



Московский  
педагогический  
государственный  
университет

М. Я. Ситниченко

**МОДЕЛИРОВАНИЕ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ:  
ПРОБЛЕМНО-ИСТОРИЧЕСКИЙ  
АНАЛИЗ**

Москва  
2016

Марина Ситниченко

**Моделирование  
педагогической практики  
студентов: проблемно-  
исторический анализ**

«МПГУ»

2016

УДК 378.147.88  
ББК 88.4я723

**Ситниченко М. Я.**

Моделирование педагогической практики студентов:  
проблемно-исторический анализ / М. Я. Ситниченко —  
«МПГУ», 2016

ISBN 978-5-4263-0345-4

В монографии обобщен опыт исследования проблем педагогической практики студентов – будущих учителей начального образования с учетом перспектив развития отечественной высшей и начальной школы. Основной акцент в ней сделан на необходимости формирования у бакалавров и магистров общей культуры и общекультурных компетенций, наличие которых обеспечивает каждому не только успешное вхождение в профессию, но и достижение высокого уровня профессионализма. Монография адресована преподавателям педагогических вузов и всем организаторам педагогической практики студентов.

УДК 378.147.88  
ББК 88.4я723

ISBN 978-5-4263-0345-4

© Ситниченко М. Я., 2016  
© МПГУ, 2016

# Содержание

Предисловие	6
Моделирование в учебном курсе педагогики	7
Глава 1	10
1.1. Культура, интеллигентность, компетентность и профессионализм педагога как перспективная задача его подготовки	10
1.2. Проблемное поле педагогической практики	18
Конец ознакомительного фрагмента.	19

**Марина Ярополковна Ситниченко**  
**Моделирование педагогической**  
**практики студентов: проблемно-**  
**исторический анализ**

© МПГУ, 2016

© Ситниченко М. Я., 2016

\* \* \*

## Предисловие

В монографии обобщен опыт организационной, педагогической, методической, научно-исследовательской работы по различным аспектам профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов в процессе вузовского обучения и педагогической практики. Сложившаяся за многие годы система педагогической практики имеет большие преимущества в плане открытости и способности к модификации, что позволяло обновлять ее содержание в соответствии с темпами реформирования отечественного педагогического образования. Начатый в 2000 году поиск путей совершенствования подготовки учителя осуществлялся по следующим направлениям: определение модульного включения практики в процесс обучения в вузе; изучение преемственности высшего и среднего педагогического образования в связи с переходом на двухуровневую систему подготовки учителя; обновление содержания деятельности студентов в процессе педагогической практики и процедуры оценивания ее результатов на основе утвержденных ФГОС ВПО и ФГОС НОО компетентностного и деятельностного подходов; развитие системы непрерывного образования путем разработки теоретических основ дошкольного образования; подготовка будущего учителя к организации внеурочной деятельности школьников. За это время были разработаны новые программы педагогической практики для студентов всех профилей подготовки в магистратуре и бакалавриате, был обобщен опыт внедрения в школы страны внеурочной деятельности, проведена апробация принципиально новых контрольно-оценочных материалов, осуществлена впервые в стране подготовка специалистов в области дошкольного образования. Быть свидетелем этих изменений – почетно и интересно, быть их участником – ответственно и сложно. Последовательность проектной работы определила динамику изменений в высшей школе и обозначила новый этап в истории отечественного образования, ценностью которого будут вариативность и возможности проектирования индивидуальной образовательной траектории.

## Моделирование в учебном курсе педагогики (ВМЕСТО ВВЕДЕНИЯ)

«Моделирование – исследование каких-либо явлений, процессов или систем объектов путем построения и изучения их моделей», – отмечено в Большом энциклопедическом словаре. Моделирование представляет собой одну из основных категорий теории познания: на идее моделирования по существу базируется любой метод научного исследования – как теоретический, при котором используются различного рода знаковые, абстрактные модели, так и экспериментальный, использующий предметные модели. В философской литературе (В. Л. Алтухов, Е. П. Брызгалов, А. Н. Дахин и др.) подчеркивается, что моделирование включает в себя:

- **понимание** устройства конкретной системы, ее структуры, свойств, законов развития и взаимодействия с окружающим миром;
- **управление** системой, определение наилучших способов управления при заданных целях и критериях;
- **прогнозирование** прямых и косвенных последствий реализации заданных способов и форм воздействия на систему.

