в ходе решения которых испытуемые учились строить модель изображенной педагогической ситуации с опорой на воображение; распознавать мотивы действий и поступков, изображенных в задаче учащихся; перекодировать невербальную информацию на язык слов; прогнозировать развитие ситуации; действовать компетентно в условиях задач; импровизировать, конструктивно разрешать данные проблемные ситуации и осуществлять рефлексию своей педагогической культуры; наблюдать за своей деятельностью и педагогической культурой, критически ее анализировать и стремиться к ее совершенствованию; оценивать свои способности и возможности.

В ЭГ студенты решали все типы РПЗ, а в процессе работы с учителями предпочтение отдавалось рефлексивно-имитационным и рефлексивно-эвристическим задачам, в решении которых актуализировался их педагогический опыт путем описания примеров конструктивного разрешения проблемных ситуаций во взаимодействии с учащимися.

Применяемые в ОЭР формы и методы обучения отбирались с учетом направленности на изучаемое явление, с ориентацией на личность студента и начинающего учителя, их интересы, склонности и способности. Включение в подходящие по смыслу тематические циклы ролевых/деловых игр, психологических упражнений, их анализ предоставляло студентам и учителям возможность осмыслить полученные знания и перевести их в культурно-ориентированную плоскость.

Опытно-экспериментальная работа с начинающими учителями проводилась в форме тематических семинаров, «круглых столов», практических занятий, на которых проведение дискуссий носило естественный характер. Каждый ее участник мог изложить свою точку зрения, согласиться или не согласиться с мнением других, делать выводы, заключения. Таким образом оттачивались формулы речевого этикета, развивались коммуникативные и импровизаторские способности. Применялись РПЗ, в процессе решения которых учителя обменивались опытом разрешения проблемных ситуаций во взаимодействии с учащимися, анализировали их, рефлексировали свою педагогическую культуру в деятельности, общении, поведении. В работе с начинающими учителями актуализировался их педагогический опыт путем моделирования педагогических ситуаций, связанных с проявлениями компонентов педагогической культуры, самоанализа сформированности компонентов педагогической культуры (эвристический, личностно-творческий и деятельностный), анализа представлений о рефлексивной технологии обучения, инсценирования РПЗ, прогнозирования, конструирования и

совершенствования компонентов педагогической культуры. Каждый учитель решал РПЗ с учетом специфики преподаваемого предмета (иностранный язык, математика, история и т.д.) и предлагал варианты их решения на уроках.

В процессе изучения спецкурса нами использовались разнообразные задания, основанные на применении РПЗ: 1. Опишите устно/письменно пиктографическую задачу; назовите возможные причины поведения ученика; перечислите варианты поведения учителя высокой педагогической культуры /низкой педагогической культуры в данной ситуации; какие свойства педагогического мышления проявила учительница? Какие действия предприняли бы Вы в данной ситуации? 2. Напишите и охарактеризуйте зашифрованные в задаче психолого-педагогические понятия, методы обучения и воспитания; 3. Составьте кроссворд из данных слов; 4. Зашифруйте понятия в ребусы и др.

В диссертации описан механизм решения РПЗ, включающий возникновение на основе внешней наглядности образа восприятия, который зависит от прошлого опыта, личностных особенностей и т.д., → понимание смысла изображенной проблемной ситуации, роли в ней учителя и уровня его педагогической культуры → возникновение на основе внутренней наглядности образа представления (творческое и воссоздающее воображение) → поиск вариантов решения изображенной ситуации, педагогически и культурно целесообразных, выбор оптимального варианта решения → рефлексия (анализ процесса решения, его трудностей, выбранного варианта решения, оценка своей педагогической культуры) и критерии оценки решения РПЗ: правильное понимание смысла РПЗ путем раскодирования невербальной информации в вербальную; решение культурно и педагогически целесообразное и разрешает изображенную проблемную ситуацию; решение предложено в нескольких вариантах в зависимости от уровня педагогической культуры учителя; решение оригинально, эффективно, экономично, практически реализуемо и связано с анализом компонентов педагогической культуры учителя; осуществлены моделирование педагогических действий и самоанализ педагогической культуры.

В контрольных группах (КГ) процесс формирования педагогической культуры студентов и начинающих учителей реализовывался с использованием текстовых педагогических задач без комплекса дополнительных педагогических условий.

На рисунке 1 представлены результаты распределения по уровням сформированности педагогической культуры начинающих учителей, полученные на нулевом и контрольном срезе.

