

Педагогическая деятельность как феномен культуры

М. В. Каминская,
кандидат педагогических наук

Педагогическая деятельность является неотъемлемой частью образовательного процесса. От нее напрямую зависит, насколько образование способствует развитию личности ученика. Когда речь идет о подготовке выпускника, который не только потребляет культурные ценности, но и инициативно развивает их, педагогическая деятельность должна рассматриваться иначе. Ее следует определить не просто как социальную, воспроизводящую структуру, но как структуру культурно-смысловую [4]. Это структура, способная функционировать в качественно новом, неповторяющемся и самообновляющемся смысловом пространстве. Понятие педагогической деятельности одновременно должно содержать и позицию видения, и способ решения проблемы педагогического профессионализма. Поиск определения такого понятия наталкивается на ряд вопросов.

Во-первых, это вопрос о том, что есть педагогическая деятельность как феномен культуры, а не составная часть информационного общества.

Во-вторых, правомерен вопрос, как связаны функции слова как архетипа культуры [11] и функции педагогической деятельности в качестве посредника между культурой и человеком.

В-третьих, это вопрос логики построения психологического понятия педагогической деятельности. Является ли достаточной сложившаяся системная логика целого, частей и их функциональных взаимосвязей [9; 10], если педагогическая деятельность должна быть понята в рамках культурно-смыслового подхода? Любая культурно-смысловая реальность всегда открыта в силу субъектного, связанного с поиском за рамками данности, основания. Поэтому она не вполне укладывается в объяснение посредством структурно-функциональных моделей и требует проработки иной логики — логики преобразования, генезиса.

Поиск ответов на поставленные вопросы определил общий замысел нашего исследования, главные результаты которого представлены в данной статье.

Основная гипотеза исследования заключалась в том, что по логике генетического подхода к объяснению, педагогическая деятельность определяется ее принадлежностью к особому диалогическому пространству середины, или «между», обладающему энергией порождения нового. Как посредник между культурой и человеком, педагогическая деятельность должна функционировать адекватно слову архетипу культуры. Если слово в качестве архетипа культуры заключает в себе тип связи знака с логической (объектной), деятельностной, коммуникативной и личностной сферами смыслообразования, то педагогическая деятельность должна воспроизводить этот тип связи как аналогично устроенный акт. Педагогическая деятельность занимает и удерживает собственную нишу в культуре только в единстве

своих функций логической, деятельностной, коммуникативной и личностной, иначе она «исчезает» или трансформируется в псевдопедагогическую.

Единство культурных функций педагогической деятельности достигается посредством такого способа, в котором взаимодействие учителя и ученика организовано как **диалог**, а структура диалога соотнесена со сталкиванием и согласованием логических, коммуникативных, деятельностных и личностных сфер семиозиса в процессе порождения собственных знаний ученика.

Педагогическая деятельность с современных теоретических позиций может быть объяснена следующим образом.

С психологической точки зрения, наиболее обобщенной единицей анализа педагогической деятельности — диалога является акт «перехода» между системой личности и системой организации профессии, объединяющий активность действия и активность отношения [1; 2; 6]. Диалог одновременно направлен на пространство профессиональных действий и на самого себя; он обусловлен как идеальной формой сложившимся в культуре диалогическим способом деятельности учителя, так и наличной формой степенью диалогичности самосознания учителя. Инструментальные основания построения общего способа (детерминации средствами) и психологической технологии (самодетерминации или личностной нормировки) педагогической деятельности диалогического типа обобщены на схеме.

Логика построения общего способа и психологической технологии

Что моделирует субъективность

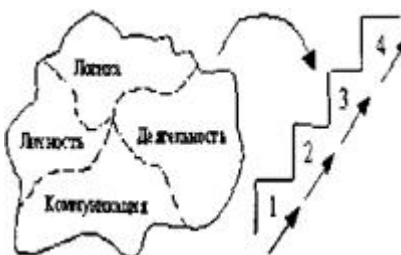
Так как субъектность моделирует отношения взаимоперехода «личности-деятельности»,



Так как субъектность предполагает диалогичность самосознания личности, и язык (логика) и коммуникация задают тем самым субъекта,



Так как субъектность есть регулятивное начало взаимоперехода «личности - деятельности»,



На чем строится общий способ и психологическая технология деятельности

общий способ и психологическая технология должны строиться на определении учителем области, где реализуется пронцаемость границы «личности деятельности».

