

Государственное бюджетное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования
«НИЖЕГОРОДСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»

С. К. Тивикова

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
САМОРАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА
В СИСТЕМЕ ПОСТДИПЛОМНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ:
КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ
ПОДХОД**



Монография

Нижний Новгород
Нижегородский институт развития образования
2013

УДК 378.046.4
ББК 74.489.478
Т39

Рецензенты:

Л. В. Шамрей, д-р пед. наук, зав. каф. словесности
и культурологии ГБОУ ДПО НИРО, профессор

Ф. В. Повshedная, д-р пед. наук, профессор
каф. общей педагогики ГБОУ ВПО НГПУ им. К. Минина;

Т. М. Сорокина, д-р психол. наук, зав. каф. социальной
педагогика, психологии и предметных методик
нач. образования ГБОУ ВПО НГПУ им. К. Минина

Рекомендовано к изданию научно-методическим
экспертным советом ГБОУ ДПО НИРО

Тивикова, С. К.

Т39 Профессиональное саморазвитие педагога в системе постдипломного образования: коммуникативно-деятельностный подход : монография / С. К. Тивикова. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2013. — 212 с.

ISBN 978-5-7565-0525-2

В монографии предпринята попытка системного описания моделей постдипломного образования и анализа их возможностей в профессиональном саморазвитии педагогов, раскрываются особенности коммуникативно-деятельностного подхода к решению этой проблемы, исследуются роль и значение речевых стратегий в деятельности учителя.

Работа выполнена на основе анализа результатов научных исследований, а также многолетнего педагогического опыта и экспериментальной деятельности автора в системе непрерывного образования. Издание адресуется специалистам в области постдипломного педагогического образования, учителям, студентам педагогических вузов.

УДК 378.046.4
ББК 74.489.478

© Тивикова С. К., 2013

© ГБОУ ДПО «Нижегородский институт
развития образования», 2013

ISBN 978-5-7565-0525-2

ВВЕДЕНИЕ



Постдипломное образование педагога нельзя представить сегодня как простое обучение. Это скорее достаточно длительная профессиональная социализация, наиболее эффективно осуществляемая в условиях непрерывного образования, включающего как обучение в педагогическом вузе, так и систему повышения квалификации.

Считается аксиомой, что школа, результативность ее деятельности определяются личностью учителя, который обязан владеть широкими познаниями не только в области научной специализации, психологии, педагогики, методики обучения тому или иному учебному предмету, но и культуры в целом. Учитель должен обладать также теми качествами, которые он хочет развить и воспитать у своих учеников, в том числе способностью осуществлять выбор на основе осознанных познавательных потребностей. Сегодня, в связи с переходом образовательной системы России на деятельность в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами нового поколения, решение этих задач становится особенно актуальным.

Уровень квалификации и непрерывность профессионального развития педагогических работников включены в требования к кадровым условиям реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования [178, с. 26].

Проблема, рассматриваемая нами в монографии, перекликается с одним из приоритетных на-

правлений психолого-педагогических исследований, на которые указывает ряд ученых, в частности Д. И. Фельдштейн, — «определением специфики личности и деятельности современного учителя, процессуальных особенностей его развития». И хотя, как он отмечает, «имеется немало работ, посвященных выявлению путей формирования готовности к профессии педагога, к сожалению, значительно меньше исследованы возможности и критерии достижения *педагогической зрелости*» (выделено нами. — С. Т.) [177, с. 21].

Педагогическая зрелость учителя может рассматриваться как одна из высших ступеней его профессионального развития. Ее достижение требует определенных условий, среди которых могут быть выделены: вариативность персонифицированного постдипломного образования; создание особой среды, которая бы ставила учителя в позицию исследователя; включенность педагога в естественные и специально созданные педагогические ситуации, позволяющие формировать его речевое поведение в соответствии с различными видами профессиональной деятельности.

Сформированность речевого поведения — один из важнейших показателей профессиональной зрелости педагога. Наиболее адекватно она отражается в комплексе речевых стратегий.

Понятия «речевое поведение», «речевые стратегии» в последние годы получают все большее распространение в различных областях науки. В образовании они рассматриваются прежде всего в рамках проблем профессионального саморазвития педагога.

На наш взгляд, речевое поведение может быть выделено как особое качество педагога, развитие которого наиболее востребовано в настоящее время.

Личность учителя, как указывается в ряде исследований, «приобретает внутреннюю гармонию не на основе “соразмерного” и “пропорционального” развития всех его качеств, а в результате максимального развития тех способ-

ностей, которые создают доминирующую направленность его личности» [164, с. 5]. В роли такого качества может выступать способность педагога в условиях своей профессиональной деятельности, отличающейся повышенной речевой ответственностью, осуществлять педагогическую направленность на ребенка. Именно поэтому основным подходом к пониманию профессионального развития педагога в нашем исследовании становится коммуникативно-деятельностный подход.

Предлагаемое читателю исследование посвящено аналитическому описанию возможностей профессионального саморазвития педагогов в процессе их постдипломного образования. В его основе лежит не только теоретическое осмысление проблемы, но и опыт многолетней деятельности автора в системе непрерывного профессионального педагогического образования.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Понятие профессионального саморазвития педагога.
Многоуровневая вариативная система постдипломного
образования педагогов.

Модульный подход к постдипломному образованию.
Мастер-класс как форма профессионального развития
педагогов



1. ПОНЯТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

Современные психолого-педагогические исследования профессиональной деятельности педагога рассматривают, как правило, такие вопросы, связанные с ее особенностями, как педагогическое мировоззрение и педагогическое мышление, педагогические способности и педагогическое мастерство, педагогическое общение и педагогический такт и др. (В. А. Крутецкий, 1972; Н. В. Кузьмина, 1985; Ю. Н. Кулюткин, 1985; В. А. Сластенин, 1990; А. И. Щербаков, 1981; Г. А. Ковалев, 1987; А. К. Маркова, 1993; А. Б. Орлов, 1988; Н. Н. Деменева, 1993; Т. Я. Железнова, 1996 и др.). При этом приходится констатировать, что большая часть работ посвящена становлению и развитию будущих педагогов, а не их профессиональ-

ной зрелости. Именно поэтому особый интерес для нас представляют исследования, посвященные развитию профессиональной компетенции, профессиональному саморазвитию учителей в процессе непрерывного и постдипломного образования (Г. А. Игнатъева, 2005; Е. А. Климов, 1996; Е. И. Рогов, 1996; Э. Р. Саитбаева, 2001; А. Р. Селиванова, 2001; Н. В. Смирнова, 2001; Т. М. Сорокина, 2002 и др.).

Однако при всей значимости данных исследований остаются все еще недостаточно разработанными вопросы обеспечения теоретических и организационно-методических условий профессионального саморазвития педагогов в процессе постдипломного образования, и прежде всего учителей, отличающихся высоким уровнем педагогического мастерства. Это можно объяснить несколькими причинами.

По мнению Н. В. Смирновой, «тип образования информационного общества предполагает замену воспроизводства в человеке способов инструментального манипулирования объектной сферой воспроизводством стратегий самосозидания» [160, с. 11], при этом, подчеркивает исследователь, «образование не только воспроизводит тот или иной способ ранжирования ценностей и потребностей, но и само становится потребностью, то есть свойством субъекта, в котором выражается его отношение к необходимым условиям существования» [Там же, с. 12].

Образование, рассматриваемое как сущностное свойство субъекта, может выступать, таким образом, в качестве условия для выстраивания стратегий саморазвития и самореализации каждого из субъектов образовательного процесса, в том числе и педагога.

Определяя образование как становление человека и как опыт постоянного «само-deficatio», М. Шелер утверждал, что человек «есть не покоящееся бытие, не факт, а только возможное направление процесса и одновременно — в рамках человека как существа природного — вечная задача, вечно сияющая цель» [186, с. 26—27].

Многие исследователи отмечают, что развитие личности, ее социальное и психическое становление может осуществляться в течение всей жизни человека. «Период зрелости не может рассматриваться как конечное состояние, к которому направлено развитие и которым оно завершается. Наоборот, чем более зрелой в социальном и психологическом смысле становится личность, тем более возрастает ее способность к дальнейшему развитию» [150, с. 16]. Уточняя и дифференцируя понятия «развитие», «саморазвитие», «самореализация», Н. В. Смирнова пишет: «Самореализация личности как единство развития и саморазвития есть никогда не завершающийся процесс движения от реально данного к желаемому» [160, с. 11].

Необходимость саморазвития педагога определяется, с одной стороны, самой спецификой его профессиональной деятельности, ее ролью в удовлетворении потребностей общества, а с другой — современными требованиями к учителю, к его готовности перестраивать свою деятельность, способности гибко реагировать на изменяющиеся условия педагогического труда и решать новые профессионально значимые задачи.

Потребность в преодолении противоречия между заинтересованностью современной школы в педагогах с высоким уровнем профессионального саморазвития и недостаточной проясненностью ответов на вопросы, связанные с путями совершенствования мастерства и компетентности педагога, его развития в период профессиональной зрелости и определения необходимых условий для этого процесса в системе непрерывного образования взрослых, особенно возрастает в связи с введением Федеральных государственных образовательных стандартов, где одним из важнейших условий их реализации названы педагогические кадры.

Тем не менее в традиционной системе постдипломной подготовки педагогов, как правило, отсутствует направленность на их профессиональное саморазвитие. Практика

же свидетельствует, что способность к профессиональному саморазвитию является неотъемлемой частью компетентности современного педагога.

Для более точного и объективного выявления возможностей системы постдипломного образования в профессиональном саморазвитии педагогов определим основное значение данного понятия. В психолого-педагогических исследованиях (К. А. Абульханова-Славская, А. Адлер, Л. С. Выготский, В. П. Зинченко, А. Маслоу, К. Роджерс, С. Л. Рубинштейн, Г. А. Цукерман и др.) процесс развития и саморазвития личности рассматривается как «изменение личности под влиянием закономерностей развития психики, состояний внутреннего субъекта, социальной ситуации его развития и характеризуется как “изменение”, “созидание”, “совершенствование”, развитие его мировоззрения, самосознания, отношений к действительности, характера, способностей, психических процессов, накопление опыта» [136, с. 204]. Личность характеризуется таким уровнем психического развития, который позволяет ей сознательно управлять собственным поведением и деятельностью (С. Л. Рубинштейн).

Можно выделить различные подходы к пониманию саморазвития личности: как самовоспитания, самостроительства (А. Я. Арет, А. И. Кочетов, А. Н. Лутошкин, Л. И. Рувинский); активности в результате реализации потребностей личности в развитии, которые возникают под воздействием внутренних противоречий (И. Ф. Харламов); собственной активности человека в изменении себя, в раскрытии и обогащении своих духовных потребностей, творчества, личностного потенциала; стремления и потребности личности в развитии и сохранении своей индивидуальности (Б. З. Вульф, В. Д. Иванов); способности человека к созданию собственного образа в целом образе мира, в деятельности и общении.

Понятие «саморазвитие» является весьма многозначным и многоликим. Оно включает в себя «и социокуль-

турный процесс созидательного, рационального самообразования (самопросвещение, самовоспитание, самоопределение), и спонтанный природообусловленный процесс разносторонней самореализации индивида» (самопознание, самоопределение, самоидентификация, самоутверждение и др.) [34, с. 14].

Профессиональное саморазвитие педагога рассматривается учеными как условие продуктивного протекания процесса его профессионализации, обеспечивающее восхождение на уровень сознательной, свободной, ценностно-избирательной педагогической деятельности (И. А. Колесникова, 1999); как фактор, существенный компонент профессионального становления педагога (Э. Ф. Зеер, 1988; Р. М. Шерайзина, 1994), решающий элемент ситуации профессионального развития личности учителя (Л. М. Митина, 1997; Э. Р. Саитбаева, 2001) и т. д. В ряде работ отмечается роль самоопределения и саморазвития в выборе и реализации индивидуально-неповторимой, уникальной стратегии жизни и профессиональной судьбы педагога. Основными принципами профессионального саморазвития учителя называются при этом целенаправленность, непрерывность, интегративность, дифференцированность, вариативность, единство общего и профессионального личностного развития и др.

В процессе работы над проблемой саморазвития профессионально значимых личностных качеств педагога мы опирались на принципы творческого саморазвития личности, предложенные В. И. Андреевым: научного познания, информативности, самоуправления, оптимизации, социализации, индивидуализации. Чаще всего они используются в совокупности, выступая в качестве регуляторов процесса саморазвития личности педагога [9].

Таким образом, для большинства исследователей саморазвитие — это «процесс сознательного, качественного и необратимого изменения личностью своих нравственных качеств, интеллектуальных и социальных способнос-

тей и возможностей, своих физических, психических и духовных сил с целью “достроить” себя до идеального образа целостной личности» [34, с. 17].

В соответствии с концепцией развития профессиональной компетенции, разрабатываемой Е. И. Роговым (1996), А. Б. Орловым (1998), Т. М. Сорокиной (2002) и др., формирование профессионализма, основой которого выступает саморазвитие, связано с изменениями, осуществляемыми по трем основным направлениям:

* «изменение всей системы деятельности, ее функций и иерархического строения», позволяющее формировать «личностный стиль деятельности»;

* «изменение личности субъекта, проявляющееся как во внешнем облике (моторике, речи, эмоциональности, формах общения), так и в формировании элементов профессионального сознания», что может в более широком плане рассматриваться как «становление профессионального мировоззрения»;

* «изменение соответствующих компонентов установки субъекта по отношению к объекту деятельности, что проявляется в когнитивной сфере в уровне информированности об объекте, степени осознания его значимости; в эмоциональной сфере — в интересе к объекту, склонности к взаимодействию с ним и удовлетворенности от этого, несмотря на трудности; в практической сфере — в осознании своих реальных возможностей влияния на объект» [141, с. 7]. В результате установка субъекта воздействовать на объект заменяется на потребность во взаимодействии с ним, что «позволяет говорить о становлении профессиональной культуры», — отмечает Т. М. Сорокина [164, с. 13—14].

Анализируя саморазвитие личности, отечественные педагоги и психологи выделяют следующие его характеристики и структурные компоненты:

* сложившаяся иерархия ценностей, отражающая приоритеты общечеловеческих ценностей;

- * развитие общекультурной и гражданской идентичности;
- * развитие потребностно-мотивационной сферы (как смыслового поля личности), основанной на личностной системе ценностей;
- * педагогическое мировоззрение, гибкое педагогическое мышление, предполагающие теоретическое осмысление жизненных целей и проектирование собственной профессиональной деятельности на основе осознанного выбора;
- * становление профессиональной картины мира;
- * зрелость эмоциональной сферы, нравственно-эстетического идеала;
- * социальная ответственность личности, готовность и опыт разнообразной деятельности как выражение «степеней свободы личности»;
- * рефлексивность, высокая требовательность к себе, сознательная саморегуляция на уровне самоуправления;
- * наличие активной деятельности «восхождения к себе лучшему»;
- * развитое «коммуникативное ядро личности» как гарантия компетентности в общении.

Так, основными содержательными характеристиками структуры саморазвития, в соответствии с трактовкой М. В. Шамардиной, выступают ценностные ориентации, личностные смыслы, самооценка, мотивационно-волевые компоненты, целеполагание [184, с. 4]. Эти аспекты определяют направленность и динамику саморазвития, а также уровень зрелости личностных компонентов. Их гармоничное сочетание дает возможность человеку преобразовывать себя, организовывать самостоятельную деятельность по собственному самосовершенствованию.

Значительное внимание в своих исследованиях многие авторы уделили условиям саморазвития педагога.

По мнению А. А. Ухтомского, чтобы в развитии лично-

сти преобладали процессы саморазвития, необходимы три группы условий:

- * осознание личностью целей, задач и возможностей своего развития и саморазвития;
- * участие личности в самостоятельной и творческой деятельности;
- * адекватные стиль и методы обучения и воспитания, уклада жизни [Цит. по: 156, с. 50].

По убеждению ряда ученых, наибольшие возможности для саморазвития предоставляет творческая деятельность (Л. Н. Куликова, М. М. Кашапов, Б. М. Мастеров и др.). Они рассматривают саморазвитие как проявление творчества, направленного на собственную личность. Для Л. Н. Куликовой «саморазвитие — это процесс целенаправленного творческого изменения личностью собственных духовно-ценностных, нравственно-этических, деятельностно-практических, интеллектуальных, чувственных, характерологических особенностей для наиболее успешного достижения своих жизненных целей и более эффективного выполнения своего человеческого, социального предназначения» [90, с. 250]. Среди аспектов личностного саморазвития исследователь выделяет пять основных: психологический механизм «человекообразования», в основе которого лежит противоречие между наличным и необходимым уровнями психосоциальной зрелости; инструмент духовно-нравственного самообогащения, восхождения «к самому себе лучшему»; фактор инкультурации человека; путь его социализации и, наконец, критерий зрелости личности.

Таким образом, по мнению Л. Н. Куликовой, зрелость личности может быть понята не просто как высокий уровень развитости каждой из ее основных характеристик, а как их консолидированность вокруг ценностного ядра, как обретенная в деятельности, воспитании, образовании, саморазвитии высокая интеграция личностных свойств [97, с. 12]. Процессом, в котором эта интеграция происходит, и является, в конечном счете, саморазвитие, которое, как ука-

зывает Л. Н. Куликова, проявляется в таких качествах личности и показателях, как уровень осознанности, целенаправленности, ценностной сущности, методы, стиль, дух осуществления, выступающих критериями ее зрелости.

Высокий уровень саморазвития педагога связан, как показывает анализ работ по данной проблеме, с выделением как внешних условий, так и внутренней способности учителя, в том числе с потребностью человека в самопознании. Со времен античной философии познание самого себя тесно связывалось с познанием мира. Познать себя, по утверждению Сократа, — значит осмысливать себя как общественное и нравственное существо. Эта идея необычайно важна и сегодня. По словам А. Н. Вашурина, «саморазвитие определяется характером созидательной деятельности, но главный критерий саморазвития личности — это наличие и развитие нравственного самосознания» [31, с. 23]. Самосознание не может быть не связано со структурой профессионального сознания, включающего, если говорить о педагоге, индивидуальную профессиональную «Я-концепцию», индивидуальную концепцию профессиональной деятельности, индивидуальную концепцию воспитанника (Ю. И. Турчанинова).