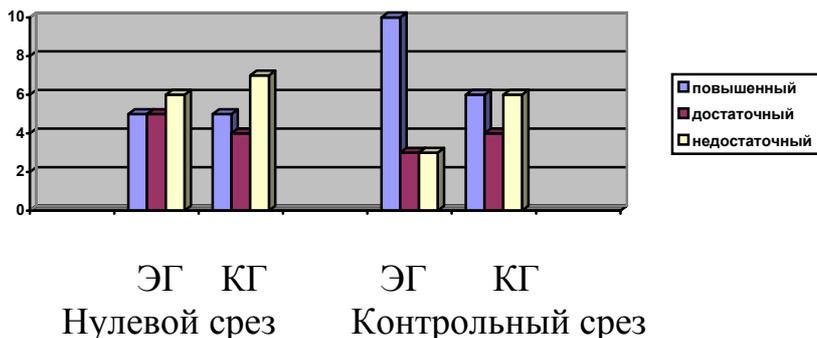


Рис. 1. Распределение по уровням сформированности педагогической культуры начинающих учителей (нулевой и контрольный срез)

Результаты формирующего этапа ОЭР подтвердили существенные позитивные изменения в сформированности педагогической культуры студентов педагогического вуза и начинающих учителей за счет внедрения РПЗ как средства формирования педагогической культуры и реализации выявленных педагогических условий. Уровень сформированности педагогической культуры начинающих учителей ЭГ и КГ выше, чем аналогичные показатели студентов педагогического вуза ЭГ и КГ (62,5 %, 37,5% и 34%, 22% соответственно). Проверка гипотезы осуществлялась с помощью статистического критерия «хи-квадрат». В конце опытно-экспериментальной работы в ЭГ $\chi^2 \text{ наб.} > \chi^2 \text{ крит.}$ при 5%-ном уровне значимости ($\chi^2 \text{ наб.} = 7,1053$).

Результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие **выводы**:

1. Сравнение имеющихся в педагогических источниках определений понятия «педагогическая культура» показало обоснованность ее характеристик. Вместе с тем среди них отсутствуют важные его признаки: ценностное отношение к детям и педагогической деятельности, ценностное самоотношение, опора на культурные нормы в педагогической деятельности, общении и поведении, стремление к инновациям и творчеству, актуализация которых в новых парадигмальных условиях является необходимой. Их выделение позволяет акцентировать важнейшие структурные компоненты педагогической культуры при ее нацеленном формировании как у студентов, так и у начинающих свою педагогическую деятельность учителей.

2. РПЗ, нацеленные на наглядно-образное и креативное осмысление теоретических знаний и педагогической практики, являются одним из эффективных средств формирования педагогической культуры студентов педагогического вуза и начинающих учителей. Будучи дивергентными в интерпретации и решении (их понимание и решение зависят от личностных особенностей испытуемых), универсальными в применении (использование в образовательном процессе школьников, студентов, учителей) и рефлексивными (связаны с анализом изображенных проблемных ситуаций, роли в них учителя, уровня его педагогической культуры и самоанализом педагогической культуры), РПЗ способствуют развитию *личностно-творческого* (ценностное самоотношение, ценностные ориентации,

творческое воображение), *эвристического* (педагогическая компетентность, педагогическое мышление, педагогическая импровизация) и *деятельностного* (коммуникативные и организаторские способности, толерантность, эмпатия) компонентов педагогической культуры.

3. Эффективность формирования педагогической культуры зависит от строго соблюдения механизма их решения: возникновение на основе внешней наглядности образа восприятия, который зависит от прошлого опыта, личностных особенностей и т.д., → понимание смысла изображенной проблемной ситуации, роли в ней учителя и уровня его педагогической культуры → возникновение на основе внутренней наглядности образа представления (творческое и воссоздающее воображение) → поиск вариантов решения изображенной ситуации, педагогически и культурно целесообразных, выбор оптимального варианта решения → рефлексия (анализ процесса решения, его трудностей, выбранного варианта решения, оценка своей педагогической культуры).

4. Результаты ОЭР по реализации модели формирования педагогической культуры студентов педагогического вуза и начинающих учителей с использованием РПЗ подводят к необходимости пересмотра программы вузовской подготовки студентов и послевузовского повышения квалификации учителей.

5. Внедрение разработанного учебно-методического комплекса «Педагогическая культура учителя», раскрывающего представления о педагогической культуре в трудах зарубежных и отечественных педагогов, философов, общественных деятелей, сущность, содержание, структуру педагогической культуры учителя и включающего РПЗ (рефлексивно-проектировочные, рефлексивно-эвристические и рефлексивно-имитационные), психологические упражнения, задания, нацеленные на применение теоретических знаний о педагогической культуре на практике, в образовательный процесс педагогического вуза поможет будущим педагогам еще на студенческой скамье овладеть основами педагогической культуры, а начинающим учителям - развить и совершенствовать свою педагогическую культуру.

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы позволяют констатировать, что цель исследования достигнута, поставленные задачи решены, гипотеза подтверждена.

Основные положения диссертационного исследования опубликованы в следующих работах:

1. *Корчагина, Л.Г.* Представления о педагогической культуре в трудах отечественных педагогов и общественных деятелей / Л.Г. Корчагина // Вестник Костромского госуниверситета имени Н.А. Некрасова. – Кострома: КГУ имени Н.А. Некрасова. - 2005. - №12. - С. 203-205 (Издание, рекомендованное ВАК).