Отсюда следует, что моделирование как метод познания дает возможность глубже проникнуть в сущность изучаемых процессов или явлений, обнаружить внутреннюю логику их функционирования, имея целью найти пути управления изучаемыми процессами и как итог – прогнозировать достижение желаемого результата. Отметим данное философское толкование понятия моделирования как исходное при изложении всего материала задуманной работы.

Являясь одним из методов научного исследования, моделирование широко применяется в педагогике. Метод моделирования интегративный, что является очень значимой для педагогики характеристикой, так как он позволяет объединить эмпирическое и теоретическое в педагогическом исследовании, то есть сочетать в ходе изучения педагогического объекта эксперимент с построением логических конструкций и научных абстракций. В педагогической науке метод моделирования обоснован в трудах В. Г. Афанасьева, В. П. Беспалько, А. И. Богатырева, В. А. Веникова, Б. А. Глинского, Н. Н. Кондакова, В. В. Краевского, И. Б. Новик, И. М. Устиновой, Г. В. Суходольского, В. А. Штоффа и др.

В учебном курсе педагогики моделирование рассматривается обычно в разделе «Методы научно-педагогического исследования». Интересно проследить историю возникновения этого раздела и его содержания во временном пространстве, поскольку наличие определенных положений любого учебника наглядно раскрывает путь становления педагогики как науки и развития ее теоретического содержания. Например, в учебнике Б. П. Есипова и Н. К. Гончарова «Педагогика» 1946 года нет вообще упоминаний о методах педагогического исследования. Нет такого раздела и в учебнике Н. К. Гончарова «Основы педагогики», изданного в 1947 году. Впервые он появляется в учебнике «Педагогика» под редакцией И. А. Каирова 1948 года, где в разделе «Источники педагогической науки и методы научно-педагогического исследования» представлены методы: наблюдение, эксперимент, изучение школьной документации, изучение детских работ, беседа, и указывается на «необходимость их применения в совокупности». Учебники всех последующих лет уже имеют данный раздел, постоянно расширяя и уточняя его содержание. Так, в учебнике «Педагогика» П. Н. Шимбирева и И. Т. Огородникова 1954 года его материал дополняется методом изучения документов и архивов. В учебнике «Педагогика» 1968 года И. Т.

Огородникова в группу методов научно-педагогического исследования включено «применение технических и математических средств», а в учебнике Н. В. Савина выделены методы опроса и «метод сравнительного анализа воспитания в различных странах мира» (1978 г.). В том же году вышедший совместный труд АПН СССР и АПН ГДР по педагогике содержит, кроме вышеуказанных, при описании методов теоретического анализа, индукции и дедукции, методов математической статистики метод «математико-кибернетического моделирования» с указанием, что здесь «педагогика стоит еще в начале пути» (с. 137). Более полное описание методов научно-педагогического исследования представлено в учебнике Ю. К. Бабанского (1983 г.). Здесь они рассматриваются уже как система методов педагогических исследований (с. 26–32). Кроме названных (наблюдение, беседа, анкетирование, ознакомление с продуктами деятельности учащихся – письменными, творческими и графическими работами – и учебной документацией), здесь дается описание естественного и лабораторного эксперимента и впервые подробно рассматриваются математические методы исследования, применяемые в процессе изучения педагогических проблем: регистрация, ранжирование, шкалирование, применение метода средних величин и статистические методы. Существенно дополняет анализируемую область учебник по педагогике, вышедший спустя 5 лет, в 1988 году, подготовленный авторитетным авторским коллективом (Ю. К. Бабанский, В. А. Слостенко, Н. А. Сорокин, Т. Н. Мальковская, Е. П. Белозерцов, В. А. Поляков, Д. М. Гришин). В нем в состав методов исследования включены еще и метод рейтинга, метод обобщения независимых характеристик (метод педагогического консилиума), метод графов. Почти все они повторяются в учебнике И. Ф. Харламова, изданного в 1990 году, в котором представлены такие методы исследования, как изучение и обобщение передового педагогического опыта, метод исследовательской беседы.