общий способ и психологическая технология должны строиться на определении учителем области, где реализуется пронцаемость границы «личность» «логика» «коммуникация» деятельность».

общий способ и психологическая технология должны строиться на преобразовании учителем пограничной области в оперативную систему деятельности (и представлять науку педагогической деятельности).

Так как субъектность есть инициативное начало взаимоперехода «личности - деятельности»



общий способ и психологическая технология должны строиться на движении учителя в пограничной области посредством оперативной системы деятельности (и представлять искусство педагогической деятельности).

Диалогический способ в плане определенной психологической технологии есть типизированная последовательность коммуникативных актов учителя с разными субъектами знания: авторами текста предмета знания, учеником, самим собой. Коммуникация педагога в данном случае является частью и средством другой основной деятельности [5] учебной деятельности ученика. Поэтому она должна рассматриваться «на месте» посредника только в качестве ориентировочной основы для учебной деятельности другого участника взаимодействия. В процессе коммуникации учителя с авторами текста предмета знания, учеником и с самим собой текст предмета знания подвергается специальной педагогической трансформации. Он преобразуется учителем из монологической в диалогическую (интерактивную) форму своего выражения. Акцент переносится со знака как объекта (с сообщаемой функции текста) на все то, что служит материалом знака, и обнажает все многообразие связей между культурным знаком и сферами смыслообразования (тем самым активируются две другие функции текста: функция памяти текста и творческая функция) [7]. Это достигается через ряд «переходных состояний» текста: форму продуктивного непонимания для ученика (семиотического барьера), форму продуктивного понимающего действия ученика (средств преодоления семиотического барьера), форму иконического взаимодействия «партий» учителя и ученика (средств выражения и достраивание кода знания через языковую, а также невербальную систему ученика). Технологически [3] это такие этапы, как:

1. разработка структуры событийной ситуации для ученика;
2. структурная и семиотическая организация педагогического диалога;
3. участие в учебном диалоге;
4. доопределение структуры событийной ситуации для ученика по итогам диалога.

Первый этап включает два функциональных блока. Сначала учитель диалогической социокультурной позиции **теоретика-исследователя** с целью предварительной ориентировки вступает во взаимодействие с авторами текста предмета знания (как идеально представленными Другими). Предметом его понимания становятся: 1) логическая организованность (плотность) знания концепт (P), структура (R) и субстрат (m). Среди этих трех компонентов выделяются один новый и два известных компонента; 2) формы развивающегося знания, которые исторически привели к открытию нового знания, — вопросы, гипотезы, модели, метафоры, поисковые экспериментальные действия. В результате возникает осознание и толкование учителем текста предмета знания как содержащего метаинформацию, т. е. материал для дальнейшего использования в построении диалога с учеником.

Затем в диалогической социокультурной позиции практического психолога учитель, мысленно взаимодействуя с учеником как субъектом учебной деятельности, он определяет, на основе каких форм развивающегося знания (возрастосообразных вопросов, гипотез, моделей, пробных действий) ученик сам сможет преодолеть барьер между известным и новым и восстановить неизвестный компонент знания. Например, при освоении русского языка ученики выходят на самостоятельное понимание закона русской орфографии (P) за счет совместного исследования отношений «значение – звук – буква», закрепленных в понятии фонемы (R), на основе известного владения в речи звуковой формой слова (m). Результатом предварительной, ориентировочной коммуникации учителя с учеником как идеально представленным Другим становится понятая учителем и предположенная для последующего

диалога **структура событийной ситуации** для ученика, которая может быть выражена одной из трех логических формул: $? R (P (R, m))$; $? R (R (P, m))$; $? R (m (P, R))$. Информационной такая ситуация является в смысле нового знания, которое будет построено путем включения в работу известного (первые символы в первых, внешних скобках). Событийна она постольку, поскольку это новое знание будет понято учеником как смысловое отношение? R (отношение второго порядка), в рамках которого сделано учебное открытие.