М. М. Кашапов, также выделяя внешние и внутренние условия профессионального саморазвития, предполагает, что на его основе возможно творческое разрешение профессиональных проблем. К числу внешних условий исследователь относит методическое обеспечение, своевременное обучение и другие условия, направленные на становление профессионала как субъекта деятельности. К числу внутренних — меры, направленные на личностное развитие педагога, удовлетворяющие его «потребности в повышении компетентности, которая позволит не только профессионально ставить цели и задачи, но и выбирать эффективные, адекватные поставленным целям надситуативные средства, способы и приемы выполнения профессиональной деятельности». Особую роль здесь играет образовательная

среда, значение которой состоит в том, чтобы создавать «условия, необходимые для удовлетворения потребностей участников педагогического процесса. Целью такой среды становится развитие творческой личности» [83, с. 12].

Ф. В. Повshedная важнейшим условием самоопределения будущего педагога считает конкретную систему поэтапного вхождения в профессию в процессе учебно-познавательной, научно-исследовательской и практикоориентированной деятельности в условиях педагогического вуза. Для саморазвития работающего учителя данные виды деятельности должны сохраняться, но в преобразованном виде. Так, учебно-познавательная деятельность связана с познанием и осмыслением теоретических основ образовательного процесса; научно-исследовательская может быть преобразована в опытно-экспериментальную; практикоориентированная — в осознание и обобщение собственного профессионального опыта.

Таким образом, важнейшим условием саморазвития выступает потребность педагога в непрерывном образовании, построенном на принципах вариативности, многоуровневости, индивидуально-дифференцированного подхода, частью которого является система повышения квалификации. В то же время завышенные ожидания от постдипломного образования, не учитывающие его реальных целей и возможностей, отношение к нему как к своеобразной «панацее» от многих школьных проблем может отрицательным образом сказываться и на профессиональном саморазвитии педагога.

Динамику профессионального самоопределения и саморазвития определяют, как отмечает Э. В. Сайтбаева, основные противоречия профессионального становления педагогов, «соотношение внешних и внутренних факторов их профессионального развития, которые на той или иной стадии профессионального пути имеют специфический характер» [148, с. 110].

Анализ многочисленных исследований, посвященных

профессиональному саморазвитию педагога, позволяет выделить в качестве определенной перспективы решение такой проблемы, как оценка динамики изменений по всем структурно-функциональным характеристикам саморазвития профессионала и в соответствии с выделенными этапами его (начало, прогресс, успех). Именно уровневый критерий позволяет перейти к пониманию целостности этого процесса, судить о профессиональной зрелости педагога как согласованности личностных и профессиональных качеств.

В настоящее время в науке нет общепринятого деления жизненного пути профессионала, в том числе педагога, на этапы или фазы. Один из вариантов, построенный на отношении человека к выбранному виду деятельности, предлагает Е. А. Климов [87]:

- * *оптант* — человек на этапе выбора профессии;
- * *адепт* — индивидуум, ставший на путь приверженности к профессии и осваивающий ее (обучение в специализированном учебном заведении: вузе, училище и т. д.);
- * *адаптант* — молодой специалист на этапе привыкания к работе. Адаптация требует вхождения во многие тонкости профессиональной деятельности. Для педагога этот период связан со множеством непредвиденных, хотя и стандартных ситуаций, для разрешения которых требуется определенный навык. Считается, что для учителя эта фаза длится 3—5 лет;
- * *интерн* — опытный работник, который может самостоятельно и успешно справляться с основными профессиональными функциями на данном трудовом посту. Такой специалист находится уже как бы внутри профессии, стал своим как в сознании других, так и в самосознании;
- * *мастер* — работник, который выделяется какими-то специальными качествами, умениями, или универсализмом, широкой ориентировкой в профессиональной об-

ласти, или тем и другим; обрел свой индивидуальный, неповторимый стиль деятельности. Результаты его деятельности стабильно высокие, и он имеет основания считать себя незаменимым работником;

* *авторитет* — мастер своего дела, широко известный в своем кругу или за его пределами (в отрасли, на межотраслевом уровне, в стране). Профессионально-производственные задачи он решает успешно за счет большого опыта, умелости, умения организовать свою работу, окружить себя помощниками;

* *наставник* — это авторитетный мастер своего дела, имеющий единомышленников, последователей, учеников. Он передает опыт молодым, следит за их ростом. Его жизнь наполнена осмысленной перспективой.

Дорога педагога от оптанта до наставника может состояться только при условии наличия постоянного желания личностно-профессионального роста.

Иной подход к разработке уровней профессионального роста учителя, основанный на собственном практическом опыте как директора школы и теоретическом его осмыслении как кандидата наук, предлагает И. Щербо [191]:

* нулевой уровень — слабая методическая подготовка;

* 1-й уровень — стабильные результаты при использовании традиционных программ и учебников;

* 2-й уровень — применение новых технологий обучения;

* 3-й уровень — разработка новых форм учебных занятий;

* 4-й уровень — разработка новых методик при частичном изменении содержания;

* 5-й уровень — изменение содержания курса без изменения идеологии предмета;

* 6-й уровень — создание авторского курса с изменением целевой и содержательной части;

* 7-й уровень — создание авторского курса, не имеющего аналога, но востребованного социальным заказом и образовательным учреждением.

Подход, связанный с противоречивым характером профессиональной деятельности педагога, изложен в работах В. А. Машина [122] и А. Р. Фонарева [179], указывающих на связь процесса профессионализации с различными формами профессионального становления:

- * индивидуной (адаптивной), характеризующейся сохранением усвоенных стереотипов действий;
- * индивидуально-личностной (переходной), обеспечивающей преобразование индивидуальной формы регуляции в личностную (в случае позитивного разрешения кризиса профессионального становления) либо возвращающей человека к индивидуальной форме регуляции (в силу стремления сохранить наличную форму бытия, «включения» защитных механизмов);
- * личностной (профессионально-развивающей), определяемой динамичным изменением способов действий, стремлением к новым смыслам профессиональной деятельности, углублением представлений о ней.

В соответствии с логикой выделенных форм А. Р. Фонарев выделяет три уровня осуществления педагогической деятельности: исполнительский, уровень планирования, уровень проектирования. По его мнению, данные уровни различаются такими характеристиками, как способы профессионального поведения, характер ведущих отношений профессионала, глубина представлений о профессиональной деятельности.

С точки зрения Э. Р. Сайтбаевой, ведущей среди этих характеристик является система лично значимых отношений профессионала, включающая отношения к себе как к субъекту профессиональной деятельности и к самой этой деятельности. При этом «определяющим в системе отношений учителя является отношение к ученику. ...По мере развития отношений учителя к себе, ученику и к самой педагогической деятельности изменяется личностный смысл соответствующих компонентов профессионального сознания педагога» [148, с. 107].

Основываясь на концепции профессионализма А. К. Марковой и исходя из предположения Е. А. Климова [87] о том, что профессиональный жизненный путь — это путь по ступеням мастерства и видам деятельности, различаемым по характеру создаваемых результатов, полезных для общества, считаем, что самоопределение функционирующего педагога является сложным, многоступенчатым процессом. Сущность его на той или иной стадии профессионального развития заключается в решении стратегических задач, характерных для данной стадии профессионального становления личности.

В нашем исследовании мы опирались прежде всего на идеи А. К. Марковой, согласно которым задачи профессионального развития в совокупности с приемами и технологиями их решения образуют профессиональные позиции учителя. Автор выделяет следующие профессиональные позиции педагога на разных этапах профессионализма:

* на этапе адаптации учителя к профессии — стажер, предметник, методист, сотрудничающий с коллегами, родителями, психологическими и социальными службами в школе и др.;

* на этапе самоактуализации учителя в профессии — самодиагност; осознанная индивидуальность; целостная личность с позитивной «Я-концепцией»; самопрогнозирующий свой профессиональный путь учитель; профессионально обучаемый; имеющий внутренний локус профессионального контроля; готовый к дифференцированной оценке своего труда; конфликтоустойчивый и др.;

* на этапе свободного владения профессией, на уровне мастерства — мастер педагогической деятельности; мастер в педагогическом общении; диагност; гуманист с ориентацией на развитие личности, учитывающий и стимулирующий индивидуальность учащихся; наставник; координатор-управленец; эксперт и др.;

* на этапе творческого вклада учителя в профессию —

участник и инициатор педагогических инноваций; новатор; исследователь-экспериментатор; учитель, оздоравливающий психологический климат в коллективе и преобразующий педагогическую среду; учитель — источник духовных ценностей для окружающих и др. [119].

Восхождение учителя по ступеням профессионального мастерства, согласно А. К. Марковой, связано с овладением новыми профессиональными позициями, что предполагает изменение критериев его отношения к педагогической профессии и к себе самому как педагогу-профессионалу. Исследователь выделяет следующие уровни профессиональной компетентности педагога [119, с. 134—135]:

0. *Профессию педагога лучше оставить.* Отсутствие интереса к ученику, профессии, своему профессиональному развитию; отрицательная результативность, негативные последствия воздействия на ученика. Недостатки и ошибки устойчивые, без стремления осознать их причины и устранить.

1. *Учитель-стажер (после вуза).* Вхождение в практику профессии, проба своих сил. Получает первые положительные результаты. Затруднения и ошибки, связанные с практическим освоением профессиональных знаний, умений и навыков, могут тормозить и разрушать деятельность.

2. *Учитель.* Овладение основами профессии, применение известных в науке и практике технологий, методик и приемов. Повседневное решение нестандартных задач («открытия для себя»). Положительная результативность и эффективность. Преимущественная ориентация на знания, а не на развитие учащихся. Затруднения и ошибки при овладении новыми профессиональными технологиями, методиками, приемами побуждают думать, указывают на слабые места.

3. *Учитель-мастер.* Владение высшими образцами из-

вестных в науке и практике технологий, методик, приемов. Повседневное решение нестандартных задач. Устойчивая высокая эффективность труда, оптимальность. Затруднения и ошибки использует для достижения хорошего результата и постановки новых целей.

4. *Учитель-новатор*. Осуществление поиска и использование оригинальных технологий, методик, приемов, целостных систем обучения или воспитания. Характерно творчество. Эффективность в поисках нового. Ориентация на психическое развитие учащихся как главный результат труда. Индивидуальность. Затруднения связаны с поиском, апробацией и внедрением нового.

5. *Учитель-исследователь*. Стремится и умеет изучать и оценивать значимость своих оригинальных идей или новых технологий, методов и приемов других педагогов, оценивает их эффективность и оптимальность. Затруднения связаны с исследованием.

6. *Учитель-профессионал*. Постоянно стремится к саморазвитию. Выполняет роль психолога, осуществляющего все поиски «от ученика» и для ученика; исследователя, умеющего изучать эффективность нового; новатора, пробующего новое; мастера, владеющего современными научными знаниями. Обладает выраженной индивидуальностью. Затруднения преодолеваются с постоянным выигрышем; специально создает затруднения для учащихся, чтобы в совместном обсуждении искать пути их устранения.

Достоинство данного подхода, на наш взгляд, заключается в том, что выделены критерии для определения профессионального роста педагога, к которым отнесены процессуальные характеристики труда учителя — его профессиональные знания, педагогические умения, профессиональные личностные качества. Среди главных характеристик каждого уровня выступают профессионализм, творчество, мастерство, результативность, эффективность, оптимальность, индивидуальность. Преобразование педагогической деятельности учителя, его профессиональное

самоопределение, саморазвитие могут, в свою очередь, стать условием достижения профессиональных результатов педагога, заключающихся в качественных изменениях в развитии учащихся.

В современных условиях реформирования школы, направленных на повышение качества образовательного процесса, как отмечают многие исследователи, работе по саморазвитию, совершенствованию профессионального мастерства учителя должно уделяться особое внимание, что предполагает как собственную деятельность педагога, так и его педагогическую поддержку. В работе Н. Г. Алдакаевой и Л. Ю. Яковлевой выделяются следующие действия педагога в направлении самообразования и саморазвития: принятие решения о необходимости самоизменения; разработка программы самосовершенствования; работа по реализации программы; корректировка хода работы или самой программы при необходимости; самоанализ выполнения программы; постановка новых целей и задач в отношении себя и своей деятельности. Основным этапом в деятельности педагога со всей очевидностью следует признать разработку программы собственного развития [3].

Без самостоятельной постановки цели невозможно проектировать собственную деятельность, определять ее результаты, осуществлять поиск средств для ее реализации. В зависимости от цели программа саморазвития педагога может стать стратегической (ориентированной на более глобальные цели) или тактической, направленной на решение лишь достаточно узких, практических задач (например, получение квалификационной категории).

В рамках постдипломного образования каждый учитель может составить программу по профессиональному саморазвитию, включающую следующие основные этапы: определение целей и задач профессионального роста; самодиагностика, анализ собственной деятельности, определение уровня профессионального развития, в том числе

речевого поведения; самообразование, включающее теоретическое изучение возможностей собственного развития в выбранном направлении, выделение профессиональных перспектив; обозначение этапов деятельности и ожидаемых результатов каждого из них; промежуточная и итоговая самодиагностика; анализ и диссеминация собственного педагогического опыта; определение новых перспектив.

Исследуя различные направления и уровни профессионального саморазвития педагога, мы рассмотрим возможности постдипломного образования в данном процессе с точки зрения становления такого важного компонента профессиональной деятельности учителя, как его речевое поведение.

2. МНОГОУРОВНЕВАЯ ВАРИАТИВНАЯ СИСТЕМА ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ

Спецификой педагогического процесса в системе повышения квалификации учителей, как известно, является то, что в качестве обучающихся здесь выступают взрослые люди, имеющие определенный профессиональный опыт, сложившиеся взгляды, в том числе и на цели, возможности, содержание, структуру современного образования.

Возникновение потребности работающего педагога в своем самосовершенствовании как профессионала, в развитии личности обусловлено самыми различными причинами: изменением социальной ситуации, необходимостью в психологической перестройке, видением перспектив в работе, анализом своей деятельности, ее результативности и т. д. Рефлексивный характер педагогической деятельности проявляется как в отношении учителя к учащимся, к совместной деятельности взрослых и детей, так и в отношении учителя к самому себе.

В качестве основной ценности сегодняшнего непрерывного профессионального образования выделяется субъектная позиция педагога. Реализация этой ценности в педагогической практике основывается на ряде теорий и исследований: теории С. Л. Рубинштейна, рассматривающего личность как субъекта жизни, стремящегося к творческой самореализации; теории К. А. Абульхановой-Славской, в соответствии с которой личность как субъект жизни решает задачу выработки своей индивидуальной траектории внутри социальной жизни; исследований Б. Г. Ананьева, который определял человека как индивида, личность, субъекта деятельности и индивидуальность, и др.

Быть субъектом собственной деятельности, в том числе профессиональной, значит обладать целым рядом способностей [83, 119, 124 и др.]. Л. М. Митина выделяет среди них особо способность к самосознанию и рассматривает ее в качестве основания для построения модели труда учителя. В связи с этим она различает две основные модели: модель адаптивного поведения и модель профессионального развития учителя [124].

Модель адаптивного поведения предполагает, что учитель подчиняет свою профессиональную деятельность внешним обстоятельствам, проявляющимся в виде социальных требований, ожиданий и норм. Педагог приспосабливается (адаптируется) к требованиям администрации, родителей, особенностям учеников, специфике образовательного учреждения. Он пользуется правилом экономии сил и реализует усвоенные алгоритмы решения педагогических ситуаций. Основой адаптивного поведения является низкий уровень развития самосознания учителя, сосредоточенного на внутренних проблемах профессионального труда и способного лишь к отдельным фрагментам и характеристикам этого труда, а не к труду в целом.

Реализуя модель профессионального развития, учитель прежде всего ориентируется на стратегию личностного развития, что позволяет ему решать ценностно-нравственные

проблемы, активно воздействовать на среду и при необходимости ей противостоять. Относительная независимость педагога дает ему возможность для творческого решения педагогических ситуаций, исследовательской деятельности. Основой профессионального развития является развитие профессионального самосознания от сравнения своего «Я» с другими, с самим собой, с «высшим Я». Знания о своем «высшем Я» педагог получает в процессе экспериментирования, которое является актом личностной «самоактуализации» (по Н. А. Бердяеву). Творя, педагог расширяет рамки осознания самого себя, своего места в жизни, вступает в противоречие с возможностью реализации себя в профессиональной деятельности. И это противоречие вызывает потребность в полной реализации собственного творческого «Я» [124].

На основе анализа моделей труда учителя можно сделать методологический вывод: создание условий для развития самосознания педагога в процессе постдипломного образования способствует его профессиональному саморазвитию, в том числе в овладении стратегиями речевого поведения и, соответственно, в овладении соответствующими технологиями обучения и воспитания учащихся.

Именно поэтому одной из важнейших задач в системе повышения квалификации является изучение процесса возникновения новых потребностей, мотивов, способов поведения, новых отношений в профессиональной деятельности.

С этой целью нами был проведен анализ отношения педагогов к своей профессиональной деятельности. В результате нами было выделено несколько наиболее типичных позиций, которые занимают учителя начальных классов по отношению к инновационным процессам, в том числе связанным с введением Федеральных государственных образовательных стандартов (2009), в той или иной степени соотносимых с моделями профессионального поведения, описываемых Л. М. Митиной. Это дало возмож-

ность прогнозировать ту модель повышения квалификации педагога, которая окажется наиболее оптимальной для него.

Первая группа — это учителя, реализующие адаптивную модель учительского труда, с недоверием, а порою и негативно относящиеся к любым изменениям в своей профессиональной деятельности, ориентированные прежде всего на предметные результаты образования, отторгающие те виды деятельности, где присутствуют субъект-субъектные отношения. Большая часть таких педагогов имеют большой стаж и опыт работы, нацеленной на внешние результаты собственной деятельности. При новом содержании обучения они стремятся использовать старые (репродуктивные) методы и формы обучения, авторитарный стиль общения с детьми и коллегами.