А где же моделирование? Но вот она приятная неожиданность! Открываем учебник «Педагогика» под редакцией С. П. Баранова 1981 года издания и на странице 26–27, среди указанных ранее методов исследования, находим отдельный абзац: *«Моделирование – это материальное или мысленное имитирование реально существующей педагогической системы путем создания специальных аналогов (моделей), в которых воспроизводятся принципы организации и функционирования этой системы. С помощью моделирования возможно отвлечение от таких свойств системы, которые выступают как несущественные в данном конкретном отношении. Прибегая к моделированию, педагог-исследователь имеет возможность перейти от аналитического изучения отдельных свойств, форм и процессов к синтетическому познанию целостных систем в контролируемых условиях»*. Последняя фраза в определенной степени раскрывает логику построения любого исследования путем последовательных этапов, объединенных поставленной исследователем целью. Совсем не случайным является включение автором данного учебника в курс педагогики метода моделирования, поскольку научные интересы профессора С. П. Баранова были связаны с обоснованием гносеологических основ теории обучения, в которых особое место занимает проблема соотношения модели и оригинала в познавательной деятельности ребенка младшего школьного возраста.

Наиболее глубоко, всесторонне и полно рассмотрены сегодня методы педагогического исследования в трехтомном труде И. П. Подласого. Интересующийся и думающий читатель всегда найдет в его учебниках новую информацию. Раздел, посвященный описанию методов исследования, занимает значительное место, и в нем выделен особо, наряду с другими, метод моделирования (см. с. 457–458). Выберем из всего текста то главное, что применимо к изложению материала данной работы, а именно: *«Моделирование – это метод создания и исследования моделей. Главное его преимущество – целостность представления информации»*.

Следуя этому положению, попытаемся рассмотреть педагогическую практику как модель практической подготовки будущего учителя к самостоятельной профессиональной деятельности в процессе вузовского обучения, чтобы оценить ее правомерность и жизнеспособность с учетом глобальных изменений всех ступеней образования – от дошкольной системы до высшей школы, которые неизбежны в условиях нового информационного мира. Для этого обратимся к *пониманию* логики конструирования этой модели, анализу принципов *управления* ею и *прогнозированию путей возможного ее развития* через оптимальное сопряжение инновационных перемен и многолетних традиций.

# Глава 1

## Обоснование модели педагогической практики студентов

*Верно определите слова, и вы освободите мир от половины недоразумений.*  
*Декарт*

### 1.1. Культура, интеллигентность, компетентность и профессионализм педагога как перспективная задача его подготовки

Задачи современного общества направлены на возрождение нравственных ценностей, культуры поведения и культуры взаимоотношений современного человека с окружающими людьми и миром. Это вызвано целым рядом причин, среди которых можно отметить растущее материальное неравенство, доступность передвижения в мировом пространстве, распространение новых образцов семейного уклада и условий жизни, миграционные процессы, конкурентность рынка труда, развитие и внедрение в повседневную практику информационных технологий и много другое, что определяет современность. Все это оказывает влияние на внутренний мир человека, на его целевые жизненные установки, на стремление к достижению любыми путями личного успеха. Характер этого влияния не всегда позитивен, чаще он выражается в тенденции к обособлению и разобщенности, в стремлении к высокому материальному достатку, поиску престижной и высокооплачиваемой работы, и как следствие – снижению духовных интересов, к искаженному пониманию культурных ценностей. Смещение ценностных ориентиров актуализирует проблему воспитания духовности, нравственности, проблему культуры личности.

Эти процессы настолько очевидны, что они становятся первоочередными целями образования. В Законе «Об образовании в РФ» воспитание раскрывается как деятельность, направленная «на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства». В Приказе Минобрнауки от 26 ноября 2010 г. «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования» указано, что основными задачами внеурочной деятельности являются духовно-нравственное, общекультурное, социальное и обще интеллектуальное развитие школьников.