На втором этапе учитель в социокультурной позиции **управленца** продолжает коммуникацию с учеником уже в проектном зале. Педагог проектирует диалог в качестве средства разрешения событийной ситуации. При этом он прорабатывает и включает в сценарий диалога как его **структурно-логические ресурсы** (тип и вид диалога, вопросно-ответные смысловые единицы, восстанавливающие неизвестный компонент знания), так и **семиотические ресурсы** (открытость точки зрения учителя, задача жанра инициировать дискуссию с опорой на действие, ведущий уровень жанра изменение картины жизни знания от «форм развивающегося знания» к «конкретным формам мышления», ученик как герой-действитель и др.). В результате у учителя возникает особый инструмент — сценарий педагогического диалога, в котором ему предстоит на уроке работать в режиме «персонажа».

На третьем этапе учитель включается в реальную учебную коммуникацию с учеником в социокультурной позиции **актера**. Движение учителя в учебном диалоге с учеником невозможно ни в роли теоретика, ни в роли практического психолога, ни в роли управленца, так как они по своей позиции вне непосредственного общения. Здесь возникает адекватная ситуации актерская форма диалогического действия учителя. Учитель диалогического типа есть олицетворение культурной функции разума, он артистически (но не актерствуя) представляет эту функцию в учебном предметно-опосредованной взаимодействии с учеником в качестве персонажа диалога «**героя-помощника**».

На четвертом этапе, по итогам обыгрывания текста предмета знания с учеником, учитель снова работает в социокультурной позиции **теоретика-исследователя**, он осознает смысл случившегося как проявление собственного понимания текста предмета знания в сопричастности ученику. Осмысление учителем события построения знания учеником становится его личным событием — «сбывшимся» или «несбывшимся» замыслом. Здесь учитель выходит на новый виток доопределения предмета знания как области учебного общения.

Диалогический тип педагогической деятельности «обнаруживает» себя как особая психологическая реальность лишь в инновационных системах образования, в том числе **системе Эльконина—Давыдова**. Анализ системы развивающего образования Эльконина—Давыдова как инновационной области деятельности педагога-профессионала показал, что для преобразования учителем системных средств в деятельностно оформленные средства диалогического типа необходимо их достаточное изначальное внутреннее согласование по общим методологическим основаниям. Такими основаниями являются диалогическая концепция предмета, субъектов и формы освоения знания.

Предмет знания это «послание» авторов, подлежащее пониманию учеником. Текст предмета знания, с семиотических позиций, есть высказывание, сформулированное на языке конкретной области человеческой деятельности и организованное по законам этого языка: концептно (в части объяснения), структурно (в части описания) и субстратно (в части явления). Такой текст имеет план выражения (понятия с их значениями код знания) и план понимания (формы развивающегося знания, представляющие собой историю кода знания). План выражения и план понимания требуют разных законов работы с ними. Понимание со стороны ученика «востребовано» лишь при наличии в тексте неопределенности одного из трех системных компонентов знания концепта, структуры или субстрата. Ситуация неопределенности становится событийной для ученика в случае динамического сопряжения разных кодов знания: форм конкретного (понятийного) мышления относительно двух извест-

ных компонентов знания и форм развивающегося знания относительно неопределенного системного компонента.

Субъекты знания это три активные стороны, участвующие во взаимодействии внутри предметного знания: авторы текста предмета знания, учитель, ученик. В ситуации учебного диалога, вопреки сложившимся статусам и социальным ролям, должно отсутствовать жесткое закрепление позиции адресанта за взрослым, а адресата за ребенком. Исходное условие перераспределения позиций между учеником и учителем совмещение семантических тезаурусов субъектов знания. В части формальных элементов (понятий) тезаурусы взрослых и ребенка изначально несовместимы, но в части форм развивающегося знания гипотетически совпадают. Поэтому учитель должен иметь языки и знание предметной области, совместимые как с тезаурусом авторов, так и с тезаурусом ученика. Тезаурус учителя при этом функционален лишь на стадии преобразования предмета знания в конкретную событийную ситуацию для ученика. Именно она (а не знания учителя) инициирует построение учеником собственного знания.