Вторая группа — это учителя, для которых адаптивная модель остается основной. Они отличаются индифферентным отношением к инновациям, недоверием к новым видам деятельности. Этим учителям свойственно, как правило, отсутствие творческого опыта в педагогической деятельности и стремление оправдать свою инертность дефицитом времени, большой загруженностью, связанной с выполнением профессиональных обязанностей. Знакомясь с новыми подходами к начальному образованию, они стремятся вычленивать лишь некоторые, наиболее, с их точки зрения, понятные и доступные виды работы, не всегда до конца понимая их суть и особенности обучения младших школьников. Среди этих учителей значительная часть имеет среднее, а не высшее образование, небольшой стаж педагогической деятельности.

Третья группа — учителя, у которых имеются определенные образовательные потребности, проявляется стремление к саморазвитию, но в то же время сохраняется установка на имитационную деятельность, порою без учета реальной педагогической ситуации и своих личностных особенностей.

Четвертая группа — это учителя-исследователи, в полной мере реализующие модель профессионального развития, осваивающие новые подходы, связанные с модернизацией образования, на основе личных убеждений, стремящиеся к глубокому осмыслению теоретических основ новых подходов к обучению и умеющие реализовать соответствующие принципы, методы, формы работы на практике; при проведении любых инноваций принимающие во внимание традиции российской педагогической школы. Данные педагоги способны адаптировать учебный материал к реальным условиям школы, отбирать и модифицировать предлагаемые приемы и органически включать их в ту систему, которой они уже владеют, исходя из возрастных и индивидуальных особенностей детей, а также собственных интересов и возможностей.

Учителя, относящиеся к четвертой группе, являются наиболее чуткими к современным запросам общества, а поэтому испытывают неудовлетворенность из-за несоответствия между социальными ожиданиями, требованиями к образованию и скромными результатами образовательной деятельности в широком смысле этого понятия, между разединенностью педагогической науки и практики.

Выявление данных групп учителей показало, что современное постдипломное образование педагогов должно быть как *вариативным*, так и *многоуровневым*. Сегодня этот подход может опираться на концепцию «ядра» и «оболочки», которая закладывается в фундаментальную основу содержания образования, принятого в документах, сопровождающих стандарт.

Для реализации этой задачи и была разработана модель повышения квалификации специалистов начального образования на основе диверсификации — вариативная, многоуровневая, персонифицированная.

Как известно, изменение даже одного компонента системы ведет к изменению системы в целом. Изменения в целеполагании привели, в частности, к изменению содер-

жания, технологий, планируемых результатов, взаимодействия различных участников образовательного процесса в рамках повышения квалификации. Обеспечить преодоление негативного или индифферентного отношения к переменам, неизбежным сегодня в образовании, позволяет прежде всего деятельностный подход к организации обучения, когда учитель овладевает теми способами действий, которые он будет в дальнейшем открывать вместе с детьми (например, способами работы с информацией). В процессе курсовой подготовки учитель должен испытывать чувство удовлетворения не столько от содержания занятий или технологии преподавания материала, сколько от собственного продвижения, понимания конечной цели любого своего методического действия, профессионального саморазвития.

Многоуровневая подготовка основывается на потребностях и возможностях учителей и обеспечивается лично ориентированным подходом к ним. Персонализация повышения квалификации предполагает учет индивидуальных особенностей и потребностей педагогов, построение индивидуальных образовательных маршрутов в постдипломном образовании. Эту потребность осознают сегодня многие специалисты, работающие в системе непрерывного образования (Р. У. Богданова и др.).

Проведенный нами анализ вариантов программ повышения квалификации педагогов, многолетний опыт работы в системе непрерывного образования, в том числе НГПУ и НИРО, позволили разработать и реализовать различные их модели. Основой для выделения таких моделей являются не только отношение учителя к инновационным процессам, происходящим в современном образовании, но и те цели, которые педагоги ставят при профессиональном саморазвитии, стаж и уровень их профессиональной компетентности.

Перестройка профессиональной деятельности учителей в процессе постдипломного образования лишь тогда ста-

новится эффективной, когда выбор модели повышения квалификации соответствует их образовательным потребностям и личностным особенностям.

Рассмотрим основные *модели*, реализующие диверсификационный подход к повышению квалификации учителей начального образования, разработанный на кафедре начального образования Нижегородского института развития образования.

Первая модель — «классическая». Целью ее является подготовка педагогов к решению комплекса профессиональных задач. Это те традиционные курсы повышения квалификации, которые претерпевают сегодня серьезные изменения в связи с принятием Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (2009) и необходимостью подготовки учителя к его реализации. Данная модель наиболее востребована учителями, для которых характерна первая или вторая позиция по отношению к инновационным процессам в образовательной деятельности и которые проходят подготовку к реализации Федерального стандарта в рамках квалификационных курсов «Теория и методика преподавания в начальных классах в условиях внедрения ФГОС». На этих курсах они могут получить определенный спектр знаний о целях, задачах, принципах, методологическом обосновании, содержании, технологиях, планируемых результатах начального образования на современном этапе, требованиях к основным участникам образовательного процесса. Содержание и структура этих курсов создают условия для практической деятельности учителя по проектированию современного урока, изучения различных способов работы с информацией, постановки и решения учебных задач, развития коммуникативных и регулятивных действий, освоения учебного сотрудничества при работе в парах и группах.

Актуальность повышения квалификации в соответствии с первой моделью для данной группы учителей мо-

жет заключаться в том, что курсы помогают определить проблемы, стоящие перед каждым учителем, и являются неким катализатором для начала личностных изменений, направленных на саморазвитие, самосовершенствование, самореализацию, в том числе профессиональную. Это обеспечивает соблюдение принципа непрерывности постдипломного образования и способствует не только зарождению интереса к инновациям в начальном образовании, но и стремлению практически их реализовать.

Самым сложным для учителей этой группы, прошедших повышение квалификации и осознавших необходимость перемен, является изменение собственного сознания. Так, например, знакомясь в ходе курсов с системами развивающего обучения, многие педагоги убеждаются в том, что по этим системам трудно учиться не детям, а сложно учителю перестроить собственное сознание, поскольку это требует изменения стереотипных, привычных, устоявшихся годами подходов к обучению младших школьников.

С помощью только «классических» квалификационных курсов проблему профессионального развития решить невозможно. Этому могут способствовать модификация данных курсов и появление каскадной модели; помощь районных методистов или тьюторов в педагогическом сопровождении педагогов; включение учителя в творческую группу, где поддержку оказывают не только сотрудники кафедры начального образования (в нашем случае НИРО), но и учителя, имеющие опыт работы по данным системам (например, творческие группы по системам развивающего обучения Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова) и др.

Вторая модель условно может быть названа *теоретико-технологической, или интегративной*. Направленная на интеграцию психологических, педагогических, методических знаний, она отличается от первой не организационно, а содержательно и реализуется с помощью квалификационных курсов «Проектировочная и исследовательская

деятельность учителя начальных классов», «Психодидактические основы начального образования в условиях внедрения ФГОС» и др. Эти курсы востребованы прежде всего педагогами, имеющими первую и высшую категории, стремящимися теоретически осознать изменения, происходящие в начальном образовании. Нередко стимулом для этого является участие учителя в аттестационных процедурах, требующих от педагога соответствующей профессиональной компетентности. Данная модель предполагает не менее двух сессий и межсессионные задания и характеризуется следующими особенностями: обучение структурировано и имеет четко сформулированные идеи, которые рассматриваются в контексте различных систем, моделей, концепций; анализ и синтез информации происходят на основе системных подходов и теоретических моделей; предлагаются интересные идеи и концепции, описывается технология их реализации в педагогической практике.

Интерактивная модель создает условия для развития у обучающихся целого ряда профессиональных компетентностей, связанных прежде всего с отбором, анализом, обобщением, интерпретацией педагогически значимой информации, а также способности делать выбор образовательных систем, моделей, технологий. Важнейшим межсессионным заданием здесь является особая форма работы, условно названная проектом урока, в котором требуется не только разработать вариант проведения урока с учетом уровня обученности и обучаемости учащихся, но и дать его интегративное обоснование. В качестве обязательного вида межсессионных заданий выступают также анализ и аннотация журнальных статей по одной из рассмотренных проблем, их обсуждение в микрогруппах и презентация (представление) результатов обсуждения всей группе.

Третья модель — проблемно-тематическая, позволяющая подготовить как отдельных педагогов, так и команду

специалистов одного образовательного учреждения к решению конкретной профессиональной задачи. Данная модель предназначена в основном для третьей и четвертой из перечисленных выше групп учителей. В плане-графике курсовой подготовки она обозначена как проблемно-тематические семинары, включает, как правило, несколько сессий и предполагает соединение теоретической подготовки и параллельное, неотсроченное изменение педагогической практики в соответствии с освоенным в процессе курсов материалом. Вариантом подобных курсов могут служить и курсы с элементами компьютерной поддержки, и дистанционные курсы, например «Особенности развивающего обучения по системе Л. В. Занкова в условиях модернизации начального образования», «Развитие личности младших школьников в системе развивающего обучения Л. В. Занкова» и др. В соответствии со сформированными потребностями педагогов работа по данной проблеме может быть продолжена в рамках творческих групп и семинаров.

Четвертая модель — командная, в которой системообразующим элементом является наличие команды специалистов одного образовательного учреждения или одного муниципального образования. В состав команды, как правило, входят представители администрации, педагоги, которые будут непосредственно реализовать разработанные в рамках курсовой подготовки идеи, специалисты, сопровождающие данный процесс (педагоги-психологи, воспитатели, логопеды и др.), то есть все те, кто составят «критическую массу» для начала преобразований в образовательном учреждении. В рамках такой модели могут обучаться представители всех групп педагогов, отчего процесс профессионального развития становится более целенаправленным и эффективным. Наиболее адекватными формами таких курсов являются межкафедральные, когда в ходе самого повышения квалификации обучающиеся видят образцы взаимодействия специалистов двух или нескольких ка-

федр, рассматривающих одну и ту же проблему с разных позиций. Особого внимания заслуживают лекции-диалоги, круглые столы, организация учебного сотрудничества, проектная деятельность. Обязательным атрибутом данной модели является разработка каждой командой определенного продукта, в качестве которого могут выступать программа образовательного учреждения или одно из ее направлений; социальные проекты; методические разработки; пакет диагностических методик и т. п. В качестве примера реализации данной модели можно назвать межкафедральные курсы «Преимственность дошкольного и начального образования в рамках образовательного учреждения “начальная школа — детский сад”», «Содержательные, методические и управленческие аспекты введения курса “Основы религиозных культур и светской культуры” в образовательных учреждениях Нижегородской области», «Организация контроля и оценки планируемых результатов образования младших школьников в условиях введения ФГОС» и др.

Пятая модель — модульная — разработана и реализуется кафедрой начального образования ГБОУ ДПО НИРО в рамках курсовой подготовки педагогов. Данная модель в наибольшей степени соответствует запросам третьей и четвертой групп учителей, для которых характерно осознание своих образовательных и профессиональных потребностей. В наибольшей степени удовлетворению этих потребностей способствуют квалификационные модульные курсы «Современные подходы к обучению и воспитанию младших школьников». Более подробно данная модель будет рассмотрена в третьем параграфе этой главы.

Своеобразным вариантом модульных курсов является *накопительная система повышения квалификации*, позволяющая педагогу реализовать возможности непрерывного постдипломного образования, выстраивая индивидуальный образовательный маршрут. Как и другие модели повышения квалификации, данная, шестая, модель вклю-

чает надпредметную инвариантную часть, обязательную для всех участников образовательного процесса, и вариативную, которая определяется каждым педагогом индивидуально на основе предложенных модулей, проблемно-тематических семинаров, мастер-классов и педагогических мастерских. Задача каждого преподавателя, помогающего учителю выстроить индивидуальный образовательный маршрут, — содействие в создании системы повышения квалификации, включающей как теоретические, так и практикоориентированные технологические модули. Усвоение педагогом выбранных учебных программ и повышение уровня профессионального саморазвития является своеобразным результатом постдипломного образования в соответствии с данной моделью.

Особый интерес в отношении персонифицированного подхода вызывает *седьмая модель — педагогические мастерские и мастер-классы*. В наибольшей степени она востребована учителями четвертой группы, теми, кто не только осознает свои потребности, но и имеет определенный опыт творческой, исследовательской деятельности, способен видеть актуальные проблемы и искать пути для их решения. В определенной степени к этой модели может быть отнесена и стажировка.

Главное в технологии педагогических мастерских, как отмечают Г. А. Игнатьева и О. В. Тулупова, «заключается не в том, чтобы сообщать и осваивать информацию, а в том, чтобы передавать способы работы. Именно этот факт делает данную форму обучения незаменимой в системе распространения передового педагогического опыта» [77, с. 211]. В системе повышения квалификации одной из важнейших целей данной модели является «создание условий для формирования мотивации педагога на преобразование своей деятельности, использование в педагогической практике эффективных технологий, форм и средств обучения, систем» [Там же].

По мнению многих исследователей, как педагогичес-

кая мастерская, так и мастер-класс представляют собой технологичную форму личностно-деятельностной организации процесса обучения. В системе постдипломного образования она включает в себя механизмы коммуникации и исследования, творчества и игры, индивидуально-дифференцированной работы, направлена на создание совместных продуктов как планируемых результатов образовательной деятельности. Содержание занятий и в педагогической мастерской и в мастер-классе задается самими преподавателями исходя из личностных педагогических позиций и педагогического опыта, но, в отличие от мастер-класса, в мастерской оно может быть синтезировано на основе анализа передового педагогического опыта, а не являться авторским. Кроме того, педагогическая мастерская не требует обязательного наличия мастера; обучение может проводиться группой преподавателей. Примерами педагогических мастерских, проводимых кафедрой начального образования, являются занятия, организуемые по следующим проблемам: «Гуманно-личностный подход к младшим школьникам в учебно-воспитательном процессе», «Развитие коммуникативных УУД младших школьников», «Духовно-нравственное и патриотическое воспитание младших школьников на основе литературного краеведения (программа «Мы — нижегородцы»)» и др.

Такой модели, как *мастер-класс*, на наш взгляд, может принадлежать особая роль в профессиональном саморазвитии педагогов, и потому рассмотрению ее будет посвящен отдельный раздел монографии.

Каскадная модель выступает модифицированным вариантом первой модели, имеет тех же потребителей и отличается от классической прежде всего не содержательно, а организационно. Во-первых, она реализуется с помощью специально подготовленных тьюторов; во-вторых, является переходной к модульной модели повышения квалификации. Подобная модель представляется нам одной из самых перспективных для всех групп учителей, поскольку

ку предполагает объединение деятельности кафедры начального образования и тьюторов, сочетание различных форм обучения, в том числе очной и дистанционной.

В профессиональном развитии данная модель обеспечивает наибольшие возможности для профессионального совершенствования тьюторов, которые в большинстве своем относятся к четвертой (в крайнем случае к третьей) группе учителей. Название данной модели связано с ее структурой, представляющей собой своеобразный каскад, состоящий из нескольких ступеней.

Первая ступень — подготовка тьюторов с помощью межкафедральной команды преподавателей, где ведущую роль может играть кафедра начального образования. Данная модель включает многоцелевую непрерывную подготовку тьюторов (методистов и зам. директоров, курирующих начальное образование, председателей РМО, учителей высшей категории), функции которых не ограничиваются только обучением в рамках специально созданной для них модели очно-дистанционного повышения квалификации. Им отводится важная роль в оказании поддержки учителям начальных классов, в разъяснении особенностей инноваций (в частности Федеральных государственных образовательных стандартов) родительской общественности. Курсы для тьюторов «Стандарт начального общего образования: содержание, особенности внедрения и условия реализации» состоят из двух модулей («Новый образовательный стандарт и специфика подготовки учителей начальных классов к его внедрению» и «Система оценивания планируемых результатов обучения»), научно-методических семинаров в межсессионный период, системы диагностических заданий, в том числе входной, промежуточной и итоговой диагностики.

Особое внимание при подготовке тьюторов уделяется тем функциям, которые они приобретают в процессе педагогического сопровождения педагогов в реализации тех или иных инноваций.

Вторая ступень — повышение квалификации учителей начальных классов на базе методических округов, объединяющих несколько районов Нижегородской области, и с помощью дистанционного обучения, в том числе вебинаров. Затем — и это может стать третьей ступенью данной модели — подготовка учителей может продолжаться в рамках накопительной системы повышения квалификации на базе ГБОУ ДПО НИРО.

Таким образом, интенсивные процессы, происходящие в образовании, требуют осмысления всего объема проблем, возникающих у его участников. Анализ результатов повышения квалификации учителей начальных классов показывает, что вариативная многоуровневая организация его позволяет создавать условия для позитивного саморазвития педагогов начального образования, осуществления системы персонифицированного заказа на образовательные услуги, самосовершенствования всех участников образовательной системы начальной школы.

При таком типе послевузовского образования, дающем возможность выбора модели повышения квалификации, акцент переносится с накопления информации на освоение способов ее получения, на анализ и планирование своих действий, умение критически рассматривать факты и данные, вести диалог и слышать оппонента.

Рассмотрим более подробно лишь две из указанных моделей — *модульные курсы* и *мастер-классы*, поскольку именно они в наибольшей степени, на наш взгляд, способствуют профессиональному саморазвитию учителя.

3. МОДУЛЬНЫЙ ПОДХОД К ПОСТДИПЛОМНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ПЕДАГОГОВ

Повышение квалификации педагога нельзя представить как простое обучение. Это скорее достаточно длительная профессиональная социализация, наиболее эффектив-

но осуществляемая в условиях непрерывного образования, включающего как обучение в педагогическом вузе, так и систему повышения квалификации.

Необходимость самообразования, саморазвития диктуется, с одной стороны, самой спецификой учительской деятельности, ее социальной ролью, с другой — реалиями и тенденциями социального развития.