Актуализируются проблемы культуры учителя и в педагогических исследованиях. В последние годы разработаны новые направления и курсы, содержание которых раскрывает культурологическую направленность педагогического знания. Рассмотрены аксеологические основы педагогики (В. А. Сластенин и др.), акмеологии образования (Н. В. Кузьмина, А. А. Деркач и др.), музейной и театральной педагогики (Е. Г. Ванслова, М. П. Ершова, М. Ю. Юхневич и др.), созданы концепции воспитания школьников: «Формирование образа жизни, достойной Человека» (Н. Е. Щуркова), «Воспитание ребенка как человека Культуры» (Е. В. Бондаревская). Предметом исследования проблема культуры педагога является в работах Е. В. Бондаревской, Г. В. Драча, И. Ф. Исаева, Е. Н. Шиянова и др. Отражены эти идеи и в

современной учебной литературе (Н. В. Бордовская, Д. А. Иванов, Н. В. Кислинская, Н. Н. Никитина, А. А. Реан, В. П. Сергеева и др.).

Век высоких технологий вносит существенные изменения в социальную среду обитания человека, расширяя пространство личностных возможностей, с одной стороны, а с другой – развивая мобильность личности, меняет канву ее эмоционального самочувствия, снижает планку доверительности, душевной отзывчивости, чуткости, тональности взаимоотношений, поскольку требует от человека рационализма, конкурентоспособности и достижения личного успеха. И в области теоретических знаний, и в социальной практике сегодня достаточно ясно прослеживается акцент на *профессионализм человека*, среди совокупных характеристик которого есть, конечно, и понятие культуры человека, но больше всего имеются в виду профессиональное мастерство, высокий уровень владения техникой, чем культура поведения и взаимоотношения, обладание умением чувствовать другого, помогать и сопереживать ему.

Становится понятно, что и в социальной практике, и государственной политике, и современной науке, и особенно в образовании выходят на первый план проблемы культуры человека как нравственной характеристики личности, способной к жизнедеятельности в поликультурных и потому сложных социально-экономических условиях современного информационного мира. Как же соотносятся между собой понятия «профессионализм», «компетентность», «культура личности» и какую смысловую нагрузку выполняет каждое из них?

Педагогическая наука достаточно масштабно, всесторонне рассматривает эти понятия. Толкование первого из указанных – профессионализма – можно найти в работах А. А. Деркача, С. А. Дружилова, В. Г. Зазыкина, Э. Ф. Зеера, Е. А. Климова, А. К. Марковой, Ю. П. Поваренкова, В. И. Слободчикова, А. Р. Фонарева и других ученых. Большая советская энциклопедия (БСЭ) трактует профессионализм как «хорошее владение человеком своей профессией». Отметим, что такое понимание профессионализма довольно широко используется в современной научной литературе. Рассмотрим ключевые позиции профессионализма как научной теории.

1. Профессионализм применим к характеристике любого вида трудовой деятельности человека, и потому он, как универсальная научная категория, является важнейшей составляющей гуманитарного знания и изучается философией, психологией, педагогикой, социологией, культурологией, экономикой, этикой. Можно отметить, что каждая наука при изучении данной научной категории находит в ней свою проблемную область: так, для социальной характеристики важным является динамика возрастного проявления профессионализма, распределение его по видам трудовой деятельности человека, поскольку деятельность, труд составляют движитель человеческого общества и обеспечивают его социальное развитие, или прогресс. Психология профессионализма раскрывает ресурсные качества личности (цели, мотивы, активность личности и т. д.), позволяющие человеку достичь вершин профессиональной деятельности, которые издавна характеризовались как мастерство. Морально-нравственные характеристики профессионализма выступают этической проблемой, а культурологи исследуют его в рамках личностно-ценностных ориентаций человеческой жизни и способности к соблюдению в любых условиях нравственных норм взаимодействия с миром и окружающими людьми, что имеет высокую актуальность для современного поликультурного бытия.

2. Каждая научная область определяет понятие профессионализма в соответствии с принадлежащими к ее деятельности сущностными особенностями. Например, в социологии профессионализм – это обобщенная «модель профессионала, отражающая требования профессии человек – человек» (У. В. Живокеренцева). Ярко подчеркивают специфику деятельности менеджера такие характеристики его профессионализма, как уверенность поведения,

привлекательность внешнего вида, возраст, пол, способность к риску, которые обеспечивают ему взаимодействие и успех (Ю. А. Лукаш).

3. Профессионализм близок по содержанию к понятию качества. Ведь достичь профессионального мастерства – значит обеспечить высокий уровень деятельности, то есть обеспечить ее качество. Как отмечает С. А. Дружилов, «профессионализм дает возможность достигать значительных качественных и количественных результатов труда при меньших затратах физических и умственных сил на основе использования рациональных приемов выполнения рабочих заданий» [35, с. 44].