Форма освоения знания есть процесс разрешения учеником событийной ситуации. Поэтому структурно-логический тип диалога как общего текста учителя и ученика должен соответствовать структуре этой ситуации и представлять собой текст — дедуктивное рассуждение по своей семантике. Однако структурный тип текста на уровне синтаксиса должен иметь свойства дедуктивного рассуждения: быть простым, лаконичным, эмоционально насыщенным и опираться на действие. Отсюда следует, что диалог как жанр и диалог как живая речь требуют разных средств проработки. Жанр педагогического диалога предусматривает использование ресурсов раскодирования для понимания, т. е. установления учеником отношения нового к известному. Учебный диалог (живая диалогическая речь учителя и ученика) не укладывается в понятие «кодирование» и использует ресурсы знаково-символических средств неязыковой природы иконическую пластику учителя-актера.

Однако внедряемая учителем система развивающего образования отвечает требованиям диалогичности лишь частично по параметру «предмет знания». Он изначально дан учителю как диалогически оформленный продукт: через неопределенные системные компоненты знания (учебные задачи). В таком материале отчетливо задана социокультурная позиция учителя как практического психолога. Внедряемая учителем система развивающего обучения практически не отвечает требованиям диалогичности по параметрам «субъекты знания» и «форма освоения знания». В материалах, предложенных учителю к внедрению, имеются лишь основы действий одного субъекта знания ученика; форма освоения знания также предложена только с позиций ученика (дискуссия как часть учебной деятельности).

Генетико-моделирующий эксперимент в школе в течение пяти лет осуществлялся путем воссоздания ситуации пограничности смены типа педагогической деятельности у учителей, подготовленных к работе по программам развивающего обучения, но получивших в вузе традиционную подготовку. Нами была экспериментально опробована инновационная модель работы психолога с учителями. Экспериментатор, работавший в качестве практического психолога, вводил средства, владение которыми соответствует освоению учителем психологической технологии деятельности диалогического типа. К таким средствам относятся четыре новые социокультурные позиции педагога, которые активно передавались испытуемым в обучающих играх и психологических консультациях-практикумах. Инновационная модель работы школьного психолога с учителями была основана на трех принципах:

1. «принципе практической актуальности», т. е. определения тематики каждого года на основе конкретных практических проблем учителей. Учитель при столкновении с трудностями не ощущал себя неумелым, «недоученным», «не подходящим для системы РО», а сразу включался в активную позицию соразработчика, способного грамотно решать проблемы внедрения новых программ;

2. «принципе кольца», т. е. работы над каждой из тем года («Учение как самоизменение», «Освоение предмета в РО», «Безотметочное обучение», «Образовательная траектория ученика в РО», «Подростковая школа: учение как самостоятельное личное действие») из четырех новых социокультурных позиций. Каждой социокультурной позиции соответствовали свои формы обучающих игр: позиции теоретика-исследователя — педагогические гостиные и проблемно-проектировочные игры; позиции практического психолога — практикумы и консилиумы ролевые игры; позиции управленца — практикумы проектирования, тренинги; позиции актера — уроки-экспромты, уроки-импровизации, диспуты по психологии искусства, творческие игры «Урок-образ».

3. «принципе команды», т. е. опережающей работы с педагогическим сообществом школы (включая администрацию) по отношению к индивидуальному обучению учителей. Поскольку освоение учителем новых социокультурных позиций связано с жесточайшим противодействием коллективных учительских стереотипов (старых социокультурных позиций информатора-толкователя, авторитета должности, фасилитатора, умельца), то через мобилизацию групповых ресурсов и внедрение командного типа работы необходимо было достичь кумулятивного эффекта в преодолении этого противодействия.

