

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ КАК КАТЕГОРИЯ ДИДАКТИКИ

В статье предлагается и обосновывается трактовка понятия «технологическая культура учителя» как совокупности его умений адекватным образом использовать в повседневной педагогической работе такие технологии педагогической деятельности, как технологии информационно-ориентационной деятельности, технологии предъявления учебной информации, технологии контрольно-оценочной деятельности. При этом в качестве отличительного признака педагогической технологии рассматривается воспроизводимость ее результатов.

Термин «технологическая культура учителя» практически не употребляется в современной дидактической литературе, хотя в первом приближении допускает вполне логичные определения через весьма популярное сегодня понятие «педагогическая технология». Например, так: «Технологическая культура учителя – умение использовать адекватным образом весь набор педагогических технологий в своей повседневной профессиональной деятельности». При таком подходе дело, на первый взгляд, остается за малым. Для корректного использования термина достаточно определить упомянутый набор педагогических технологий. Но тут-то и возникают проблемы, поскольку термин «педагогическая технология» отнюдь не имеет общепризнанной трактовки в современной российской педагогике.

По-видимому, это понятие получило хождение в советско-российской дидактике с момента появления работ В.П. Беспалько, который определял педагогическую технологию как «проект определенной педагогической системы, реализуемой на практике», предполагающий предварительное проектирование учебно-воспитательного процесса; определение структуры и содержания деятельности учителя и учебно-познавательной деятельности учащегося, определение целей обучения, целостное представление учебно-воспитательного процесса, гармоничное взаимодействие всех элементов педагогической системы, обеспечение высокой стабильности успехов в обучении практически любого числа учащихся [1]. Иная трактовка представлена в работе Д.В. Чернилевского, О.Н. Филатова, в которой технология обучения определяется как «системный комплекс психолого-педагогических процедур, включающих специальный подбор и компоновку дидактических форм, методов, способов, приемов и условий, необходимых для процесса обучения» [2]. В.А. Сластенин и др. определяет технологию обучения как «законосообразную педагогическую деятельность, реализующую научно обоснованный проект дидактического процесса и обладающую более высокой степенью эффективности, надежности и гарантированности результатов, чем это имеет место при традиционных методиках обучения» [3]. Поэтому нет ничего удивительного в том, что

под категорию педагогических технологий подпадают: коллективные способы обучения, технологии личностно ориентированного образования, технология знаково-контекстного обучения, игровые технологии, активные методы обучения, витагенное обучение с голографическим методом проекций, проблемное обучение, информационные технологии обучения, программированное обучение, технологии интегративного обучения, вальдорфская педагогика, педагогические технологии авторских школ, авторская педагогическая технология С.Н. Лысенковой, технология развивающего обучения, этнопедагогические технологии, дистанционное образование [4]. А в целом педагогические технологии классифицируются по уровню применения, по философской основе, по ведущему фактору психического развития, по концепции усвоения, по ориентации на личностные структуры, по характеру содержания и структуры, по организационным формам, по типу управления познавательной деятельностью, по подходу к ребенку, по преобладающему (доминирующему) методу, по направлению модернизации существующей традиционной системы, по категории обучающихся [5].

Естественно, что при такой постановке вопроса термин «технологическая культура учителя», трактуемый в соответствии с приведенным выше определением, тождествен термину «педагогическая культура», а потому излишен.

Но здесь вопрос гораздо глубже, нежели простая схоластика. Как нам представляется, появление термина «педагогическая технология» явилось своеобразной рефлексией коллективного субъекта педагогической деятельности на сложившуюся ситуацию в системе образования. Известно, что образование на современном этапе представляет собой своего рода «кустарную» часть сферы общественного производства, а педагогическая деятельность относится к числу «слабо диагностируемых» в том плане, что контроль за ней со стороны государства, общества, да и самого потребителя образовательных услуг пока принципиально неосуществим. В этих условиях попытки добиться каких-либо гарантированных, воспроизводимых результатов в образовательном процессе и наши,

собственно, отражение в разработке педагогических технологий. Но если отличительным признаком педагогической технологии рассматривать **воспроизводимость результатов**, то следует признать исключительную несовместимость словосочетания «авторская технология», «методика Шаталова» и т. д. Более того, видится абсолютно некорректным рассмотрение педагогических технологий с позиций их философских и иных (например, ценностных) оснований – это скорее удел педагогических систем. В конце концов, не может быть технология производства автомобилей марксистской, гегелевской или какой-то иной.