4. Говоря о профессионализме просто как о совокупности приемов и способов деятельности, которыми в высокой степени овладел человек, имеется в виду конкретная личность с определенным параметром только ей присущих характеристик. И в каждой профессиональной группе можно найти специалистов, обладающих разным уровнем профессиональной подготовки, разной степенью владения и отношения к своей профессиональной деятельности. Профессионализм – это, прежде всего, *качественная личностная характеристика* субъекта труда, которая характеризует наличие у человека высокого уровня развития профессионально важных качеств, личностно-деловых качеств и притязаний, мотивационной сферы и ценностных ориентаций личности. (А. А. Ушаков). В фундаментальной работе «Психология профессионала» Е. А. Климов подчеркивает, что «профессионала надо рассматривать как сложную систему, имеющую не только внешние функции («отдачу»), но и необходимейшие и, как правило, сложные и многообразные внутренние, в частности, психические, функции. «Профессионализм – не просто некий высокий уровень знаний, умений и результатов человека в данной конкретной области деятельности, это определенная системная организация сознания, психики человека» [53, с. 386–389]. Отсюда понимание профессионализма в психологии как способности человека систематически, эффективно и надежно выполнять сложную деятельность в самых разнообразных условиях. Аналогично понимание профессионализма в акмеологии, которая рассматривает пути достижения человеком профессионализма через призму самодиагностики, самокоррекции, саморазвития и самомотивирования.

5. Профессионализм можно рассматривать и как *свойство личности* (интегральная индивидуальная личностная характеристика субъекта деятельности); и как *процесс*, складывающийся из возможных для повышения уровня фаз и стадий, сменяющих друг друга во временной протяженности жизни (допрофессионализм, собственно профессионализм, суперпрофессионализм, экспрофессионализм); и как *состояние личности*, доступное внешнему и внутреннему наблюдению, что дает возможность изучать индивидуальный ресурс профессионального развития личности (ИРПР). Этот термин (ИРПР), введенный С. А. Дружиловым [36, с. 204] показывает, что профессионализм не имеет предела, у каждого человека имеется потенциал своего профессионального роста, который еще не реализован, но может быть востребован.

6. На сегодняшний день разработаны *критерии* профессионализма: это профессиональная продуктивность, профессиональная идентичность, профессиональная зрелость, которые образуют его структуру [78]. Существуют разные подходы к выделению его *уровней*: А. К. Маркова [63] определяет следующие уровни профессионализма:

- этап адаптации человека к профессии;
- этап самоактуализации человека в профессии;
- этап свободного владения человека профессией, проявляющегося в форме мастерства, гармонизации человека с профессией;
- этап свободного владения профессией в форме творчества;
- этап свободного владения несколькими профессиями и приемами перехода, переключения от одной к другой;
- этап творческого самопроектирования себя как личности профессионала.

Несколько иную характеристику уровней профессионализма предложил Ю. Н. Кулюткин [57, с. 36], где главным критерием становится индивидуальный стиль, или характер профессиональной деятельности: репродуктивный уровень, эвристический уровень, креативный уровень. В представленных градациях уровней профессионализма обратим внимание на то общее, что их объединяет, – понимание высокого профессионализма как творчества (сравним: п. 4 – этап свободного владения профессией в форме творчества и высший креативный уровень). Тезис о взаимообусловленности профессионализма и творчества признается всеми учеными, поскольку он характеризует наивысшую степень отношения личности к профессиональной деятельности, которое невозможно без индивидуальной самоотдачи, увлеченности выбранным делом, а значит, обязательного стремления к самореализации внутреннего потенциала, или индивидуального ресурса личности.

7. Значимость личностной индивидуальной составляющей при определении профессионализма человека подчеркивается совокупностью компетентностей, которыми он обладает или которые должны быть у него в наличии. Если раньше эти требования выдвигались в форме квалификационных требований к специалисту, то сегодня разработаны уровневые показатели сформированности у человека определенных качеств, относящихся к каждой группе компетентностей. Компетентность понимается как «новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющее успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности» [79, с. 132].