Таблица 1

Характеристики определения учителем структуры событийной ситуации для ученика (показатель а)

Уровни	Исходный	Переходный	Требуемый
Показатели качества	Формальный подход	Исследовательский подход	Диалогический подход
Основания для определения соотношения нового и известного для ученика	Связи хронологической последовательности и порядкового расположения тематизмов: «прошли - не прошли»; формально <i>новое</i> и формально <i>известное</i>	Связи деятельностной последовательности: <i>новое</i> - учебная задача, <i>известное</i> - освоенные способы действия	Связи генетической последовательности: <i>новое</i> - смысловое отношение учебной задачи и разрешающих ее форм развивающегося знания ученика
Материалы для оперирования по созданию такого соотношения	<i>Новое</i> - классификационные признаки понятий, <i>известное</i> - иллюстративный материал к ним	<i>Новое</i> - новый способ действия, образующий новое понятие или развивающий исходное; <i>известное</i> - сформированные способы действия меньшей степени конкретизации	<i>Новое</i> - система учебных задач в их взаимосвязи, известное переходные формы развивающегося знания ученика, оформленные в самом предметном материале эволюции вопросов, гипотез, знаковых форм их представления, моделей, практических действий
Логическая формула соотношения нового и известного для ученика	? P*(ГП, R); ? R*(P, m); ? m*(P, R), где * указывает на формальный результат идентификации учеником классификационных признаков понятий и отсутствие отношений второго порядка	? R*(P (R, m)); ? R*(R (P, m)); ? R*(m (P, R)), где *R - формально-рефлексивное отношение ученика к соотношению нового и известного, полученное за счет осознания логики построения существенных свойств понятий	? R (P (R, m)); ? R (R (P, m)); ? R (m (P, R)), где R - смысловое отношение известного (символы во внутренних скобках) к новому (символы во внешних скобках), образованное за счет эволюции форм развивающегося знания ученика (?) в формы конкретного мышления

Лонгитюдное сравнение характеристик зависимой переменной психологической технологии педагогической деятельности-диалога в контрольной (19 человек) и экспериментальной (22 человека) группах двух школ развивающего образования проводилось по следующим основаниям: динамика количественных и качественных характеристик психологической технологии деятельности-диалога; взаимосвязь этой динамики и интегральных характеристик личностного ресурса учителя.

В качестве характеристик личностного ресурса изучались: I — динамика профиля эмоциональной реакции учителя на фрустрирующие ситуации (тест рисуночной фрустрации с. Розенцвейга), II — динамика индекса децентрации (методика предельных смыслов Д. А. Леонтьева), III — динамика полинаправленности педагогической деятельности (методика экспресс-диагностики педагогической направленности учителя Ю. А. Корелякова), IV — динамика уровня самоактуализации личности (адаптированный тест Personal Orientational Inventory Э. Шострем — вопросник «САМОАЛ» Н. Ф. Калиной, А. В. Лазукина).

Эксперимент позволил выявить и уточнить признаки отличия учителей в подходе к *определению структуры событийной ситуации для ученика*. Качественная характеристика динамики определения учителем структуры событийной ситуации для ученика приводится в табл. 1.

В контрольной группе 1 человек (5 %) оказался на требуемом уровне, 9 человек (47,5 %) достигли переходного уровня, 9 человек (47,5 %) не преодолели исходного уровня. В экспериментальной группе отсутствуют учителя, которые бы остались на исходном уровне, половина (11 педагогов) достигла переходного уровня, вторая половина требуемого уровня.

В процессе исследования выявлены основные признаки различий учителей в подходе к структурной и семиотической организациям диалога (см. табл. 2).

Таблица 2

Характеристики структурной и семиотической организации педагогического диалога (показатель b)

Уровни	Исходный	Переходный	Требуемый
Показатели качества	Жанр «поучения»	«Риторический» жанр	Жанр педагогического диалога
Прогнозирование типа результирующего текста знания ученика	Описательное видение: словесное определение понятий, набора их признаков с иллюстрациями	Видение знания ученика как рассуждения в логике способа предметного действия и его пошаговых операций	Видение знания ученика как рассуждения с опорой на продуктивное действие в «открытой» ситуации
Правильность выбора типа диалога	Беседа: развитие темы вслед за авторитетной точкой зрения учителя в линейном направлении от известного к новому	Диспут: узнавание и выяснение всех точек зрения учеников («буксировка» темы на полюсе выяснения известного); на этапе перехода к новому сведение диалога к беседе	Дискуссия исследующего характера: прояснение точек зрения по отношению и к ученикам, и к теме исследования, организация общего предметного действия, координация точек зрения в процессе перехода к новому
Адекватность определения вида диалога	Вид диалога не определяется, так как это не имеет педагогического значения для	Вид диалога сознательно не дифференцируется; стихийно выделяется диалог продуктивного	Дифференцируются диалог продуктивного непонимания и диалог продуктивного действия