С нашей точки зрения, наиболее продуктивным выступает подход, в соответствии с которым педагогическая деятельность (да и, пожалуй, любая другая) должна рассматриваться как совокупность ее алгоритмов – единственного средства «для объективного выражения (экспликации) профессиональных знаний, умений и навыков, тех нормативных и допустимых инициативных действий и взаимодействий, которые вне алгоритмизации остаются имплицитным достоянием личного опыта квалифицированных специалистов, а значит, остаются малодоступными для передачи этого опыта через обучение» [6]. В этом случае речь, очевидно, должна идти о тех алгоритмах или **технологиях педагогической деятельности**, в рамках которых учитель выступает, по меткому выражению М.В. Кларина, «оператором дидактических средств» [7]. Совершенно понятно, что таких технологий не слишком много. По большей части алгоритмы педагогической деятельности – это эвристические алгоритмы, в которых «последовательности действий выявлены не полностью, частично, поэтому искомым результат достигается не всегда, не достоверно» [6].

Определение таких технологий (в полном смысле этого слова) достаточно легко осуществляется, исходя из функциональной модели педагогической деятельности, предложенной в работе Т.В. Добудько [8].

В соответствии с этой моделью выделяется *информационно-ориентационная деятельность*

(включающая в себя стадию целеполагания, актуализацию, поиск и обработку информации, необходимой для достижения сформулированных целей); *моделирующая деятельность* (в ее рамках осуществляется построение информационных моделей учебного процесса); *мобилизационная деятельность* (в качестве ее целей выступают: формирование познавательной активности учащихся, их ценностных ориентаций и установок, стимулирование учебной мотивации и т. п.); *трансляционная деятельность*; *контрольно-оценочная деятельность*; *аналитическая*.

Даже беглый анализ этой модели позволяет утверждать, что при нашем понимании термина «технологии педагогической деятельности» речь может идти только о технологиях: 1) информационно-ориентационной деятельности, причем исключительно в плане поиска, сбора и обработки информации, но не как в плане целеполагания; 2) предъявления учебной информации с помощью технических средств обучения («живое слово учителя» принципиально не технологизируемо, хотя обучение ораторскому искусству подчас приносит свои плоды, но заметим, отнюдь не в массовой практике); 3) контрольно-оценочной деятельности, осуществляемой с использованием объективных методов критериально-ориентированного тестирования (но не в традиционных рамках экспертных оценок).

На наш взгляд, сказанное выше выступает достаточным основанием для следующей трактовки дидактической категории «технологическая культура учителя»:

Технологическая культура учителя – умение использовать адекватным образом набор технологий педагогической деятельности (включающий в себя: технологии информационно-ориентационной деятельности, технологии предъявления учебной информации, технологии контрольно-оценочной деятельности) в своей повседневной работе.

Думается, что при такой интерпретации технологическая культура выступает одной из главных целей и ценностей высшего педагогического образования, причем инвариантной относительно тех или иных образовательных парадигм.

Список использованной литературы:

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989.
2. Чернилевский Д.В., Филагов О.Н. Технология обучения в высшей школе. – М., 1996.
3. Гуманистическая парадигма и личностно-ориентированные технологии профессионального педагогического образования. – М., 1999.
4. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей ред. В.С. Кукушкина. – Ростов н/Д: издательский центр «Март», 2002.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998.
6. Суходольский Г.В. Введение в математико-психологическую теорию деятельности. – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 1998.
7. Кларин М.В. Технология обучения: идеал и реальность. – Рига: Эксперимент, 1999.
8. Добудько Т.В. Формирование профессиональной компетентности учителя информатики в условиях информатизации образования. – Самара: СамГПУ, 1999.