8. Профессиональная компетентность специалиста, таким образом, имеет структурную модель, состоящую, как отмечает Е. Г. Маркова, из специальных, социальных, личностных и индивидуальных компетентностей. Специальная, или деятельностьная, профессиональная компетентность характеризует владение деятельностью на высоком профессиональном уровне и включает не только наличие специальных знаний, но и умение применить их на практике. Социальная профессиональная компетентность характеризует владение способами совместной профессиональной деятельности и сотрудничества, принятыми в профессиональном сообществе приемами профессионального общения. Личностная профессиональная компетентность характеризует владение способами самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональной деформации. Сюда же относят способность специалиста планировать свою профессиональную деятельность, самостоятельно принимать решения, видеть проблему. Индивидуальная профессиональная компетентность характеризует владение приемами саморегуляции, готовность к профессиональному росту, неподверженность профессиональному старению, наличие устойчивой профессиональной мотивации [63, с. 44].

Таким образом, профессионализм определяет высокую степень владения человеком своей профессиональной деятельностью. Наличие его диктует личности постоянное стремление к повышению своего уровня владения профессией, осознания возможностей личностной самореализации и саморазвития через профессиональную деятельность. Поэтому профессионализм представляет собой интегральную *личностную характеристику человека*, включающую его знания, умения, способности, качественные параметры нравственности, определенные психические свойства, отвечающие требованиям профессии. Это дает право рассматривать процесс профессионального роста как овладение человеком определенной производственной *субкультурой*, которую образует каждый вид деятельности и имеет каждая профессиональная группа, и рассматривать профессионала как личность, обладающую только ей присущей индивидуальностью.

Профессионализм педагога, как родовой вид понятия профессионализма вообще, определяет его отношение к педагогической деятельности, эффективность и результатив-

ность педагогической работы с детьми, которые зависят от степени сформированности у педагога мотивационно-ценностных, волевых, коммуникативных, организационных и рефлексивных качеств. Успешность педагогической деятельности, или профессионализм педагога, с современных позиций, по мнению В. Д. Шадрикова, зависит от наличия у него базовых (ключевых, основных) компетентностей, связанных с организацией педагогической деятельности, постановкой в ней целей и задач, мотивированием учащихся в образовательном процессе, разработкой программы деятельности, информационным обеспечением ее и личностными качествами педагога [79, с. 15]. Поставив при анализе указанных компетентностей *личностные качества* педагога на первое место, автор делает безусловный акцент на их значимости для оценки профессионализма современного педагога, поскольку можно предположить, что именно от их наличия зависит не только достижение успеха в педагогической работе вообще, но и возможности проявления у педагога всех остальных ключевых компетентностей. Иначе говоря, компетентность в области личностных качеств педагога, имеющийся у него уровень *общей культуры и интеллигентности* определяют более высокий уровень владения им всеми другими компетентностями, которые обеспечивают успешность в организации педагогической деятельности, умение сформулировать ее цель и задачи на каждом образовательном этапе, владение приемами мотивирования учащихся на учебную задачу, способностями в разработке программы деятельности и принятии профессионально грамотных решений. Рассмотрим эту позицию более подробно.

В ряде исследований (В. Л. Бенин, Е. В. Бондаревская, И. А. Зимняя, К. М. Левитан, Н. В. Седова и др.) проводится подробный анализ взаимосвязи *общей культуры личности, педагогической и профессиональной культуры*. *Общая культура* человека представляет собой, как отмечает И. А. Зимняя [45, с. 46], единство внутренней культуры, определяемой собственно личностными, деятельностными и интерактивными особенностями человека, воспитанными в семье или в различных социальных организациях, и той освоенной суммой знаний, которые он приобрел в процессе образования, характеризующихся системностью, широтой, всесторонностью и глубиной. Более детально общая культура человека раскрывается через следующие характеристики:

уважение достоинства другого человека и сохранение собственного достоинства в разнообразных ситуациях социального взаимодействия (бытового, профессионального, общественного), то есть *культура личности, саморегуляции*;

адекватность человека (внешний вид, манера поведения, общение) ситуациям бытового, профессионального, общественного взаимодействия, то есть *культура быта, труда, отдыха, здорового образа жизни, общения*;