2. *Корчагина, Л.Г.* Формирование педагогической культуры у будущего учителя средствами рефлексивно-пиктографических творческих заданий /

Л.Г. Корчагина // Культура & общество [Электронный ресурс]: Интернет-журнал МГУКИ / Моск. гос. ун-т культуры и искусств. – Электрон. журн.- М.: МГУКИ, 2006. Секция 2. Социально-культурная деятельность. - № гос. регистрации 0420600016. – Режим доступа: <http://www.e-culture.ru/Articles/2006/Korchagina.pdf>, свободный.- Загл. с экрана. (Издание, рекомендованное ВАК).

3. *Корчагина, Л.Г.* Формирование педагогической культуры у будущих учителей / Л.Г. Корчагина // Проблемы образования в современной России и на постсоветском пространстве: сборник статей VII международной науч.-метод. конф. – Пенза: ПГПУ, 2006. – С. 105-107.

4. *Корчагина, Л.Г.* Рефлексивно-пиктографические педагогические задачи как средство формирования педагогической культуры будущего учителя / Л.Г. Корчагина // Психолого-педагогические исследования в системе образования: материалы всероссийской науч.-практ. конф.: В 7 ч. Ч.4./ Отв. ред. Д.Ф. Ильясов. – Москва-Челябинск: Образование, 2005. – С. 144-147.

5. *Корчагина, Л.Г.* Рефлексивно-пиктографические педагогические задачи - путь к сотрудничеству / Л.Г. Корчагина // Современные технологии обучения иностранным языкам: сборник статей III всероссийской науч.-метод. конф. – Пенза: ПГПУ, 2005.– С. 67-70.

6. *Корчагина, Л.Г.* Педагогическая культура будущего учителя в контексте личностно-ориентированного образования / Л.Г. Корчагина // Проблемы личностно-ориентированного образования: культурологический, психолого-педагогический, технологический аспекты: материалы всероссийской науч.-практ. конф. 24 ноября 2005 года. - Шадринск: Исеть, 2005.– С. 42-44.

7. *Корчагина, Л.Г.* Представления о педагогической культуре учителя в трудах зарубежных мыслителей и педагогов / Л.Г. Корчагина // Теория и практика профессионального образования: педагогический поиск: Сб. науч. тр. / Под ред. Г.Д. Бухаровой. – Екатеринбург - Заречный: РГППУ, 2005. Вып. 7.– С. 155-165.

8. *Корчагина, Л.Г.* Дидактогении школьников как результат отсутствия педагогической культуры учителя в контексте здоровьесбережения / Л.П. Качалова, Е.В. Телеева, Л.Г. Корчагина и др. // Здоровьесберегающее образование: теория и технология здоровьесберегающих технологий: коллективная монография / Под ред. Л.П. Качаловой.- Шадринск: Исеть, 2005.– С. 47-50.

9. *Корчагина, Л.Г.* Педагогическое проектирование как способ формирования педагогической культуры у будущих учителей / Л.П. Качалова, Е.В. Телеева, Л.Г. Корчагина и др. // Педагогическое проектирование: теория и практика: коллективная монография. Вып. 4 / Под ред. Л.П. Качаловой, Е.В. Телеевой - Шадринск: Исеть, 2005.– С. 43-47.

10. *Корчагина, Л.Г.* Урок как показатель педагогической культуры учителя / Л.П. Качалова, Е.В. Телеева, Л.Г. Корчагина и др. // Культурология образования: современный урок: коллективная монография. Вып. 2 / Под ред. Л.П. Качаловой, Е.В. Телеевой. - Шадринск: Исеть, 2005.– С. 58-61.

11. *Корчагина, Л.Г.* Формирование педагогической культуры будущего учителя в контексте гуманистического подхода / Л.Г. Корчагина // Социальный и психолого-педагогический потенциал гуманной педагогики: материалы межрегион. научн.-практ. конф., посвященной 10-летию Тюменского научного центра Уральского отделения РАО, 23-24 ноября 2005 года. - Тюмень: ТюмГУ, 2005.– С. 146-148.

12. *Корчагина, Л.Г.* К вопросу о структуре педагогической культуры учителя / Л.Г. Корчагина // Личностно-ориентированное образование: поиски и решения: материалы вузовского молодежного педагогического форума.- Шадринск: ШГПИ, 2005. – С.34-38.

13. *Корчагина, Л.Г.* Педагогическая культура учителя / Л.Г. Корчагина: методические материалы к спецкурсу. – Шадринск: Вега, 2005. – 30 с.

14. *Корчагина, Л.Г.* Педагогические условия формирования педагогической культуры будущих учителей / Л.Г. Корчагина // Проблемы личностно-ориентированного образования: культурологический, психолого-педагогический, технологический аспекты: материалы международной науч.-практ. конф. 29 марта 2007 года. – Москва - Шадринск: ШГПИ, 2007. – С. 197-201.