Профессиональное саморазвитие педагога предполагает использование разнообразных форм: это не только специальная образовательная подготовка и повышение квалификации, но и индивидуальная работа по саморазвитию, построенная на основе сформированных профессиональных потребностей педагога.

Тенденции, связанные с преобразованием начальной школы, вызывают необходимость изменения не только содержания, но и формы повышения квалификации педагогов начального образования. Сегодня эта система должна быть более гибкой, в большей степени способной к изменениям, чем традиционные, «классические» квалификационные курсы.

Поиск эффективных способов достижения профессиональной, в том числе педагогической, компетентности привел систему образования взрослых к пониманию важности концепции модульного обучения и конструированию модульной системы, позволяющей эффективно и быстро реагировать на социальные запросы и изменения, происходящие в сфере образования. Модульный подход позволяет учитывать и многоуровневый характер дополнительного образования, и перспективы дальнейшего саморазвития обучающихся в профессиональной деятельности, и их индивидуальные образовательные потребности.

Практика введения квалификационных модульных курсов кафедрой начального образования ГБОУ ДПО НИРО в систему повышения квалификации педагогов позволила уточнить сущность модульной технологии образования, ее достоинства и преимущества по сравнению с предмет-

ной системой, условия ее реализации в процессе обучения взрослых.

Методологический смысл использования модульности в обучении взрослых заключается в том, что она выступает как один из основных принципов системного подхода и, наряду с принципом развития, способна определять динамичность и мобильность функционирования системы повышения квалификации, которая в данном случае рассматривается как совокупность модулей или как отдельный модуль в структуре более общей системы. При этом система может содержать как инвариантные, так и вариативные модули, а сам модуль, в свою очередь, иметь базовый и вариативный компоненты. Подобное строение модуля обуславливает такие его качества, как мобильность и гибкость, и, следственно, способствует формированию у педагога мобильности знаний и стремления к постоянному обновлению информации, гибкости использования не только технологий, но и стратегий профессионального поведения для успешного решения педагогических задач.

Идея модульного обучения как в содержательном, так и во временном отношении может считаться в достаточной степени разработанной. Она возникла в 60-е годы XX века и быстро распространилась в англоязычных странах. В последние годы модульное обучение приобрело большую популярность в высших учебных заведениях и институтах повышения квалификации США, Германии, Англии и других стран. В настоящее время модульное обучение используется все чаще не только отечественными вузами, но и в силу его несомненных преимуществ начинает внедряться в систему повышения квалификации, хотя его применение в постдипломном образовании педагогов требует дальнейшей теоретической разработки и практической апробации.

Несмотря на это, а может быть благодаря этому, существуют различные точки зрения на понимание предназначения модуля и технологии его построения и в плане вы-

бора содержания обучения и его структурирования, и разработки средств, методов и форм обучения.

Первоначально сущность его состояла в том, чтобы обучающийся почти или полностью самостоятельно мог работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, включающей в себя целевой план занятий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. Функции педагога при этом варьировались от информационно-контролирующей до консультативно-координирующей.

Термин «модуль» пришел в педагогику из информатики, где им обозначают конструкцию, применимую к различным информационным системам и структурам и обеспечивающую их гибкость. Этот термин интернационален. В тезаурусе ЮНЕСКО имеется несколько производных от него: модульный метод, модульная подготовка, модульное расписание, модульный подход, который обычно трактуется как оформление учебного материала и процедур в виде законченных единиц с учетом атрибутивных характеристик.

Ряд зарубежных авторов (В. Гольдшмидт, М. Гольдшмидт и др.) понимают под модулем формирование самостоятельно планируемой единицы учебной деятельности, помогающей ее субъекту достичь четко поставленных целей. Несколько иначе видит суть модуля Дж. Рассел, а именно как построение автономных порций учебного материала.

Иное понимание модуля можно найти в работах А. А. Вербицкого. Он вводит термин «деятельностный модуль» как часть модели специалиста, «в качестве единицы, задающей переход от профессиональной деятельности к учебной, от реальных задач и проблем к аудиторным» [33, с. 74]. Автор подчеркивает, что деятельностный модуль принципиально отличается от обучающего как «фрагмента содержания курса вместе с методическими материалами к нему», и группирует деятельностные модули в следующие блоки: общеметодологический, конкретно-

методологический, теоретический, практический, социальный, совокупность которых и составляет модель специалиста.

В нашей практической работе по реализации основных задач повышения квалификации учителей начальных классов мы опирались прежде всего на концепцию М. А. Чошанова, который рассматривал модуль в качестве определенного объема учебной информации, необходимой для выполнения какой-либо конкретной профессиональной деятельности. Он может включать несколько модульных единиц, каждая из которых содержит описание одной законченной операции или приема. Модульные единицы могут расширять и дополнять содержание модуля в зависимости от требований конкретной профессиональной деятельности. Для того чтобы знания у взрослых обучающихся были осознанными, мобильными, гибкими, учителя должны уметь добывать, анализировать, интерпретировать информацию, использовать ее в практической деятельности в соответствии со стратегиями профессионального поведения. Модульный подход к образовательному процессу способствует решению этой задачи.

Исходя из того что модуль — это относительно самостоятельная часть какой-либо системы, несущая определенную функциональную нагрузку, в постдипломном образовании специалистов можно выделить обучающий модуль как логически завершенную часть содержания учебной дисциплины, включающую в себя познавательный и профессиональный аспекты, усвоение которых должно быть зафиксировано соответствующей формой контроля и оценки профессиональных компетентностей, приобретенных в результате овладения обучающимися данным модулем.

В зависимости от того, что лежит в основе содержания модуля, в рамках повышения квалификации можно говорить об информационных (познавательных) и учебно-профессиональных (деятельностных) модулях. Задача первых — создать условия для содержательных обобщений

теоретических и эмпирических знаний; функция вторых — формировать обобщенные способы действий, стратегии профессионального поведения, направленные на получение планируемых результатов педагогической деятельности. В качестве информационных модулей могут быть взяты некоторые разделы дисциплин, более глубоко рассматривающие теоретические аспекты отдельной проблемы и пути ее решения на современном этапе развития науки. Деятельностными модулями могут служить спецкурсы, построенные на основе освоения той или иной технологии, диссеминации передового опыта учителей, в том числе мастер-классы педагогов.

Теория модульного обучения базируется на специфических принципах, тесно связанных с общедидактическими. Л. В. Загрекова и В. В. Николина как наиболее важные для постдипломного образования выделяют следующие принципы модульного обучения: динамичности, что предполагает учет социального заказа; гибкости, то есть соотносительности содержания обучения и путей его усвоения с индивидуальными потребностями обучающихся; выделения из содержания обучения обособленных элементов; действенности и оперативности знаний; осознанной перспективы; разносторонности методического консультирования; сотрудничества обучающихся и преподавателя в образовательном процессе и др. [63, с. 66—67].

Введение модульного подхода к повышению квалификации учителей начальных классов обусловлено глубинными изменениями в целеполагании, стандартизации и вариативности современного образования; появлением новых тенденций в его развитии; необходимостью ответа на запросы социума.

Модульный подход к повышению квалификации реализуется в ГБОУ ДПО НИРО по инициативе кафедры начального образования с 2005 года. Квалификационные модульные курсы, включенные в учебный план-график, отличаются от традиционных (классических) по содержанию,

структуре, методам и формам организации обучения, планируемыми результатам и формам контроля. В структуре квалификационных модульных курсов заложены постоянный, базовый компонент и вариативная часть. Базовый компонент представляет собой обязательный надпредметный блок, предполагающий изучение психолого-педагогического и нормативно-правового содержания; вариативный компонент — ряд модулей. Информация, составляющая основу модуля, может быть различной по сложности и глубине при сохранении четкой структуры и целостности, направленных на достижение интегрированной педагогической цели.

Поскольку задачи обучения могут со временем изменяться, а учебный материал периодически пересматривается и обновляется в связи с непрерывным развитием науки и практики, то происходят постоянные изменения как в самом модульном ряду, так и внутри каждого модуля. В практике работы кафедры начального образования число модулей ежегодно колеблется от 14 до 25 по 18—24 часа каждый, при этом содержание вариативной части обновляется примерно на 20 %. Каждый модуль обеспечивается необходимыми дидактическими и методическими материалами, среди которых особое место занимает мультимедийное сопровождение; перечнем основных профессиональных компетентностей, которые должны быть и могут быть освоены педагогами в ходе обучения; диагностическим инструментарием. Для прохождения квалификационных курсов обучающиеся должны, помимо инвариантного блока, выбрать по четыре — шесть модулей.

Модуль как самостоятельная структурная единица может быть включен и в так называемую накопительную систему повышения квалификации педагогов.

Основным критерием разработки того или иного модуля и включения его в квалификационные курсы служит анализ направлений модернизации начальной школы и учет образовательных потребностей педагогов в по-

лучении личностно значимых для них знаний, умений и навыков.

Модульный подход к системе повышения квалификации педагогов предполагает тщательный анализ и структурирование предметного и процессуального содержания каждого модуля как органической части квалификационных курсов или накопительной системы постдипломного образования.

Одним из основных условий решения задачи дальнейшего развития модульного подхода является создание многоканальной системы информационных связей. Реализовать индивидуализацию образования взрослых, создать условия для их профессионального саморазвития, повысить информационную емкость обучения сегодня возможно только на основе перестройки систем и методов обучения, эффективных психолого-педагогических и информационных технологий. Определенное место в этой системе может занять и дистанционное обучение как один из вариантов прохождения обучающимися одного или нескольких модулей.

Модульный подход к постдипломному образованию предполагает способность обучающегося делать осознанный выбор, а значит, основными адресатами данной модели, как уже указывалось, являются учителя высшей категории, имеющие сформированные образовательные потребности и опыт повышения квалификации в рамках других моделей. Именно поэтому оптимальными формами организации модульных курсов, повышающими образовательную эффективность, являются те, в основе которых лежит системно-деятельностный подход и которые способствуют актуализации и обогащению субъектного опыта педагогов, реализуют проблемное и продуктивное обучение взрослых. С этой целью в рамках модульных курсов используются различные виды проблемных, эвристических, диалоговых лекций, фасилитированная дискуссия, тренинги, деловые игры и круглые столы, мастер-классы учителя.

лей и презентация их опыта, решение практических педагогических задач, аннотирование различных источников информации по профессиональным проблемам. При реализации такого подхода к обучению количество участников модуля не должно превышать 10—25 человек.

Основаниями для отбора и обновления модулей могут служить:

* анализ и выявление актуальных проблем и направлений развития начального образования (на данном этапе это внедрение Федеральных государственных образовательных стандартов): например, «Проблемы обеспечения единых стартовых возможностей обучения детей в начальной школе», «Гуманно-личностный подход в образовании детей дошкольного и младшего школьного возраста», «Особенности проектирования современного урока в начальной школе», «Дифференцированный подход к обучению младших школьников», «Организация внеурочной деятельности в начальной школе» и др.;

* выявление приоритетных для решения проблем современной начальной школы систем и моделей начального образования: «Развивающие возможности УМК “Гармония” для начальной школы», «Особенности формирования учебной деятельности в системе Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова в условиях введения ФГОС НОО», «Курс “Окружающий мир” как средство формирования мировоззренческих представлений младших школьников» и др.;

* освоение обучающимися технологий, способствующих реализации целей и задач современного начального образования: «Развитие художественного восприятия у младших школьников в курсе “Образ и мысль”», «Проектный метод на уроках в начальной школе», «Формирование исследовательских умений у младших школьников», «Деловое партнерство субъектов образовательного процесса в начальной школе» и др.;

* трансляция передового педагогического опыта: мастер-классы учителей начальных классов «Организация проектной деятельности учащихся начальной школы», «Подготовка детей к обучению грамоте по авторской программе», «Использование информационных технологий в процессе обучения младших школьников на уроке и во внеурочной деятельности» и др.;

* учет образовательных потребностей педагогов в углубленном изучении отдельных проблем начального образования: «Предупреждение и преодоление трудностей в обучении младших школьников», «Организация образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей младших школьников», «Особенности восприятия и анализа литературных произведений в начальной школе», «Технологический подход в обучении математике», «Формирование грамматических понятий у младших школьников» и др.;

* научно-методические разработки сотрудников кафедры и педагогов, результаты ОЭР: «Воспитательная система класса как основа организации образовательного пространства младших школьников», «Развитие логического мышления младших школьников в процессе обучения», «Система речевого развития младших школьников» и др.

Опыт реализации данной модели постдипломного образования педагогов позволяет определить несомненные преимущества модульного обучения:

* возможность деления содержания курсов повышения квалификации на законченные части (модули и их элементы), имеющие самостоятельное значение;

* возможность интегрировать и дифференцировать содержание обучения в системе повышения квалификации посредством группировки модулей, обеспечивающих усвоение обучающимися учебного материала в полном, сжатом и углубленном вариантах;

* учет образовательных потребностей учителей, опре-

деленная (в рамках постдипломного образования) индивидуализация процесса повышения квалификации;

- * самостоятельный выбор обучающимися того или иного варианта курса в зависимости не только от интересов и уровня обученности, но и от индивидуального темпа продвижения по программе;

- * изменение системы контроля, возникновение у обучающихся потребности в выполнении предложенных видов работы; саморегуляция учебных достижений;

- * возможность работать с группой меньшей, чем в классической модели повышения квалификации, наполненности (10—25 человек), что создает больше возможностей для реализации учебного сотрудничества, организации групповой и парной работы, осуществления обратной связи, контроля и самоконтроля;

- * направленность работы преподавателей не только на проведение лекций и семинаров, но и на выполнение консультативно-координирующих функций управления познавательной деятельностью обучающихся.

В то же время введение модульных курсов порождает ряд проблем, требующих постепенного разрешения: проблемы организационной перестройки учебного процесса в рамках модульных квалификационных курсов и отслеживания их результативности, оформления документации, издания или размножения необходимых для данных курсов методических материалов; своевременного и точного информирования как педагогов, так и администрации образовательных учреждений об особенностях данных курсов, об уровне профессионального развития учителей, для которых предназначена та или иная модель постдипломного образования.

На наш взгляд, именно модульный подход дает возможность выстраивать систему повышения квалификации педагогов в соответствии с современными требованиями и позволяет определять дальнейшие перспективы такого подхода к постдипломному образованию. Естествен-

ным и закономерным продолжением и развитием этого подхода является накопительная система повышения квалификации и дистанционное обучение (в том числе вебинары), а также возможности самостоятельной работы учителей по индивидуальной учебной программе с помощью специально разработанных учебных пособий.

Таким образом, модульный подход в обучении позволяет более полно удовлетворять потребности творческой личности в образовательной деятельности благодаря осознанной заинтересованности в приобретении тех или иных компетентностей; быстро реагировать на изменения в образовании и жизни общества в целом; в известной степени индивидуализировать процесс обучения; осуществлять сотворчество преподавателей и обучающихся; снижать фактор неудовлетворенности педагогов в постдипломном образовании; способствовать их профессиональному саморазвитию.

4. МАСТЕР-КЛАСС КАК ФОРМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ

Одним из перспективных направлений совершенствования профессионального мастерства учителя является, на наш взгляд, использование так называемых мастер-классов. Понятие «мастер-класс» употребляется сегодня достаточно широко не только в педагогической, но и в театральной, искусствоведческой деятельности. И тем не менее теоретические основы данной формы обучения разработаны недостаточно.

К пониманию термина «мастер-класс» необходимо идти от анализа общего представления о нем. Понятие «мастер-класс» имеет общее происхождение со словом «мастер». Одно из основных значений этого слова — «опытный работник, знаток своего дела, специалист; человек, в совершенстве овладевший всеми стадиями данного техно-

логического или иного процесса» [128, с. 505]. Для нас важным является то, что мастер профессионально выполняет свою работу с учетом возможностей той или иной деятельности, демонстрируя при этом высокий уровень знаний и умений. Второй частью термина выступает слово «класс». Как наиболее уместные в нашем исследовании выделяются такие его значения, как место обучения и «предмет преподавания в некоторых учебных заведениях: например, класс скрипки в консерватории, класс композиции в художественном училище» [128, с. 402].

В настоящее время термин «мастер-класс» используется часто и в значении средства организации учебно-воспитательного процесса в непрерывном профессиональном образовании, системообразующим фактором которого выступает неповторимая индивидуальность, личность педагога-мастера.

Анализ различных подходов к употреблению термина «мастер-класс» показывает, что традиционно так называется группа, организация художников, скульпторов, артистов и т. п., и в этом случае в качестве синонимов этого понятия могут употребляться слова «ателье» и «студия».

С первой половины XX века во Всесоюзном государственном институте кинематографии, Государственном институте театрального искусства и других образовательных учреждениях система творческих учебных мастерских-студий (мастер-классов) стала использоваться как форма подготовки актеров, режиссеров и музыкантов. Группа обучаемых в ходе занятий в них знакомилась и осваивала производственный, творческий, самобытный опыт, технику и методы работы педагога-мастера. Индивидуально-творческая подготовка будущих актеров и режиссеров в рамках мастер-класса осуществлялась в процессе диагностики, развития и реализации каждым из обучаемых своих возможностей, способностей и интересов творческой деятельности в искусстве, а также формирования индивидуального стиля работы.

Применительно к педагогической деятельности упоминания о мастер-классах имеются в «Энциклопедии образовательных технологий», составленной Г. К. Селевко. Там же приводится и их определение: «Мастер-классы — форма передачи опыта мастеров педагогического труда, новаторов, ученых небольшому кругу заинтересованных собеседников в непринужденной атмосфере творческой исследовательности и переживаний» [149]. В приведенной трактовке выделены важные особенности мастер-класса:

- * наличие мастера в качестве его основного организатора и ведущего, который должен быть профессионально компетентен и иметь творческую устремленность; в этой роли могут выступать как педагог, так и ученый;
- * инновационный характер направленности деятельности мастер-класса, использование исследовательских методов обучения;
- * заинтересованность участников процесса в совместной деятельности, положительная эмоциональная атмосфера, сопутствующая ей.

В то же время определение, предложенное Г. К. Селевко, нельзя признать окончательным, что связано, на наш взгляд, с рядом положений, высказанных им.