соблюдение этносоциокультурных традиций, обычаев, норм, этикета в моно- и кросс-культурном взаимодействии, то есть *культура нормативного поведения, этикета, отношения, социального взаимодействия*;

актуальная готовность использования общекультурного индивидуального фонда знаний (гуманитарных, естественно-научных, экономических, политических, правовых и т. д.), сформированного содержанием полного среднего и высшего образования, в процессе решения задач социального взаимодействия, то есть *культура интеллектуальной и предметной деятельности, культура интеллекта*;

ненасыщаемость потребности удовлетворения и продолжения личностного социокультурного (нравственного, интеллектуального, эстетического и т. д.) развития и саморазвития, то есть *культура саморегуляции, личностного самоопределения*;

ориентировка в основных ценностно-смысловых доминантах современного мира, страны, общества; в основных направлениях истории и сохранения культурной жизни мира, страны (живопись, музыка, литература, архитектура и т. д.), то есть *общецивилизационная культура*;

социальная ответственность за себя, свое поведение, ответственность за благополучие других, то есть *культура социального бытия*.

*Профессиональная культура* выражается совокупностью знаний, умений, компетенций, которые требуются при выполнении любой трудовой профессиональной деятельности. *Педагогическая культура* по содержанию деятельности учителя, по многообразию функций, которые, выполняет ежедневно, по ежедневной сложности и многомерности общения и взаимодействия (ролевые позиции учителя подробно рассмотрены В. Леви) непосредственно сливается с его общей культурой и определяет степень профессионализма и его педагогическое мастерство. Иначе говоря, высокий уровень общей культуры предопределяет успешность профессиональной педагогической деятельности. Именно поэтому некоторые авторы признают более высокую позицию педагогической культуры по отношению к любой другой профессиональной. Для объективности данного утверждения сошлемся на исследование общей культуры учителя как фактора успешности его педагогической деятельности, в котором выявлена прямая зависимость между *общей культурой педагога и успешностью его профессиональной деятельности* [26, с. 27].

Компетентность в области личностных качеств педагога раскрывают такие показатели, как эмпатия и социорефлексия, самоорганизованность и общая культура (В. Д. Шадриков). Основными параметрами данной компетентности последовательно выступают:

- способность к сопереживанию, умение поставить себя на место другого человека;
- эмоциональный контакт с ребенком;
- стремление к самоанализу и рефлексии своих действий, умение видеть;
- себя глазами окружающих;
- умение поддерживать обучающихся и коллег;
- умение находить сильные стороны и перспективы развития у каждого ребенка;
- умение организовать свою деятельность, конструктивно решать проблемы, сохранять самообладание;
- широта кругозора, нравственная и гражданская позиция, педагогический такт.

Уже из перечисленных позиций становится очевидна культурологическая направленность содержания данной компетентности, а сделанная автором расшифровка показателей общей культуры еще более убеждает в этом: *общая культура педагога трактуется как «уровень интеллигентности, как сочетание жизненных установок и ценностных ориентаций, культуры речи и культуры межличностных отношений,*

*приверженность общечеловеческим ценностям – добру, красоте, свободе»* [79, с. 17].

Общая культура педагога оценивается по таким параметрам, как наличие кругозора, умение поддержать беседу, наличие педагогического такта, деликатность в общении, соответствие поведения и внешнего вида этическим нормам.

Однако при внимательном прочтении всех указанных характеристик, раскрывающих компетентность педагога в личных качествах, становится ясно, что они представляют собой сочетание параметров общей культуры человека (И. А. Зимняя) и тех качеств, которые можно отнести к предметной педагогической деятельности (В. Д. Шадриков). Как же сопряжены эти две области – общая культура и профессиональная компетентность, каков удельный вес каждой из них в профессионализме человека?

Определенным ответом на этот вопрос является определение и введение в научный обиход социально-профессиональной компетентности, которая формируется на основе общей культуры человека и представляет собой качество, обеспечивающее человеку возможность решения социально-профессиональных задач. «При этом каждая входящая в единую социально-профессиональную компетентность парциальная социальная компетент-

ность проявляет весь потенциал общей культуры человека. Другими словами, если общая культура человека – это социально-детерминированный способ жизнедеятельности человека, то социально-профессиональная компетентность есть проекция этого способа на определенную сферу, область деятельности» [44, с. 16].