	учителя	непонимания на этапе постановки учебных задач	на основе герменевтической и целевой моделей понимания
Распределение позиций адресата и адресанта предметного Учебного взаимодействия	<i>Адресант</i> — учитель: ставит вопросы и сообщает ключевые ответы; адресат ученик: дает должные ответы и выполняет действия по заданию	Ученик — <i>адресант</i> на этапе узнавания и выяснения разных точек зрения, на этапе перехода к новому знанию адресат, воспринимающий формулировки учителя	Ученик — <i>адресант</i> взаимодействия
Наличие вариативного образа диалога (правильность использования особой схемы жанра)	Проект беседы - образец; точка зрения учителя выражена путем разделения ответов учеников на правильные и неправильные; сюжет в движении темы задан степенью точности повтора учеником точки зрения учителя; высказывания проработаны риторически с целью адаптировать восприятие нового	Проект диспута - вариативный образец: проработаны варианты вопросов к заданиям учителя и варианты ответов ученика; точка зрения учителя подчеркнута скрыта на этапе диспута, обоснованно определена на этапе беседы; движение темы задано взаимодействием точек зрения учеников и объединением их в наиболее обоснованную, с точки зрения учителя; высказывания проработаны риторически для словесного прояснения точек зрения	Проект дискуссии - вариативный образ; точка зрения педагога скрыта, находится в движении, повороте, сомнении, косвенном присутствии; сюжет движения темы соотнесен с изменением форм развивающегося знания в формы конкретного мышления; выполнена риторическая проработка высказываний для их проверки действием

Диагностические данные результатов освоения этого технологического этапа показывают, что в контрольной группе 33 % учителей остались на исходном уровне, 67 % достигли переходного уровня; в экспериментальной группе 46 % учителей достигли переходного уровня, 54 % требуемого уровня.

Основные результаты изучения подхода учителя к участию в учебном диалоге и доопределению им структуры событийной ситуации для ученика следующие. Изучение выявило, что эти звенья психологической технологии во всех без исключения случаях совпадают по уровню качества у одного учителя, и мы посчитали целесообразным рассматривать два самостоятельных технологических звена как связанные отношениями причины и следствия.

Характеристики участия учителя в учебном диалоге и доопределения им структуры событийной ситуации для ученика приведены в табл.3.

Количественные данные свидетельствуют, что в контрольной группе 54 % учителей остались на исходном уровне, 46 % достигли переходного уровня; в экспериментальной группе половина учителей достигла требуемого уровня, половина переходного уровня.

Распределение данных по годам в контрольной и экспериментальной группах показывает, что различие динамики количественных и качественных характеристик наблюдается по двум параметрам: 1) эффективности перехода с одного качественного уровня на другой по группе в целом; 2) общему количеству учителей, достигших требуемого уровня.

Эффективность перехода может быть представлена в виде коэффициента динамики $K = N_1 + 2N_2$, где N_1 — доля учителей в группе, показавших одноуровневую динамику, N_2 — доля учителей, показавших двухуровневую динамику, 2 — коэффициент качества. В табл.

4 приведены полученные коэффициенты по контрольной и экспериментальной группам, свидетельствующие о преимуществах динамики у учителей экспериментальной группы.