Во-первых, автор, характеризуя мастер-класс, делает акцент лишь на его отдельном аспекте — способе организации учебно-познавательной деятельности обучающихся. Поскольку под способом деятельности понимается, как правило, система последовательных действий, ведущих к достижению цели, то многие особенности мастер-класса в данном определении оказываются не отражены.

Во-вторых, число участников мастер-класса не может быть ограничено малой группой. Возможности этой формы позволяют эффективно работать и с большой (до 25—30 человек) аудиторией.

В-третьих, группа должна быть достаточно стабильной и постоянной, работающей с одним мастером в течение длительного времени.

В системе постдипломного образования педагогов понятие «мастер-класс» используется в двух основных значениях:

* для обозначения одного из вариантов диссеминации инновационного опыта учителя: «это активная форма творческой самореализации педагога, когда учитель-мастер передает свой опыт слушателям путем прямого и комментированного показа приемов работы. Учитель-мастер, как правило, обладает собственным стилем творческой педагогической деятельности и собственной дидактической системой работы» [77, с. 219];

* под мастер-классом подразумевается (и именно в этом значении данный термин используется в нашей работе) определенная модель организации учебно-воспитательного процесса в высшем профессиональном или дополнительном профессиональном образовании, предполагающая передачу опыта мастера на основе личностно-деятельностной организации учебного процесса. Мастер-класс включает в себя управление педагогом учебной деятельностью заинтересованной группы или отдельных обучающихся по овладению определенным содержанием учебного материала с использованием комплекса методов, приемов, средств обучения и форм учебной работы.

Системообразующим фактором мастер-классов, как уже указывалось, является личность педагога-мастера. Группа обучающихся в ходе занятий знакомится и осваивает творческий опыт, технику и методы работы педагога с учетом выбранной каждым обучающимся индивидуальной траектории собственного профессионального развития.

Анализ целей и задач, содержания, контингента участников, места проведения и конечных продуктов деятельности педагогических мастер-классов позволяет нам выявить основные условия их проведения.

1. В качестве мастера как основного организатора и ведущего должен выступать не просто профессионально компетентный педагог, достигший высокого уровня развития (искусства) в своем деле, но автор, имеющий собственные взгляды на тот или иной аспект учебно-воспитательного процесса, свои программы, определяющие своеобразие построения содержания и технологии образовательного процесса; эту роль может исполнять как педагог, так и ученый-исследователь.

2. Мастер-класс должен иметь инновационный характер, предполагающий использование исследовательских методов обучения.

3. Важнейшим условием деятельности мастер-класса является не только положительная эмоциональная атмосфера, но и высокий уровень мотивации участников, их заинтересованность как в результате, так и в процессе совместной работы; личная потребность в познании не только внешнего мира, но и себя как личности, в собственном развитии в том направлении, которое предполагает мастер-класс.

4. Группа должна быть достаточно стабильной и постоянной, работающей с одним мастером в течение длительного времени. Особенно результативным является командное участие в ней педагогов из одного образовательного учреждения (2—4 человека), что дает большую вероятность дальнейшего развития и внедрения присваиваемых ими идей.

5. Мастер-класс предполагает погружение педагогов в ту деятельность, которая затем будет организована с учащимися; в частности, поддаваясь обаянию совместной деятельности, учителя в большей степени осознают преимущества учебного сотрудничества в процессе коммуникативно-речевой деятельности.

6. Технологичность, диагностичность, гарантированность качества обучения сочетаются в данной модели повышения квалификации со свободой в творчестве мастера

и обучающихся. Субъект-субъектные отношения между участниками занятий дают возможность для сотворчества с педагогами и обучающимися.

7. Мастер-класс по своим целям и структуре является очень подвижной и достаточно гибкой формой организации занятий. Он может объединять в себе элементы других форм или мягко трансформироваться в них.

Влияние на организацию обучения педагогов в рамках мастер-класса таких факторов, как время обучения, число обучающихся, доля самостоятельной работы и т. п., достаточно очевидно. Эти условия должны соотноситься с целями обучения: никакая, даже самая рациональная методика обучения не сможет обеспечить достижение поставленных целей, если слишком мал общий срок обучения, если обучающиеся чрезмерно перегружены другими видами деятельности и не имеют времени на самостоятельные занятия, если их число в составе группы слишком велико или нестабильно и т. д.

Поскольку учитель может формировать у детей полноценную речевую деятельность только в процессе специально организованного обучения, то и соответствующим видом своей профессиональной деятельности он должен овладевать подобным же образом, в том числе в рамках мастер-классов, создающих для этого необходимые условия.

С этой целью нами в разные годы была осуществлена разработка и проведение мастер-классов «Коммуникативно-деятельностный подход к речевому развитию младших школьников», «Развитие речевой идентичности младших школьников в условиях введения ФГОС НОО», «Особенности преподавания интегрированного курса “Живой родник” в начальной школе» и др.

Занятия мастер-класса проводятся на основе принципов учебного сотрудничества и построения самостоятельной деятельности учителя, что способствует более полному освоению основных видов речевых стратегий.

Особое место в мастер-классах, в отличие от других форм повышения квалификации, занимает самостоятельная деятельность педагогов, выполнение ими исследовательской и диагностической работы, различных проектов, изучение теоретических источников, подготовка дидактических материалов, публикаций, индивидуальные контакты с преподавателем-мастером, в том числе в дистанционной форме. Это обстоятельство является одной из серьезных проблем и даже причин отказа некоторых педагогов от участия в мастер-классах как более сложной, интенсивной модели повышения квалификации, требующей большего объема времени, сил, целеустремленности, чем другие модели повышения квалификации.

Особенностью мастер-класса для учителей-экспериментаторов является создание условий для индивидуальной образовательной активности каждого из его участников в процессе профессионального саморазвития. К данным условиям могут быть отнесены: переход от предметного к деятельностному освоению содержания курса; расширение пространства профессиональной деятельности педагога (в частности, за счет включения его в исследовательскую работу, организацию рефлексивно-регулирующего компонента собственной деятельности), индивидуализация обучения.

Основная задача мастера в рамках мастер-класса — организовать образовательное пространство таким образом, чтобы способствовать профессиональному саморазвитию каждого из его участников. По сути дела, это своеобразное педагогическое сопровождение, когда мастер оказывает содействие каждому из своих подопечных в постановке и уточнении их целей (в соответствии с общими целями и задачами, определенными образовательной программой), в определении на основе осознанного выбора вариантов их самостоятельной работы, обсуждает возможные планируемые результаты и способы оценки ее качества, курирует процесс создания продуктивных материалов

(статей, презентаций, проектов уроков, дидактических материалов и т. п.).

Разделяя точку зрения В. П. Слободчикова, Ф. М. Фрумина, Н. В. Немовой на педагогическое сопровождение как особую деятельность педагога, предполагающую взаимодействие с обучающимся по поддержке его в личностном развитии, социальной адаптации и др., мы рассматриваем направленность этого процесса по отношению не к учащимся, а к педагогам, достигшим профессиональной зрелости. Как правило, учитель-экспериментатор также нуждается в наставнике, который «может помочь не только поставить цель, но и организовать внутренние и внешние ресурсы для ее достижения при условии, что весь процесс сопровождения при этом будет основан на активности самого обучающегося, совершающего реальные действия, регулируемые им самим», а не мастером [137, с. 221].

Одной из основных проблем проведения мастер-класса является осуществление интеграции деятельности всех его участников. Организация занятий в рамках мастер-класса в качестве обязательных условий предполагает учебное сотрудничество обучающихся на основе учета их личностных и профессиональных особенностей, построение диалога и полилога в рамках группового общения, проявление уважения к мнению других участников коммуникации, творческий характер совместной деятельности, которая ведет к изменениям в личности обучающихся как основного продукта образования, к их профессиональному саморазвитию. Основным результатом участия педагога в мастер-классе или педагогической мастерской является (независимо от начального уровня) рост его профессиональной зрелости, становление его как учителя-исследователя, учителя-профессионала. При этом под понятием «учитель-исследователь» мы имеем в виду не только определенную ступень в профессиональном саморазвитии, но и особенности личности педагога, целенаправленно и систематически занимающегося исследовательской дея-

тельностью, в том числе в рамках опытно-экспериментальной работы. В качестве руководителя мастер «направляет работу других и несет персональную ответственность за ее результаты» [5, с. 207].

Роль педагога-мастера заключается также в создании для каждого участника мастер-класса ситуаций успеха, в осуществлении индивидуально-дифференцированного подхода к выбору приемов педагогического сопровождения обучающихся как во время занятий (семинаров), так и вне их, в обеспечении условий для актуализации и обогащения не только их знаний, но и профессионального опыта.

Наш опыт проведения мастер-классов, которые были организованы по-разному: полное погружение в проблему в течение нескольких дней в рамках выездного семинара, однодневная работа 2—3 раза в четверть, сессионные занятия несколько раз в год, — показал, что последний из названных вариантов для большинства работающих педагогов оказывается более эффективным, так как позволяет постоянно отслеживать результаты собственной деятельности, обсуждать их с коллегами и «мастером», проводить исследовательскую работу и т. д.

Каждый мастер-класс содержит значительное число диагностических заданий, которые могут использоваться при определении уровня как общего развития, так и развития речевой деятельности педагогов и учащихся. К ним прежде всего относятся фоносемантический анализ текста, метод косвенной семантизации, методики дополнения, ретаврации и прогнозирования речевого высказывания, сопоставительный анализ процесса порождения речевого высказывания в научной и художественной литературе, моделирование процесса речепроизводства и др. Как правило, результаты диагностических заданий, полученные на начальном этапе работы мастер-классов, свидетельствуют о таком уровне развития письменно-речевой деятельности педагогов, который недостаточен для реализации современных требований, предъявляемых к развитию речи

детей. Проведенная диагностика позволяет в определенной степени прорабатывать индивидуальную траекторию развития речевого поведения каждого учителя. Этому способствует и специальным образом организованное обучение. Так, занятия, проводимые по принципам построения самостоятельной деятельности учителя, обеспечивают освоение основных способов извлечения и переработки информации, продуцирования собственных речевых высказываний. В осуществляемой нами работе используются методы, приемы и формы обучения, характерные как для различных образовательных уровней, так и такие, которые используются только при обучении взрослых.

Использование мастер-классов в качестве модели постдипломного образования учителей, имеющих склонность к исследовательской деятельности (учителей-экспериментаторов), как показывает наш опыт, многократно увеличивает их профессиональные достижения.

Результатами работы мастер-классов являются новый уровень профессионального саморазвития, сформированности коммуникативно-речевых умений, индивидуального авторского стиля, публикации и собственные мастер-классы педагогов, защита ими работ на высшую категорию и самое главное — отличное владение современными стратегиями речевого поведения, что дает возможность каждому испытывать ситуацию успеха, становиться творцом. Свообразным свидетельством элитарности этих педагогов служит и тот факт, что многие из них становятся победителями профессиональных конкурсов различного уровня, имеют публикации в центральных педагогических изданиях, активно участвуют в международных, всероссийских и региональных конференциях, добиваются признанных успехов в научно-педагогической деятельности.

КОММУНИКАТИВНО- ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМОРАЗВИТИЮ ПЕДАГОГА

Сущность коммуникативно-деятельностного подхода
к профессиональному саморазвитию педагога.

Понятие профессионального речевого поведения педагога.

Общая характеристика речевых стратегий.

Типология речевых стратегий педагога



1. СУЩНОСТЬ КОММУНИКАТИВНО- ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМОРАЗВИТИЮ ПЕДАГОГА

Обеспечение высокого уровня развития профессионального речевого поведения педагога является одной из важнейших социально-педагогических проблем в современном начальном образовании. Актуальность ее, обусловленная той исключительной ролью, которую играет речь в жизни человека вообще и в образовании в частности, возрастает в связи с решением задач гуманизации и демократизации общества, имеющих большую социальную и практическую значимость, и реализацией личностно ориентированного образования в современной школе, в том числе и в начальной.

Общепризнанно, что для педагога речь выступает не дополнительным средством, сопровождающим его основную деятельность, а профессионально значимой категорией, без которой профессия не может быть реализована как таковая.

Полноценная профессиональная реализация и саморазвитие педагога предполагают овладение им всеми теми компетентностями, которые он должен сформировать в процессе образовательной деятельности у своих учеников. Для этого необходима действенная, постоянно развивающаяся модель профессиональной подготовки и повышения квалификации специалистов образования, отвечающая требованиям современной педагогической науки и практики.

В последние десятилетия в отечественной науке активно ведутся поиски тех подходов, применение которых позволяет решать задачи профессионального становления и развития учителя с максимальной эффективностью.

Понятие «подход» является в педагогике одним из базисных, системообразующих. Оно определяет основные идеи, принципы, этапы, стратегии обучения, воспитания, развития. Анализ научной литературы позволяет выделить основные современные подходы к решению проблем профессионального самоопределения и саморазвития педагога, к которым могут быть отнесены личностно ориентированный, акмеологический, профориентационный, компетентностный, деятельностный и др.

Для *личностно ориентированного подхода* характерна направленность на развитие и саморазвитие личности обучающегося на основе «выявления его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности» [133, с. 63]. Данный подход предполагает взаимодействие двух видов опыта (общественно-исторического и индивидуального) путем их постоянного согласования; обогащение, преобразование субъектного опыта как важного источника собственного развития [195]. Органи-

зация взаимодействия субъектов образовательного процесса максимально ориентирована на их личностные особенности и специфику личностно-предметного моделирования мира (Н. А. Алексеев).

Изучение профессиональных воззрений обучающихся, их представлений о различных профессиях реализуется в *профориентационном подходе* (Н. В. Немова, Н. В. Самоукина, Э. А. Фарапонова, В. В. Чебышева и др.).

Акмеологический подход основан на выявлении предпосылок высоких профессиональных и жизненных достижений личности, закономерностей и механизмов «развития человека на ступени его духовной и социально-профессиональной зрелости при достижении наиболее высокого уровня развития» [133, с. 129], способов овладения вершинами профессионального мастерства, предполагающих интеграцию всей системы психолого-педагогических знаний (Е. А. Климов, Н. В. Кузьмина, В. Н. Максимова, Ю. П. Поваренков и др.).

Значительное место в профессиональном образовании занимает сегодня *компетентностный подход*, ориентированный на планируемые результаты образования. «Ведущими принципами отбора содержания в компетентностно ориентированном образовании становятся принципы социокультурности, практикоориентированности, гуманизации, ориентации на будущее» [66, с. 11]. Для нас наибольший интерес представляет то, что приоритетными целевыми ориентациями в данном подходе являются самоопределение, социализация и развитие индивидуальности обучающегося, а «в качестве инструментальных средств достижения этих целей выступают принципиально новые метаобразовательные конструкты: базовые компетентности, ключевые компетенции и метапрофессиональные качества» [133, с. 132].

В рамках *деятельностного подхода* в основе процесса профессионального становления личности лежат выявление и оптимизация закономерностей освоения различных

видов деятельности (Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубинштейн, В. Д. Шадриков и др.), максимальный учет индивидуально-психологических, возрастных, профессиональных особенностей личности. Данный подход предполагает опору на всю систему деятельности в целом, а не на отдельные ее компоненты.

По мнению философа и методолога Э. Г. Юдина, «в современном познании, особенно гуманитарном, понятие деятельности играет ключевую роль, поскольку с его помощью дается универсальная характеристика человеческого мира... когда понятие деятельности употребляется с определенной методологической нагрузкой, под ним обычно имеют в виду либо обозначение естественноисторического основания жизни человека и общества, либо указание на особую действительность, требующую специальных методов изучения» [194, с. 266]. И «очень существенно, что второй тип случаев тесно связан с первым: фактически анализ деятельности как особой действительности предполагает построение какой-то особой проекции, более общего понятия деятельности, которое как раз и фиксируется в первом случае» [Там же, с. 267]. «Аналізу при этом подходе подвергается реальный процесс взаимодействия человека с миром, взятый в его целостности и протекающий как процесс решения задач» [185, с. 16].

С точки зрения концептуальной модели, разработанной А. Н. Леонтьевым, деятельность понимается как «...единица жизни, опосредованной психическим отражением, реальная функция которого состоит в том, что оно ориентирует субъекта в предметном мире. Иными словами, деятельность — это не реакция и не совокупность реакций, а система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие» [106, с. 65].

В структуре человеческой деятельности выделяется несколько компонентов, которые могут быть объединены в следующие группы: потребности, мотивы, цели; действия, операции, условия; рефлексия, контроль, оценка.

Осуществление деятельности человеком связано с той или иной его потребностью, которая может существовать в неопредмеченной и опредмеченной формах. Опредмеченная потребность, то есть потребность, имеющая предметное определение, или мотив, делает деятельность целенаправленной. Деятельности без мотива не бывает, и мотив — это главное отличие разных ее видов. По мнению А. Н. Леонтьева, «немотивированная» деятельность — это не деятельность, лишенная мотива, а деятельность с субъективно и объективно скрытым мотивом.

Любой вид деятельности реализуется через действия, представляющие собой процесс, подчиненный достижению определенного результата, существующего в форме цели. Одно и то же действие может осуществляться в различных видах деятельности, переходить из одного ее вида в другой. Так, одни и те же стратегии речевого поведения, речевые формулы или тактики могут быть реализованы в разных видах деятельности.

Каждому действию соответствуют не только цель, определяющая планируемый результат, но и конкретные операции, то есть способы выполнения действия. Выбор операции определяется условиями; при их изменении цель остается, но способы ее достижения изменяются.

В. В. Давыдов, анализируя концепцию А. Н. Леонтьева, отмечал, что «человек в многогранной жизни осуществляет много конкретных видов деятельности, которые различаются между собой прежде всего своим предметным содержанием. Иными словами, каждый вид деятельности имеет вполне определенное содержание своих потребностей, мотивов, задач и действий» [48, с. 21—22]. В речевой деятельности в качестве таких видов могут выступать речевые стратегии, различающиеся как содержанием, так и функциями, которые выполняет учитель.