Интеллигентность выступает как черта любого культурного человека, который обладает высоким уровнем развития интеллекта, образованностью, культурой поведения. Это человек, готовый к освоению своей и иной культуры, способный постоянно приобретать знания и понимать других. Применительно к педагогической деятельности интеллигентность раскрывается через такие качества учителя, как профессиональный долг и ответственность, педагогическая совесть и справедливость, профессиональная самоотверженность, педагогическое призвание [70, с. 63]. Можно предположить, что воспитание этих качеств в лучшем случае происходит в процессе нравственного развития личности будущего учителя, под влиянием условий жизни, интересов, склонностей. Они осознаются человеком в ситуации профессионального выбора, при определении перспектив своей жизненной судьбы и с учетом оценки своих потенциальных возможностей.

Профессиональное становление личности будущего учителя начинается с процесса вузовского обучения, на начальном этапе профессионального обучения и освоения будущей профессиональной деятельности. Поэтому путь вхождения в профессию связан с получением и овладением студентами не только профессиональными умениями, в большей степени он зависит от становления его общей культуры, формирования мотивационно-ценностного отношения к окружающим людям и миру вообще. Основы профессиональной культуры педагога выражают глубина и разносторонность его интересов, стремление к широкой эрудиции, формирование духовных потребностей в общении с искусством, природой, людьми [70, с. 62]. Вузовский период профессионального развития будущего учителя актуализируется, таким образом, на постижении и осмыслении студентами лучших образцов культуры – исторических и современных, проявляющих себя во всех сферах общественной жизни – науке, музыке, литературе, театральном и изобразительном искусстве, архитектуре, приобщении к музейным ценностям, при активной «пробе сил» по самореализации в профессиональной деятельности. Можно сказать, что профессиональное становление педагога в процессе вузовского обучения детерминировано, применительно к уровневой характеристике профессионализма, задачами адаптации и самоактуализации личности в профессии, решение которых обеспечивается созданием у будущего учителя фундамента общей культуры. Это прогнозирует возможности постепенного перехода при самостоятельной педагогической работе к этапу свободного владения приемами профессиональной деятельности и возможностями творческой самореализации в ней.

Вот такая получается интересная логическая цепочка: культура, интеллигентность остаются и становятся важнейшей характеристикой современного педагога, они являются ключевой составляющей его личностной компетентности, от которой во многом зависит уровень профессионализма современного педагога.

В книге «Философия образования для XXI века» Б. С. Гершунский представил эту цепочку еще шире. Отталкиваясь от результатов образования, он раскрывает ее так: грамотность – образованность – профессиональная компетентность – культура – менталитет. Логика данной цепочки предполагает, что в процессе вузовского обучения студент не только получает знания и развивает профессиональные компетентности, но и повышает свою общую культуру, «на уровне которой он может в наиболее полном виде выразить свою индивидуальность...»

Менталитет выступает как квинтэссенция культуры... как иерархически высшая ступень звеньев этой цепочки» [21, с. 74]. Два параллельно идущих и взаимосвязанных направления оказываются одинаково значимыми в процессе профессиональной подготовки учи-

теля – формирование профессиональных компетенций и формирование общей культуры личности будущего учителя. И далеко не праздным является вопрос о том, какое же из них более надежно обеспечивает достижение желаемой цели? Освоение профессии на уровне умений скорее приводит к ремесленничеству и технократии педагогического труда, общая культура будущего учителя обеспечивает ему более высокую динамичность формирования профессиональных компетенций на основе творческой самостоятельности, инициативы, способности и готовности к инновациям.

Критерием истинности всех научных проблем выступает практика. Именно поэтому педагогическая практика студентов педвузов постоянно находится в центре внимания педагогической общественности. Актуальность педагогической практики как научной проблемы подчеркивает ее детерминированность социальным заказом общества, и потому она нуждается в постоянном системном обновлении. Как рассматривается педагогическая практика в современном научном поиске, каковы ее актуальные направления? Обратимся к анализу проблемного поля педагогической практики.

## **1.2. Проблемное поле педагогической практики**

Изучение проблемного поля педагогической практики осуществлялось по следующим направлениям:

## **Конец ознакомительного фрагмента.**

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.