Таблица 3

**Характеристики участия учителя в учебном диалоге
и доопределения им структуры событийной ситуации для ученика
(показатели с, d)**

Уровни	Исходный	Переходный	Требуемый
Показатели качества	Формально изображающий подход	Актерствующий подход	Артистический подход
Какую роль себе отводит учитель в качестве персонажа учебного диалога	Учитель озвучивает сценарий диалога-беседы, в диалоге он — действователь : реплики-сообщения за учителем, реплики побуждения и обращения носят дисциплинарный и оценочный характер, вопросы служат открытыми подсказками или средством выяснения качества воспроизведения сообщений учителя	Учитель — помощник на этапе диспута: он использует сообщения уточняющего и резюмирующего характера, побуждения и обращения носят организационный характер, вопросы служат средством понимания точек зрения детей; на этапе беседы учитель - действователь	Учитель – помощник : он общается то, что иллюстрирует противоречивость действий детей, побуждения включают детей в действие, обращения способствуют детской самоорганизации, вопросы являются скрытыми побуждениями
По какой логике учитель доопределяет границу семантического поля между известным и новым для ученика по итогам диалога	Граница между известным и новым доопределяется по логике упрощения понятий, сглаживания трудностей, вербализации способа действия за ученика, превращения его в объект прямого усвоения в готовом виде (формальный подход)	Граница между известным и новым доопределяется по логике ее инструментализации, опосредования действиями и операциями; учитель выполняет конструктивный логический разбор исходной учебной задачи и детализирует неоперациональный состав способа предметного действия (исследовательский подход)	Граница между известным и новым доопределяется по принципу опосредования условиями и обстоятельствами действия детей: учитель соглашается исторические формы развивающегося знания и явленные, актуальные формы развивающегося знания ученика; он преобразует понятие из «исторически сложившейся формы знания» в «исторически становящуюся форму знания» (диалогический подход)

Таблица 4

Технология педагогической деятельности	Коэффициент динамики, k	
	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Определение структуры событийной ситуации для ученика	0,57	1,5
Структурная и семиотическая организация педагогического диалога	0,68	1,59
Участие в учебном диалоге и доопределение структуры событийной ситуации	0,37	1,5

В экспериментальной группе 45 % учителей освоили психологическую технологию деятельности-диалога как целостную последовательность всех ее этапов.

В ходе эксперимента нами установлено, как именно в контрольной и экспериментальной группах в течение пяти лет складывалась динамика изменения личностного ресурса учителей с разными исходными данными (см. табл. 5, 6, 7).

Таблица 5

Учителя с исходно неблагоприятными характеристиками личностного ресурса

Группы учителей	Коэффициенты динамики личностного ресурса по показателям							
	I		II		III		IV	
	Положительные	Отрицательные	Положительные	Отрицательные	Положительные	Отрицательные	Положительные	Отрицательные
Контрольная (1К)	0,20	-	0,20	-	0	-	0,20	-
Экспериментальная (1Э)	0,16	-	0,36	-	0,08	-	0,6	-

Группы учителей	Коэффициенты динамики технологии по показателям							
	a		b		c		d	
	Положительные	Отрицательные	Положительные	Отрицательные	Положительные	Отрицательные	Положительные	Отрицательные
Контрольная (1К)	0,25	-	0,12	-	0,17	-	0,17	-
Экспериментальная (1Э)	0,36	-	0,24	-	0,26	-	0,26	-

Таблица 6

Учителя с исходно противоречивыми характеристиками личностного ресурса

Группы учителей	Коэффициенты динамики личностного ресурса по показателям							
	I		II		III		IV	
	Положительные	Отрицательные	Положительные	Отрицательные	Положительные	Отрицательные	Положительные	Отрицательные
Контрольная (2К)	0,10	-	0,27	0,03	0,03	0,03	0,27	0,07
Экспериментальная (2Э)	0,15	-	0,43	-	0,08	-	0,52	-

Группы учителей	Коэффициенты динамики технологии по показателям							
	a	b		c		d		
	Положительные	Отрицательные	Положительные	Отрицательные	Положительные	Отрицательные	Положительные	Отрицательные
Контрольная (2К)	0,13	0,03	0	-	0,07	-	0,07	-
Экспериментальная (2Э)	0,30	-	0,22	-	0,28	-	0,28	-

Данные, полученные в результате формирующего эксперимента, показывают, что в экспериментальной группе наибольшая динамика положительных изменений выявлена у категории учителей с неблагоприятными и неоднородными показателями личностного ресурса.