Деятельностный подход, учитывающий, что процесс самозменения, саморазвития человека противоречив и неоднороден, может в различных его модификациях широко

использоваться и используется в системе непрерывного образования.

Поскольку в профессиональной сфере педагога важнейшим видом деятельности является коммуникативно-речевая, на наш взгляд, правомерно выделение в качестве самостоятельного *коммуникативно-деятельностного подхода* к профессиональному саморазвитию педагогов. Сегодня он может быть определен как один из самых перспективных.

В теоретическом плане данный подход опирается на положения и идеи теории речевой деятельности (Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн и др.), в которой речь рассматривается как своеобразная деятельность. Первоначально данный подход разрабатывался как теоретическая база построения системы обучения иностранному языку, в настоящее время он используется и в обучении родному языку, являясь, в частности, основой для интеграции изучения родного языка и литературы.

Целесообразность выделения самостоятельного коммуникативно-деятельностного подхода к профессиональному саморазвитию педагогов связана еще и с тем, что в данном подходе в качестве важнейшего компонента профессиональной деятельности педагога рассматривается его *речевое поведение*.

Проанализируем с этих позиций определения подхода, встречающиеся в лингводидактике. С точки зрения И. Л. Бим, подход представляет собой «самую общую исходную концептуальную позицию, отталкиваясь от которой исследователь (сознательно или бессознательно) рассматривает большинство остальных своих концептуальных положений» [23]. М. В. Вятютнев определяет подход как «стратегию обучения языку», отвечающую за выбор метода обучения [39]. Согласно данному определению, в центре обучения находится обучающийся как субъект учебной деятельности, а система обучения предполагает мак-

симальный учет его личностных особенностей: индивидуально-психологических, возрастных, национальных.

Сегодня коммуникативно-деятельностный подход может рассматриваться более широко. Его суть заключается в создании условий, в которых учащиеся становятся активными участниками значимой для них деятельности, осуществляющейся в рамках конкретных жизненных ситуаций. Таким образом, в основе коммуникативно-деятельностного подхода лежит не столько реальность самих ситуаций, сколько реальность деятельности в предлагаемых ситуациях.

Основой психолингвистической характеристики высказывания в рамках данного подхода является принцип коммуникативной целесообразности, сформулированный В. Г. Костомаровым и А. А. Леонтьевым. Согласно ему, речевая деятельность отвечает потребности общения, обусловленной социальными потребностями индивида. Эта потребность, выражаясь в мотиве и коммуникативном намерении, определяет цель речевой деятельности, которая выступает, таким образом, как «активный, целенаправленный, опосредованный языком и обусловленный ситуацией общения процесс приема или выдачи речевого сообщения во взаимодействии людей между собой» [71, с. 133].

Коммуникативно-деятельностный подход к профессиональному саморазвитию педагога с полным основанием можно определить как методологически значимый, соответствующий современным требованиям к профессиональному саморазвитию взрослых.

Реализация данного подхода включает правильное «коммуникативное поведение учителя» [185, с. 17], приобретение им опыта ценностных ориентаций и социального взаимодействия, реализацию принципа двуплановости [85], предполагающего перевод учебной цели в задачу общения обучающихся с преподавателем и между собой на основе лично значимой для них деятельности.

Характеризуя индивидо-личностный тип образователь-

ной практики, С. А. Максимова указывает, что опыт отдельного человека всегда субъектен, его нельзя передать из рук в руки, «это опыт пережитого и переживаемого поведения, в котором сам человек может дать отчет себе о своих возможностях, в котором он хотя бы приблизительно знает правила организации собственных действий и собственного отношения, в котором зафиксированы значимые для него ценности» [117, с. 90].

При таком типе образовательной практики для педагога важнейшим компонентом его профессиональной деятельности является именно речевое поведение. Оно строится в форме разнообразных стратегий в зависимости от той функции, которую в данный момент выполняет учитель.

Педагог, планируя речевую работу с конкретными учащимися, должен, во-первых, осознавать свои собственные возможности и возможности каждого ребенка, определяемые особенностями процесса смыслового восприятия, передачи, приема и усвоения информации в условиях речевого общения. Во-вторых, он должен в любых ситуациях общения определять свои профессиональные позиции (функции) и в соответствии с этим выбирать стратегии своего речевого поведения. В-третьих, он должен четко представлять ожидаемые результаты этой деятельности, к которым относятся не только сформированность коммуникативно-речевых умений у младших школьников, но и самореализация педагога в значимых для него и социально оцениваемых видах деятельности; реализация потребности в социальном взаимодействии, в принадлежности к группе; приобретение опыта ценностных ориентаций и социального взаимодействия, проявление гражданской активности, освоение и принятие правил совместного решения поставленных задач.

Определяя методическое содержание коммуникативно-деятельностного подхода (применительно к обучению иностранным языкам), И. А. Зимняя отмечает, что оно

заключается в широком использовании коллективных форм работы; в решении проблемных речемыслительных задач; в тесном сотрудничестве преподавателя с обучаемыми; в использовании новых технологий при овладении речевой деятельностью [70].

Коммуникация не может сегодня рассматриваться как простой обмен информацией; это прежде всего передача и восприятие определенного эмоционального и смыслового содержания, социальное взаимодействие, планирование и осуществление совместной деятельности, установление межличностных отношений.

Основным фактором, обеспечивающим целенаправленное формирование коммуникативно-речевых умений ребенка, является такая организация учебного процесса и такое взаимодействие учащегося с учителем и с другими учениками, при котором он осознает свою значимость, собственный вклад в решение речевых задач. Коммуникативная функция речи в наибольшей степени реализуется во взаимодействии участников речевого общения, в учебном сотрудничестве.

2. ПОНЯТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГА

В современном образовании представление о профессиональной зрелости педагога, о высоком уровне его профессионального саморазвития включает в себя в качестве обязательного компонента ориентацию его на теоретическое осмысление собственной педагогической деятельности, ее соответствия целям и задачам образования детей, на личностное развитие, в том числе овладение такими качествами и компетентностями, которые способствуют реализации основных функций учителя. К их числу, несомненно, относится и речевая компетентность.

Общеизвестно, что речь, как внешняя, так и внутрен-

няя, представляя одну из важнейших сторон профессиональной деятельности педагога, существенно влияет на его взаимоотношения с собеседником, в роли которого могут выступать различные субъекты образовательного процесса. Как показывает анализ научно-педагогической литературы, все авторы, освещающие проблемы профессионального развития педагога, обращают внимание на роль речи в его деятельности. В то же время речевая, или коммуникативная, компетентность учителя, как правило, не связывается с проблемами речевого поведения; остается не до конца решенным и вопрос о видах и компонентах, стратегиях и тактиках речевого поведения педагога, критериях и условиях его развития.

Авторы педагогических (Е. И. Артамонова, Л. П. Илларионова, И. Л. Федотенко и др.), философских, психологических (К.-О. Апель, Р. Г. Апресян, В. П. Болотов, М. Л. Гаспаров, С. В. Голубков, А. А. Гусейнов, О. Г. Дробницкий, Г. Йонас, Л. В. Максимов, А. В. Назарчук, И. В. Пешков, Ф. А. Селиванов, А. П. Скрипник, С. В. Соловьева и др.), лингвистических, речеведческих (Л. Г. Антонова, Н. Д. Арутюнова, В. З. Демьянков, О. С. Иссерс, Ю. Н. Караулов, В. В. Красных, К. Ф. Седов, А. П. Сковородников, В. Б. Черник и др.) исследований обращаются к вопросам о речевом взаимодействии учителя и учащихся, о значимости роли педагога в создании благоприятных условий для «выращивания» (А. А. Леонтьев) обучаемого, о речевом действии и этической стороне речевого поступка личности (З. И. Курцева).

Многие авторы рассматривают данную проблему в контексте задач совершенствования культуры речи учителя, уделяя особое внимание включению соответствующих курсов и спецкурсов в систему непрерывного образования педагогов на всех уровнях. Однако, несмотря на несомненную важность данного направления, развитие культуры речи вне связи с ролевыми позициями педагога способствует скорее общему, а не профессиональному его развитию.

В этом контексте интересно обратиться к следующему суждению М. М. Бахтина о жанрах речи, основная мысль которого сопоставима с представлениями о стратегиях речевого поведения: «...жанрами нужно хорошо владеть, чтобы свободно пользоваться ими. Многие люди, великолепно владеющие языком, часто чувствуют себя совершенно беспомощными в некоторых сферах общения именно потому, что не владеют практически жанровыми формами данных сфер. Часто человек, великолепно владеющий речью в различных сферах культурного общения, умеющий прочесть доклад, вести научный спор, великолепно выступающий по общественным вопросам, молчит или очень неуклюже выступает в светской беседе. Дело здесь не в бедности словаря и не в стиле, отвлеченно взятом; все дело в неумении владеть репертуаром жанров светской беседы, в отсутствии достаточного запаса тех представлений о целом высказывании, которые помогают быстро и непринужденно отлить свою речь в определенные композиционно-стилистические формы, в неумении вовремя взять слово, правильно начать и правильно кончить (в этих жанрах композиция очень несложная)» [16, с. 183].

Ряд исследователей (Т. А. Ладыженская, В. А. Артемов, В. В. Краевский, Э. И. Курцева и др.) связывают речевое поведение учителя не с речевыми действиями, а с речевыми поступками. Так, с точки зрения Э. И. Курцевой, «речевой поступок как базовое понятие в системе коммуникативно-нравственного развития личности в отличие от речевого действия, речевого акта имеет нравственную основу, демонстрирует индивидуальные нравственные качества личности и общественные моральные установки. Речевой поступок являет собой намеренно созданное высказывание, отражающее нравственную позицию коммуниканта» [99, с. 14]. Данная идея, несомненно, является весьма плодотворной, однако автор трактует ее достаточно узко (лишь в плане подготовки студентов в области риторического образования).

Наиболее перспективным с позиций профессионального саморазвития педагога, достигшего профессиональной зрелости, представляется рассмотрение его речевого поведения с точки зрения выполнения им основных профессиональных функций и реализации разных ролевых позиций, то есть овладения различными стратегиями речевого поведения и их применения.

Рассматривая речевое поведение педагога как существенную характеристику его личности, как структурный компонент речевого общения, как целостный процесс взаимодействия между различными субъектами образовательного процесса, направленный на реализацию определенной цели и достижение конкретных результатов и осуществляемый с помощью речи, мы можем отметить, что уникальность каждого учителя определяется не только уровнем его личностного и профессионального развития и в частности уровнем развития его речевого поведения, но и комбинацией применяемых им речевых стратегий, составляющих в своей совокупности индивидуальный речевой стиль педагога.

Речевое поведение учителя и проявляющиеся в нем соответствующие лингвистические и паралингвистические стимулы становятся важнейшим условием саморазвития его личности и в то же время способствуют самореализации, самопознанию учащихся, созданию для каждого из них ситуации успеха, приобретению ими опыта ценностно-смысловых ориентаций и творческой деятельности.

В последние годы как в отечественной, так и в зарубежной науке появляются работы, содержание которых связано с изучением профессионального речевого поведения педагога.

Педагогическая деятельность, по мнению многих педагогов и психологов, является областью повышенной речевой ответственности, поскольку через уподобление речевому поведению значимого другого, в роли которого и выступает учитель, через интерпретацию и поиск смыслов

его речевой деятельности реализуется суть, главное содержание образования как такового — происходит передача культуры от одного поколения к другому.

В процессе взаимодействия с учащимися педагог выступает носителем многоуровневой культурной информации, которая может быть определена как межсубъектная, коллективно-групповая и социально-культурная. Если учитель испытывает проблемы на одном из этих уровней, то взаимодействие его с учащимися становится малоэффективным или деструктивным. Образовательный процесс, по словам И. А. Зимней, «по своим целям и содержанию есть передача социокультурного опыта, в котором аккумулировано самое разноплановое цивилизационное знание в знаковой, языковой форме» [69, с. 8]. Чтобы стать образцом для учащихся, учителю недостаточно иметь хорошо развитую речь; более важной становится его способность с помощью речи осознанно «встраиваться» в качестве равноправного партнера в различные виды коммуникации с разными субъектами образовательного процесса, сознательно управлять становлением собственного профессионального речевого поведения как значимого компонента профессиональной деятельности, а значит, владеть различными его стратегиями.

Поскольку проблемы речевого поведения тесно связаны с проблемами духовно-нравственного становления личности, формированием языковой культуры общества, они разрабатываются в рамках различных наук — психолингвистики и педагогики, социологии и стилистики, дефектологии и методики изучения родного и иностранных языков. Особые требования предъявляются именно к профессиональному речевому поведению педагогов, которое является одним из ведущих условий, оказывающих влияние на речевое поведение учащихся. Исследование особенностей речевого поведения в различных социальных, половозрастных, профессиональных группах позволяет определить некий эталон, образец речевого поведения,

который служит основой для развития речевой и гражданской идентичности, для «поведенческого стиля человеческой и духовной зрелости» [94, с. 10]. Подобная эталонность речевого поведения свидетельствует о духовной и профессиональной зрелости педагога.

Задача создать «целостную теорию речевого поведения» была поставлена еще А. А. Леонтьевым [103, с. 77—79]. Такая теория могла бы стать методологической основой для практического обучения речевому поведению, в том числе профессиональному.

А. М. Кулага, анализируя различные толкования терминов «профессия», «профессиональная деятельность», дал несколько определений и понятию «профессиональное речевое поведение». В контексте нашего исследования особый интерес представляет следующее: профессиональное речевое поведение — это «поведение, ориентированное на *структуру, стратегию, тактику, технологию* (выделено нами. — С. Т.) профессиональной деятельности социальной группы» [96, с. 15].

В работах Д. В. Макаровой, А. А. Мурашова, И. А. Стернина, Н. И. Формановской и др. речевое поведение рассматривается как структурный компонент речевого общения, как целостный процесс взаимодействий между участниками коммуникации, направленный на реализацию конкретной жизненной целевой установки, протекающий на основе обратной связи в конкретных видах речевой деятельности.

Разграничивая понятия «речевое поведение» и «речевая деятельность», Д. В. Макарова указывает, что результатом речевой деятельности являются мысль и текст, а результатом речевого поведения выступают отношения между людьми. Речевая деятельность учителя в основном направлена на предметное информирование, а речевое поведение включает и передачу экспрессивной информации, обеспечивающей регуляцию взаимоотношений с учащимися [115, с. 3].

Осознание педагогом содержания и структуры своего речевого поведения становится не только важнейшим условием, но и результатом достижения им профессиональной зрелости. Речевое поведение учителя, который, как правило, является коммуникативным лидером в профессиональных ситуациях общения, должно, как уже указывалось, отличаться эталонностью, поскольку является образцом для речи учащихся, усваивается ими в той или иной степени и, таким образом, распространяется, «тиражируется». Особенности речевого поведения педагога сознательно или бессознательно присваиваются учащимися (и прежде всего младшими школьниками) и могут становиться основой речевого поведения, речевой культуры детей. Учителя, осознанно строящие свое речевое поведение в соответствующих ситуациях профессионального общения, создают тем самым условия для развития у учащихся коммуникативно-речевых умений более высокого уровня.

В качестве структурных компонентов речевого поведения выделяются, как правило, определенные речевые стратегии, связанные с различными позициями педагога в его профессиональной деятельности.

3. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РЕЧЕВЫХ СТРАТЕГИЙ ПЕДАГОГА

Понятие «стратегия» широко используется в различных сферах деятельности человека и отраслях науки. Его значение определяется в словарях как «искусство осуществления какой-либо деятельности, основанное на точных и далеко идущих прогнозах» [128, с. 767]. Отметим, что в приведенном определении, во-первых, стратегия названа искусством, что указывает на определенный творческий потенциал, подразумеваемый данным понятием; во-вторых, обозначен деятельностный подход к реализации стратегии; в-третьих, выделен стратегический прин-

цип прогнозирования, упреждения собственной деятельности, нацеленности на планируемый результат.

По определению А. А. Залевской, рассматривающей когнитивный аспект данного понятия, «закономерности в принятии решений в ходе познавательной деятельности человека в общем виде называют стратегиями» [64, с. 319]. Проведенный исследователем анализ стратегий овладения языком [Там же, с. 318—341] убеждает, что они тесно связаны со способностью человека к обучению вообще, к переработке информации об окружающем мире, к соотношению нового с уже известным, с оперированием известным материалом в новых условиях, помогающим определять максимально эффективный путь для самостоятельного открытия законов и правил. Важнейший вывод, таким образом, заключается в том, что стратегиям речевого поведения можно научиться. Дальнейшие исследования в этой области, на наш взгляд, будут способствовать профессиональному саморазвитию педагога. Поэтому уместно и своевременно введение данного понятия в область педагогической науки, и прежде всего в систему постдипломного образования педагогов.

В последние годы сделано немало попыток осмыслить понятие стратегии по отношению к проблемам обучения и воспитания. Так, в книге В. А. Якунина «Обучение как процесс управления: психологические аспекты» рассматриваются стратегии выбора индивидом некоторого варианта поведения, что позволяет ему решать, какие альтернативы доступны ему и какие из них являются оптимальными при данных конкретных условиях.

По мнению К. А. Абульхановой-Славской, под стратегией следует понимать осознаваемый выбор стилевых и содержательных характеристик деятельности, обусловленный не только особенностями ситуации, в которых она разворачивается, но и личностными предпочтениями субъекта [1].

Как отмечает Е. Ю. Шогорева, стратегия может рас-

смаиваться как «характеристика организационно-операционной стороны деятельности, то есть содержание стратегий определяется характером прогноза, существующего как желаемые результаты и изменения ситуации, и характером обратной связи как способности субъекта реагировать на информацию...» [189].

Понятие «стратегии речевого (коммуникативного) поведения» носит междисциплинарный характер и рассматривается в исследованиях различных отраслей гуманитарных знаний — лингвистики, социологии, политологии, психологии (О. С. Иссерс, О. Н. Паршина, Н. Н. Черкасская и др.). Особенно широко в публикациях последних десятилетий обсуждаются проблемы стратегий применительно к обучению иностранному языку (Г. В. Ейгер, И. А. Рапопорт, Т. Н. Астафурова, Б. М. Алиева и др.).

Как правило, важнейшими особенностями речевых (коммуникативных) стратегий признаются планирование, прогнозирование речевых действий участников общения. Так, О. Н. Паршина трактует стратегию как планируемую коммуникативную совокупность речевых действий. Н. Н. Черкасская на основе признака «успешность осуществления» выделяет коммуникативные стратегии, определяемые ею как типы, или линии, поведения одного из коммуникантов в конкретной ситуации общения, которые соотносятся с планом достижения преимущественно глобальных (иногда и ряда локальных) коммуникативных целей в рамках всего сценария функционально-семантической репрезентации интерактивного типа. Для О. С. Иссерс коммуникативная стратегия представляет собой «когнитивный план общения, посредством которого контролируется оптимальное решение коммуникативных задач говорящего в условиях недостатка информации о действиях партнера» [81, с. 14].

В то же время во многих исследованиях при обсуждении смысла категории «стратегия» не рассматривается деятельностный аспект данного понятия, недостаточное вни-

вание уделяется творческим возможностям речевых стратегий.

Л. О. Иванова, рассматривая речевые стратегии как средство достижения взаимопонимания субъектов педагогического процесса, указывает на многообразие трактовок данного понятия: «В социально-педагогическом плане речевая стратегия — это антропологическая компонента (Л. М. Лузина); единица взаимодействия и взаимопонимания; элемент “поступления” и целостности человека (М. М. Бахтин); инструмент раскрытия или сокрытия личности (Л. Витгенштейн); ответственность за Другого (М. Бубер); суть взаимоотношений “Я” с “Ты”, мера сходства и различия “Я” с “Ты” (Ф. Шлейермахер); коммуникативное действие, смысл которого имеет личностное звучание; освоение того, что “Я” окружает, в качестве собственных возможностей (М. Хайдеггер); средство “пробуждения” и незаметного “выращивания” субъектности в другом человеке» (В. В. Сериков)» [76, с. 7—8].

С позиций нашего исследования речевая стратегия может рассматриваться как целенаправленная, предполагающая достижение определенных результатов в рамках профессионально значимых коммуникативных ситуаций совокупность речевых действий.

Анализ отечественных и зарубежных исследований свидетельствует не только «о неоднозначности трактовки феномена стратегии, об использовании различных оснований для выделения тех или иных типов и видов стратегий», но и «об отсутствии единой непротиворечивой их классификации, способной учесть все важные параметры и связи» [64, с. 319]. Нет также четкого разграничения между стратегиями речевого поведения, речевыми, языковыми и коммуникативными стратегиями и даже между стратегиями и тактиками.

Само выделение стратегий может осуществляться на основе различных принципов. Наиболее часто (в зависимости от области знаний) для этого используются такие

основания, как функции речи, речевые жанры, интенции коммуникантов. Именно последнее основание дает возможность соотносить выделенное понятие с профессиональной деятельностью педагога.

Различные классификации стратегий речевого (коммуникативного) поведения предлагают в своих работах Т. А. Астафурова (1997), Н. А. Антонова (2007), О. С. Иссерс (2002), П. В. Токарева (2005), Т. А. Толмачева (2009) и др.

Так, Т. Н. Астафурова выделяет три основных вида стратегий коммуникативного поведения как важного компонента профессиональной риторики: организационные (направленные на организацию ментального, а не социального пространства говорящего, на структурирование текстовой деятельности между иноязычными коммуникантами); компенсационные (направленные на коррекцию коммуникативных ошибок); риторические (направленные на оказание воздействия на партнера).

По мнению Н. А. Антоновой, основными стратегиями речевого поведения учителя, заданного рамками урока и отличающегося стереотипностью, являются императивная, информативная и коммуникативно-регулирующая при ведущей роли императивной стратегии.

С точки зрения проблематики нашего исследования определенным интересом представляет типология, предложенная Т. А. Толмачевой, которая расширяет число коммуникативных стратегий, указывая на пять основных: информативную, оценочно-воздействующую, эмоционально-воздействующую, регулятивно-побудительную и конвенциональную — и три сопутствующих вида стратегий: метакогнитивные, компенсаторные, общеучебные.

Иной подход к классификации речевых стратегий выдвигает О. Н. Паршина, рассматривая стратегии речевого поведения, характерные для современной политической элиты: это реализуемые в устной речи стратегии самопрезентации, дискредитации, нападения, информационно-

интерпретационные, аргументативные, агитационные, манипулятивные и др.

В типологии О. С. Иссерс в качестве основных коммуникативных стратегий выделяются стратегии уговаривания, дискредитации, комплимента, самопрезентации, рекламы, речевого контроля над инициативой.

Исследователи, занимающиеся проблемами преподавания иностранного языка, чаще выделяют и рассматривают не виды стратегий речевого поведения, а стратегии овладения и пользования языком, преодоления коммуникативных затруднений.

Безусловно, указанные исследования вносят серьезный вклад в разработку стратегического подхода к коммуникативному взаимодействию, в том числе в рамках образовательного процесса. Однако следует признать, что до сих пор в отечественной педагогике нет достаточно полной картины способов, форм и закономерностей вербального взаимодействия учителя с различными субъектами и объектами образовательного процесса, описания речевого поведения педагога; недостаточно изучены речевые стратегии и их соотношенность с профессиональным саморазвитием педагога, средства реализации их в различных профессионально значимых ситуациях; не определены возможности постдипломного образования для развития речевого поведения педагогов, достигших высоких уровней профессионального мастерства.

В то же время не вызывает никаких сомнений, что осознанное овладение разнообразными речевыми стратегиями позволит учителю не только управлять процессами педагогического общения, но и целенаправленно выбирать пути собственного профессионального развития. Таким образом, существует потребность в разработке классификации стратегий профессионального речевого поведения педагога, и прежде всего связанных с процессом его профессионального саморазвития.

4. ТИПОЛОГИЯ РЕЧЕВЫХ СТРАТЕГИЙ ПЕДАГОГА

Анализ научной литературы и опыта работы в области постдипломного образования педагогов позволяет выделить определенные речевые стратегии (РС) педагога, в том числе достигшего высоких уровней профессионального саморазвития. Взаимодействие разных видов речевых стратегий в разнообразных сочетаниях у отдельного учителя или у групп педагогов может трактоваться, как уже отмечалось, в качестве индивидуального стиля речевого поведения.

В рамках коммуникативно-деятельностного подхода базой для классификации стратегий речевого поведения педагога могут служить процессы и механизмы, лежащие в основе взаимодействия участников образовательной деятельности, и те функции, которые выполняет в ней педагог.

Исходя из этого в качестве основных речевых стратегий, которые использует учитель в процессе своей профессиональной деятельности, правомерно выделить следующие их виды:

- * когнитивные;
- * организационные;
- * объясняющие;
- * эмоционально-ценностные (эмотивные и аксиологические);
- * диагностические;
- * интерпретационные;
- * авторские;
- * экспертные.

Как известно, на практике каждый педагог осуществляет свою профессиональную деятельность достаточно автономно, поэтому результативность общения учителя с учащимися, особенно в начальных классах, зависит прежде всего от совокупности его индивидуальных профессиональных и личностных качеств.

Рассматривая виды речевых стратегий педагогов, мы основываемся на том, что в каждом конкретном случае

исчерпывающее типологическое описание речевого поведения, как правило, оказывается невозможным, так же как невозможно и однозначно «рассортировать» все речевые действия и поступки учителя на группы в соответствии с той или иной РС. Скорее, на основе преобладания тех или иных проявлений, мы можем говорить лишь об определенных тенденциях в речевом поведении педагога, выполняющего ту или иную профессиональную функцию.

Выделенные нами речевые стратегии находятся, несомненно, в тесной взаимосвязи и взаимопроникновении. В то же время каждая из них имеет свои специфические черты, которые проявляются в частотности используемых лингвистических и паралингвистических средств, в том числе обладающих чертами клишированности и стереотипии, имеющих свои средства языкового воплощения, и может быть описана как относительно самостоятельная единица.

Для развития у педагогов различных речевых стратегий необходимо не только постоянное углубление и расширение психолого-педагогических, а в проводимых нами мастер-классах и лингвометодических, психолингвистических знаний, но и постоянный, систематический тренинг в использовании тех или иных РС.

Как и любая творческая деятельность, как своеобразное искусство, речевое поведение педагога подчиняется определенным закономерностям, но в то же время не имеет и не может иметь общеупотребительных и однозначных «рецептов». Так, практически одинаковое по внешним признакам речевое поведение учителя может быть уместным или неуместным в зависимости от поставленных им целей и задач. Скажем, безоценочная реакция на ту или иную ситуацию, некоторая отстраненность, отсутствие проявлений личного отношения к происходящему могут как свидетельствовать о том, что учитель не воспринимает своих учеников в качестве равноправных участников процесса коммуникации, так и являться сознательно выбранной

тактикой поведения учителя-фасилитатора в рамках организационной стратегии.

При определении соответствия стратегий речевого поведения той или иной ступени профессионального саморазвития учителя необходимо иметь в виду наличие нескольких основных уровней владения ими, по крайней мере минимального, достаточного и максимального. Степень приближения владения той или иной РС к максимально возможному уровню, несомненно, определяется не только уровнем профессионального саморазвития педагога, но и его индивидуальными способностями.

Минимально допустимый уровень владения РС может быть определен как обеспечивающий выполнение педагогом конкретной профессиональной функции в заданных, регламентируемых коммуникативных условиях (например, использование организационной РС для установления дисциплины в классе). При достаточном уровне владения РС педагог, достигший уровня мастера или новатора, способен самостоятельно действовать как в стандартных, так и в нестандартных ситуациях для достижения планируемых результатов (например, использование организационной РС для наиболее полной реализации возможностей парной и групповой работы в классе). Максимальный уровень учителя-исследователя или профессионала предполагает самостоятельную постановку и творческий подход в решении профессиональных задач, гибкость перехода от одной стратегии или тактики к другой в зависимости от изменяющихся коммуникативных условий.

Таким образом, профессиональные цели педагога должны реализоваться в процессе выполнения им своих функций с помощью соответствующего уровня развития каждой из речевых стратегий.

Первым фактором, определяющим не только выбор стратегии, но и ее уровень (минимальный, достаточный, максимально возможный) является коммуникативная цель — естественная или искусственная.

Мы уже отмечали, что естественные коммуникативные цели могут быть точно указаны (определены) только для тех педагогов, которые осознают свои образовательные потребности и осознанно выстраивают процесс собственного профессионального развития, и прежде всего учителей-исследователей. При работе с другими категориями учителей в рамках постдипломного образования обычно приходится ставить искусственные коммуникативные цели, обосновывать выбор стратегии и включать слушателей в деятельность по освоению технологий, позволяющих овладеть теми или иными РС.

Обучение учителей начальных классов речевым стратегиям должно быть мотивировано для каждого из них, насыщено элементами, отражающими характер образовательного процесса начальной школы. При этом, в отличие от учащихся, для педагога представляет интерес не только практическое использование, но и теоретическая основа механизмов функционирования речи в различных речевых ситуациях (точно так же, как понимание биологической сущности процесса дыхания необходимо врачу или спортивному тренеру, но далеко не всегда актуально для «рядовых» пациентов или спортсменов).

Необходимо, чтобы любая модель постдипломного образования, предлагаемая педагогам, включала демонстрацию и практическое освоение основных РС и соответствующих им содержательных и структурных компонентов. Предпочтение при этом, вопреки прочно укоренившимся в достаточно консервативной педагогической среде стереотипам и традициям, должно отдаваться не таким стратегиям, как объясняющие (обучающие) и организационные (в том числе контрольные), а тем, которые можно считать специфическими для высокого уровня профессионального саморазвития педагога (в первую очередь интерпретационным, диагностическим, авторским).

Коротко охарактеризуем выделенные основные виды речевых стратегий.

Когнитивные РС предполагают приобретение и усвоение новых знаний, освоение и использование различных способов работы с информацией и прежде всего деятельность, включающую в себя ее анализ, синтез и моделирование. Для педагога этот процесс не является самоцелью, но служит средством достижения планируемых образовательных результатов. Следует, однако, учитывать, что при знакомстве с теоретическим материалом в рамках тех моделей, которые предполагает массовое повышение квалификации учителей (прежде всего классической), уместны лишь достаточно краткие и элементарные пояснения, обычно имеющие характер обобщения явлений, практически уже усвоенных в профессиональной деятельности. При обучении педагогов по другим моделям роль теоретических знаний, естественно, несколько возрастает, но при этом отнюдь не получает самодовлеющего характера. Приобретенные знания должны подтверждаться включением учителя в практическую деятельность, позволяющую данную теорию апробировать.

Основным назначением *объясняющих (информативных) РС* является создание условий для наиболее полного освоения обучающимися содержания предмета. Чем глубже педагог проникает в содержание, погружается в него, чем более полно и многосторонне владеет материалом, информацией по предмету, тем в большей степени он может выразить себя как профессионала, оставаясь при этом достаточно объективным. К этому виду речевых стратегий могут быть отнесены такие, как выстраивание партитуры урока; работа с учебниками и встраивание их в учебный процесс; использование готовых методических разработок для организации учебного процесса; осуществление дифференцированной работы на основе учебников; создание индивидуальных папок заданий. Объясняющие РС учителя раньше других возникают в его профессиональной деятельности: владение ими необходимо уже педагогу-стажеру (по классификации А. К. Марковой), поскольку свя-

зано с практическим освоением профессиональных знаний, умений и навыков. В процессе профессионального саморазвития педагога данные стратегии, оставаясь неизменными в области целеполагания, существенно меняются в плане их содержания и организации.

Под *организационными РС* мы понимаем использование педагогом вербальных и связанных с ними невербальных способов управления образовательным процессом. Именно в данном виде стратегий особую значимость приобретает владение педагогом достаточно высоким уровнем культуры речи. С их помощью осуществляется организация в образовательном процессе собственной деятельности педагога и деятельности обучающихся, включающая четкую постановку целей, определение путей и алгоритма их достижения, организацию самостоятельной работы детей, контроля и самоконтроля, оценки и самооценки полученных образовательных результатов.

Организационная речевая стратегия, реализуемая на первых ступенях профессионального развития с помощью клишированных средств похвалы, порицания, побуждения к действию, установления дисциплины и т. п., постепенно может превращаться в управление фасилитированной дискуссией, в которой учитель выступает для детей в роли помощника, способствующего установлению отношений сотрудничества между ними, вступлению их в учебный диалог. Как и другие РС, она видоизменяется в соответствии с уровнем профессионального саморазвития педагога, когда он проходит путь от руководителя образовательного процесса до его лидера, и суть этих изменений может быть выражена в следующей формуле: «Лидерство и руководство — это два разных понятия. Руководство концентрирует внимание на том, чтобы люди делали вещи правильно, а лидерство — на том, чтобы люди делали правильные вещи» [5, с. 205].

Лидерство, то есть направленность на «правильные вещи» как результат деятельности группы (для учителя —

класса), на наш взгляд, связано для педагога с такими важнейшими категориями, как ценности, миссия, служение, что будет проявляться в особой речевой стратегии — *эмоционально-ценностной*.

Необходимость выделения *эмоционально-ценностных РС* как самостоятельного вида речевых стратегий связана с тем, что цели и задачи профессиональной деятельности педагога реализуются на основе содержащихся в ней ценностей и смыслов. Поэтому личностные факторы, и прежде всего система ценностей учителя, приобретают особое значение в связи с решением проблемы профессионального саморазвития педагога. «Ценностные и смысловые основания личности педагога предопределяют понимание им своей миссии в культуре. Педагог — это, пожалуй, одна из немногих профессий, которая не грозит человеку смыслоутратой» [207] (то есть тем экзистенциальном вакуумом, о котором пишет В. Франкл в своей книге «Человек в поисках смысла»).

Развитие эмоционально-ценностных РС идет от понимания педагогом основных смыслов, целей и задач своей профессии и позитивного отношения к ней к осознанию самим учителем своей деятельности как миссионерства и стремлению создавать условия для приобретения опыта ценностных ориентаций учащимися; от прямого воздействия на учащихся, выраженного вербально (как в известных строках В. Маяковского: «Надо делать хорошо и не надо плохо»), к латентному, скрытому воздействию на них.

Реализация этого вида стратегий осуществляется прежде всего на уроках, где от учителя к ученикам передается «импульс духовных поисков, раздумий, дискуссий» [79, с. 3], через совместное с учащимися чтение художественных текстов на уроках самого личностного предмета — литературы (в начальной школе — литературного чтения), а также в различных видах внеурочной деятельности.

Диагностические РС способствуют выявлению достоверной и своевременной информации об уровне развития,

уровне обученности и обучаемости каждого ребенка на разных этапах обучения. Использование их дает возможность не только уточнять достижения и проблемы детей, но и определять причины трудностей, планировать коррекционно-развивающую работу, оптимизировать учебный процесс и, таким образом, позволяет прогнозировать и корректировать работу самого учителя. Логика развития речевых стратегий этого вида заключается в переходе от нецеленаправленных наблюдений, от балльной оценки достижений учащихся, основанной на чисто внешних критериях, к встраиванию диагностики в учебный процесс таким образом, чтобы вызвать у детей интерес и желание осознанно участвовать в диагностических процедурах.

Интерпретационные РС, в отличие от когнитивных, предполагают присвоение информации, то есть придание ей личностного смысла. Понятие «интерпретация» многозначно. Применительно к речевым стратегиям интерпретация может рассматриваться как своеобразный перевод усвоенных педагогом теоретических знаний в методические и использование их для решения различных педагогических задач в образовательной практике.

Отношение к знаниям, и прежде всего теоретическим, является одним из важнейших показателей профессионального саморазвития педагога. В то же время в педагогической среде нередко приоритет отдается наличию у учителя практических умений без их глубокого теоретического осмысления, что ведет к имитационному, «рецептурному» стилю профессиональной деятельности педагога.

Для формирования интерпретационных РС необходимы специальные условия, создание которых возможно с помощью организации обучения педагогов, в том числе в рамках мастер-класса. Именно наличие интерпретационных РС свидетельствует о достаточно высоком уровне профессионального саморазвития педагога.