В контрольной группе наибольшая динамика положительных изменений отмечена у учителей с неблагоприятными показателями личностного ресурса. У учителей с разнородными и благоприятными показателями личностного ресурса наблюдается низкая и негативная динамика изменений.

Таблица 7

Учителя с исходно благоприятными характеристиками личностного ресурса

Группы учителей	Коэффициенты динамики личностного ресурса по показателям							
	I		II		III		IV	
	Положительные	Отрицательные	Положительные	Отрицательные	Положительные	Отрицательные	Положительные	Отрицательные
Контрольная (ЗК)	-	0,03	0,03	0,04	0	0	0,06	0,04
Экспериментальная (ЗЭ)	0,22	-	0,06	-	0	-	0,01	-

Группы учителей	Коэффициенты динамики технологии по показателям							
	a		b		c		d	
	Положительные	Отрицательные	Положительные	Отрицательные	Положительные	Отрицательные	Положительные	Отрицательные
Контрольная (ЗК)	0,25	-	0,12	-	0,17	-	0,17	-
Экспериментальная (ЗЭ)	0,36	-	0,24	-	0,26	-	0,26	-

У учителей с исходно неблагоприятными характеристиками личностного ресурса наличие — отсутствие обучающей работы по освоению новых социокультурных позиций влияет на степень доминирования либо технологической, либо личностной стороны. Динамика технологии опережает динамику личностного ресурса при отсутствии указанного условия. Однако само доминирование технологической стороны сначала действует как благоприятный фактор, придающий положительную динамику личностному развитию учителя. При наличии обучающей работы соотношение обратное — динамика личностного ресурса опережает динамику технологии. У учителей с исходно противоречивыми и исходно благоприятными характеристиками личностного ресурса при наличии обучающей работы динамика личностного ресурса и динамика технологии равномерные. Это подтверждает гипотезу о внутреннем единстве смысловых аспектов диалогической деятельности и самодетерминации учителя в ней. При отсутствии проверяемого условия динамика личностного ресурса опережает динамику технологии, но направленность качественных изменений личности негативная. Стагнация в освоении психологической технологии действует как неблагоприятный фактор, придающий отрицательную динамику личностному развитию учителя. В результате учителя с исходно благоприятными и исходно противоречивыми характеристиками личностного ресурса попадают в «группу риска». Таких учителей в контрольной группе было 52,6 %.

Общий теоретический смысл исследования педагогической деятельности как феномена культуры состоит в следующем. В логике генетического подхода к описанию структуры профессионального учительского действия педагогическая деятельность объясняется как культурно-смысловая реальность. Она подчинена логическим, семиотическим и индивидуально-творческим закономерностям той формы коммуникации, которую избирает учитель в качестве средства взаимодействия с учеником. Поэтому решение проблемы психологического сопровождения внедрения программ нового поколения следует искать в рамках изменения типа профессионализма учителя, его позиции профессионального видения и действия. Учитель развивающего образования в процессе своего профессионального становления неизбежно «обнаруживает, что «мыслитель» не есть какая-нибудь «сущность»,

в готовом виде пребывающая в сфере культуры и образования, и что, соответственно, он сам не дан как мыслитель, попадая в эту сферу, он может лишь задать себя в качестве такого особой (и постоянно повторяемой) деятельностью» [8].

Литература

1. Абульханова К. А. Стратегия жизни. М., 1991.
2. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
3. Каминская М. В. Психологическая технология педагогической деятельности веского типа. Иваново, 2002.
4. Кондаков И. В. Субъект в социокультурном пространстве своего осуществления // Субъект действия, взаимодействия, познания: Психологические, философские, социокультурные аспекты. М.; Воронеж, 2001.
5. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М.; Воронеж, 2001.
6. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. Т.2. М., 1983.
7. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих ми ров. Человек — текст — семиосфера — история. М., 1999.
8. Мамардашвили М. К., Соловьев Э. Ю., Швырев В. С. Самосознание мыслителя в классической и современной буржуазной философии // Хрестоматия по общей психологии. М., 1981.
9. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. М., 1998.
10. Слободчиков В. И. Анализ нормативной структуры индивидуальной деятельности // Вопросы психологии 2000. № 2.
11. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. М., 1995.