Авторские РС предполагают создание учителем нового речевого продукта, в качестве которого могут высту-

пать авторская программа, статья, новый технологический прием, разработка проекта урока, имеющего четкое теоретическое обоснование, и др. Нужно заметить, что учитель, в сравнении с учеными-исследователями, в реализации авторских РС свободен от многих ограничений, и самым важным, на наш взгляд, является отсутствие у него «обязанности» открывать нечто абсолютно новое, а значит, и возражать против всех прежних суждений о каком-либо объекте. Напротив, главным для учителя как профессионала становится стремление не отрицать, а утверждать, аргументировать положения, выявленные в ходе собственной практической деятельности (в том числе опытно-экспериментальной).

Экспертные РС, пожалуй, один из самых редких видов речевых стратегий учителя. Как указывает О. С. Анисимов, «экспертиза надстраивается над практической попыткой разобраться в ситуации, используются результаты эмпирической рефлексии как материал для запуска своего процесса... Арбитражная роль экспертизы вынуждает не накапливать количество точек зрения, а переходить к средствам сопоставимости отдельных версий и их оценке на меру приближения к истине» [10, с. 13]. В то же время определенные тактики и умения, направленные на освоение этого вида стратегий, возможно формировать в различных моделях постдипломного образования, и прежде всего теоретико-технологической, модульной, мастер-классов и педагогических мастерских. Вначале экспертные РС формируются с помощью такого вида работы, как аннотация на статью по определенной проблеме (один из вариантов итоговых и промежуточных заданий на курсах повышения квалификации). Затем учитель может выступать экспертом тех авторских речевых продуктов, которые нуждаются в прохождении экспертизы. Успешное освоение экспертных речевых стратегий позволяет педагогу подниматься на самые высокие уровни своего профессионального саморазвития.

Таким образом, педагог, и прежде всего учитель начальных классов, выполняя свои профессиональные функции и роли, стоит перед необходимостью одновременно решать целый комплекс коммуникативных задач, что предполагает освоение им различных речевых стратегий и реализацию их во взаимосвязи и взаимопроникновении.

Более подробному рассмотрению технологий развития речевых стратегий в процессе постдипломного образования педагогов и возможностям их использования в образовательном процессе школы будет посвящена третья глава монографии.

ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГА

Педагогические технологии в постдипломном образовании.

Развитие когнитивных речевых стратегий в рамках проблемной лекции.

Технологии интерпретации форматов учебного содержания.

Развитие объясняющих речевых стратегий средствами школьного учебника.

Фасилитированная дискуссия как основа развития организационных речевых стратегий учителя.

Развитие эмоционально-ценностных РС педагога с помощью технологии «проблемных точек».

Развитие диагностических речевых стратегий у педагогов



1. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОСТДИПЛОМНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Понятие «технология» (от греческого *techne* — искусство, ремесло, мастерство и *logos* — наука, учение) трактуется как «совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств и формы сырья, материала; ...способ постадийного воплощения в жизнь идеи или замысла» [128, с. 798].

По отношению к образованию данное понятие было конкретизировано как «педагогическая технология» и появилось в 60-е годы XX века. В 70-е годы его объем расширился, к нему стали

относить все то, что направлено на совершенствование образовательного процесса.

В современной науке и практике существует множество трактовок данного понятия. Анализ литературы позволяет выделить следующие:

* системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО);

* составная процессуальная часть дидактической системы, научно обоснованная система методов, способов, приемов и технических средств, обеспечивающая обучение с заданными показателями определенной категории учащихся данному предмету в условиях, учитывающих временные и финансово-экономические ограничения (В. А. Чошанов);

* совокупность психолого-педагогических установок, определяющих социальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; инструментарий педагогического процесса (Б. Т. Лихачев);

* системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М. В. Кларин);

* описание процесса достижения планируемых результатов обучения (И. П. Волков);

* продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя (В. М. Монахов);

* содержательная техника реализации учебного процесса, определенный набор базисных методик, использование которых позволяет прогнозировать и дости-

гать желаемого результата учебно-воспитательного процесса (В. П. Беспалько, 1989);

* «совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств» [133, с. 68];

* «набор операций по конструированию, формированию и контролю знаний, умений, навыков и отношений в соответствии с поставленными целями», когда творчество педагога предполагается только на уровне отдельных операций и действий, а «субъективизм учителя должен быть сведен к минимуму» [89, с. 150] и др.

Задачам нашего исследования в наибольшей степени отвечает понимание педагогической технологии в рамках лично-ориентированного и деятельностного подходов, где она рассматривается как специфическая индивидуальная (авторская) деятельность педагога по проектированию учебной деятельности и ее практической организации в рамках определенной предметной области с учетом личных возможностей педагога и ориентацией на тип психического развития учащихся [4].

Такое понимание педагогических технологий в наибольшей степени соответствует не просто обучению взрослых, но и более конкретно такой его форме, как повышение квалификации учителей в рамках мастер-классов или педагогических мастерских.

Основой любой педагогической технологии, в том числе связанной с образованием взрослых, служит интеграция психолого-педагогических исследований и передового педагогического опыта. Именно поэтому для ее реализации необходимо тщательное изучение как того, так и другого.

Большую роль в осуществлении той или иной технологии играет и личность того, кто ее реализует, и особенности обучающихся, уровень их обученности, поставленные

цели и конкретное содержание реализуемого. В то же время результаты при использовании технологии будут хотя и не идентичными, но близкими к некоторому среднему показателю, поскольку она представляет собой последовательное воплощение спланированного процесса обучения.

Педагогические технологии, используемые в постдипломном образовании взрослых, должны прежде всего отличаться деятельностным подходом, нежестким демократическим управлением, стремлением к осуществлению индивидуализации обучения, использованием диалоговых, субъект-субъектных отношений, единством процессуальной, содержательной и эмоционально-ценностной сторон образовательного процесса, созданием условий для самореализации обучающихся, обеспечением ситуации успеха и высокого уровня результатов для каждого из них.

Для освоения учителями тех или иных речевых стратегий в рамках постдипломного образования необходимо использовать такие технологии, которые направлены на самостоятельное решение педагогом различных теоретических и практических задач, на создание условий для его профессионального саморазвития.

Еще в Античности Сократом были определены два основных пути приобретения знаний. Первый связан с передачей готового знания от одного человека к другому. Однако гордиться таким знанием бессмысленно, «многознающий малоценен, ибо его знания — это знания прошлого и потому — знания многих» [54, с. 33]. По Сократу, такой путь познания может быть представлен в виде постоянно расширяющегося круга знаний, границы которого служат границей между знанием и незнанием. Великому философу принадлежит и мысль о том, что процесс обучения не может осуществляться путем механической передачи знаний от одного человека к другому, в частности, от учителя к ученику.

Второй путь связан с той частью сократовского учения,

которую он назвал майевтикой, то есть искусством повивальной бабки, когда ученик стремится сам, своими собственными усилиями приобрести знания, а учитель выполняет роль его помощника в этом процессе. Многие исследователи считают, что сократическая майевтика и сегодня может являться одним из наилучших методов обучения, и прежде всего обучения взрослых.

Философ и психотерапевт В. Франкл утверждал, что основная задача образования, в соответствии с принципом осмысленности и духовности, — не передача знаний, а «формирование способности находить уникальные смыслы» [180, с. 295]. В свою очередь, М. М. Бахтин, известный литературовед и культуролог, писал о диалогичности гуманитарного знания, когда «нет ни первого, ни последнего слова и нет границ диалогическому контексту. Даже прошлые, то есть рожденные в диалоге прошедших веков, смыслы никогда не могут быть стабильными... — они всегда будут меняться (обновляясь) в процессе последующего, будущего развития... Нет ничего абсолютно мертвого, у каждого смысла будет свой праздник возрождения» [16, с. 373].

Именно это делает процесс постдипломного образования не передачей готовых знаний от преподавателя к обучающимся, а соразмывлением, когда внешние атрибуты процесса такой передачи могут стать второстепенными, а на первый план выходит порождение мысли, идеи, происходящее на глазах у слушателей. Именно об этом писал С. И. Гессен: «Большой ученый даже при минимуме имеющихся у него средств выражения всегда лучше как профессор, чем внешне превосходный лектор, но не работающий в своей области исследователь. Самое ораторское искусство профессора заключается не в легкости и отделанности стиля его речи, но в способности его мыслить во время речи, открывать на лекции новые доказательства и оттенки развиваемой им мысли. Поэтому внешняя шероховатость речи, поскольку она есть выражение борения

мысли со словом, составляет часто подлинную прелесть научной речи...» [43, с. 311].

Главным в постдипломном образовании, направленном на создание условий для профессионального саморазвития педагогов, становится рождение и возрождение ценностей и смыслов педагогической деятельности, определение тех ориентиров, которые позволяют каждому учителю осознавать свою миссию в передаче культуры от одного поколения к другому. Занимательные упражнения и дидактические игры, вероятно, нужны для тех учителей, познавательная мотивация которых сформирована пока еще на достаточно низком уровне. Для педагогов, достигших более высокого уровня профессионального саморазвития, необходимо применять такие технологии, которые адекватны соответствующим речевым стратегиям и в то же время используют принцип диалогичности в образовании.

В современной педагогике выделяются различные классификации технологий обучения. Наиболее полно они представлены в работах Г. К. Селевко (по признаку новизны, результату обучения, преобладающей учебной форме, характеру педагогического взаимодействия, познавательной деятельности и др.).

Однако применительно к технологиям постдипломного образования они не дают возможности оценить их направленность на развитие той или иной речевой стратегии, достижение определенного уровня профессиональной зрелости педагога. В нашем исследовании за основу классификации были взяты основные механизмы речи, которые позволили установить, что профессиональное саморазвитие педагога, использующего те или иные виды речевых стратегий, идет от преимущественного использования таких механизмов речи, как ее восприятие и воспроизведение, к применению механизмов продуцирования, упреждения, контаминации, программирования, смысловой компрессии и др.

2. РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНЫХ РЕЧЕВЫХ СТРАТЕГИЙ В РАМКАХ ПРОБЛЕМНОЙ ЛЕКЦИИ

Тенденция поиска определенного равновесия между теоретическим и прикладным содержанием постдипломного образования приводит к необходимости преобразования классической лекционно-семинарской системы повышения квалификации педагогов, что требует новых технологий, направленных на развитие личности учителя и помогающих ему ориентироваться в постоянно меняющемся и обновляющемся профессиональном информационном поле.

Одной из основных форм предъявления материала при обучении взрослых является лекция, представляющая собой изложение определенной системы знаний. Лекция — «форма живого непосредственного контакта, взаимодействия лектора с аудиторией, и ей нет адекватной замены» — так высоко оценивается исследователями эта форма обучения [133, с. 62]. Однако сегодняшний уровень образования требует перестройки и данной традиционной формы, так как в условиях активного использования новых информационных технологий лекция теряет свое значение в качестве основного источника информации в той или иной области знаний как для студентов, так и для профессионалов, повышающих свою квалификацию. В то же время появляются или возрастают такие ее функции, как мотивационная, стимулирующая, ориентирующая, убеждающая, оценочная, развивающая. Ставшее более демократичным общение преподавателя и студентов также предполагает взаимный обмен информацией и собственными позициями по отношению к излагаемой проблеме. Реализация данных функций возможна при активном введении в образовательный процесс вузовского и послевузовского образования проблемных лекций различных видов.

Любой лекции как форме обучения взрослых свойственны, по крайней мере, три особенности: информативность; устная форма предъявления (возможно, сопровождаемая

компьютерной презентацией); нацеленность не на одного человека, а на аудиторию, достаточно однородную и воспринимаемую лектором как единое целое.

Информативная функция для любой лекции (в соответствии с жанром) является основной и предполагает общение, передачу знаний, специально отобранных и структурированных для конкретной аудитории. При этом лектор должен учитывать особенности как самого материала (предмет речи), так и специфику его восприятия слушателями, уровень их познавательных возможностей, степень заинтересованности в личностном принятии излагаемой информации.

Устная форма предъявления материала предполагает мастерство монологической речи преподавателя, определенную манеру изложения, использование вербальных и невербальных средств выразительности устной речи. Особое значение для нее имеет возможность интонирования речевого сообщения, выделения голосом ключевых слов и выражений.

Восприятие аудитории, которая, по словам А. А. Брудного, «соучаствует в процессе общения как целое» [28, с. 55], требует от лектора владения различными стратегиями речевого поведения и работы с информацией, позволяющими выявлять и учитывать особенности реакции данной группы обучающихся на предъявляемое содержание.

Эти особенности лекции как формы обучения взрослых изменяются при проведении проблемных лекций, требующих иного подхода не только к отбору содержания, но и к определению коммуникативной цели и организации выступления.

Разработанный нами вариант проблемной лекции, построенный на основе деятельностного подхода и использования различных когнитивных стратегий, был неоднократно апробирован как в студенческой аудитории, так и в процессе повышения квалификации педагогов. Условно он может быть обозначен как лекция — поиск интеллек-

туальных ловушек, или лекция-парадокс. Использование данных лекций в вузе описано в нашей статье [171, с. 150—155]. Для учителей подобная лекция выглядит несколько по-иному и, как правило, может быть проведена только в условиях мастер-класса или педагогической мастерской, когда обучающиеся, во-первых, заинтересованы в получении не только практического материала и новых технологий, но и теоретических знаний и, во-вторых, повышение их квалификации проходит в течение длительного времени в виде отдельных сессий, что создает возможность для использования межсессионных заданий.

Как уже указывалось, понятие «стратегия» широко используется в различных сферах деятельности человека и отраслях науки. С точки зрения Дж. Брунера, «стратегия — это некоторый способ приобретения, сохранения и использования информации, служащий достижению определенных целей в том смысле, что он должен привести к определенным результатам» [29, с. 136].

Когнитивные стратегии в рамках проблемной лекции позволяют педагогам осваивать различные способы работы с информацией совместно с другими участниками образовательного процесса. К когнитивным стратегиям, связанным с мыслительной деятельностью обучающихся, со способностью человека к обучению вообще, относятся, в частности, поиск информации, ее переработка и организация, анализ и интерпретация, определение недостающих и лишних данных, соотнесение нового материала с уже известным, оперирование известным в новых условиях, поиск, обнаружение, исправление ошибок и несоответствий и анализ причин их возникновения, сопоставление информации на одну тему, взятой из разных источников, в том числе разностилевых и разножанровых, и др. Целенаправленное использование этих стратегий позволяет каждому обучающемуся определять пути и условия самостоятельного открытия закономерностей и способов действий. В овладении педагогами когнитивными стратегиями осо-

бую роль играет избирательность их индивидуальной интеллектуальной деятельности, к которой могут быть отнесены интеллектуальные предпочтения, убеждения, умонастроения [42, с. 126].

Работа над изучаемым материалом, который лежит в основе подобного варианта проблемной лекции, делится на несколько этапов.

Первый этап для учителей — участников мастер-класса заключается в предварительном самостоятельном (в виде домашнего задания) знакомстве с материалом по теме с помощью учебников, книг, журнальных статей на основе плана, предложенного преподавателем, и конспектирования изученного материала. Для преподавателя здесь особенно важен выбор темы.

На *втором этапе* — во время слухового восприятия лекции как устного речевого сообщения — педагоги выступают в качестве экспертов. Они сопоставляют самостоятельно полученную из письменных источников информацию с тем, что излагает лектор, отмечают несоответствия, фиксируют их в своих конспектах с помощью специальных обозначений.

Третий этап предполагает активное участие учителей в процессе воссоздания информации, возможность включения в этот процесс предварительно полученных знаний по теме, собственных размышлений, демонстрацию умения не просто находить ошибки, но и доказывать собственную точку зрения.

Специфической чертой проблемной лекции, благодаря рассмотренной работе и выделенным в ней этапам, становится, таким образом, сочетание системного изложения информации преподавателем и целенаправленной самостоятельной деятельности студентов как до лекции, так и в ходе ее восприятия. Лекция — поиск интеллектуальных ловушек, как и другие интерактивные формы работы со взрослыми в процессе обучения, имеет целью не только и не столько сообщение информации (с ней педагоги к это-

му времени уже ознакомились по учебникам и другим источникам), сколько формирование личного отношения к знаниям, создание педагогического информативного пространства, становление педагогической позиции, педагогического мировоззрения, профессиональное саморазвитие.

В то же время должен сохраняться определенный разрыв в знаниях между преподавателем и обучающимися, как тот перепад высот, который позволяет реке течь. Такие лекции не должны проводиться часто — как правило, для участников мастер-класса это одна-две темы в год.

Рассмотрим особенности каждого этапа работы над материалом проблемной лекции с позиций использования когнитивных стратегий.

Для преподавателя первый этап такой работы представляет собой специальную содержательную и организационную подготовку к лекции, выбор наиболее сложных и значимых для данной образовательной программы тем, усвоению которых способствует именно такая форма подачи информации. Здесь же намечается включение в ее содержание различных приемов создания интеллектуальных ловушек (ошибок). К подобным ошибкам могут быть отнесены фактические (например, в именах, датах, названиях научных трудов и др.), методологические и содержательные (неверная интерпретация того или иного факта, неточности в определении теоретических основ тех или иных понятий, положений, приписывание взглядов одних авторов другим и др.), методические (неточное или неверное решение различных профессиональных ситуаций, в том числе в процессе преподавания тех или иных школьных дисциплин, и др.). Кроме того, в содержание лекции могут быть включены суждения, априорно принимаемые слушателями как истинные, однако психологически и методически не обоснованные.

У обучающихся на данном этапе формируется определенная установка на осознанное и критическое восприятие излагаемого материала. Именно поэтому, предлагая

проанализировать и законспектировать те или иные источники, преподаватель выбирает такие, которые содержат разные, иногда прямо противоположные точки зрения на одну и ту же проблему. Особенно это важно для тех учителей, которые считают, что знают единственно правильные ответы на рассматриваемые вопросы, подтвержденные полученными ранее знаниями или собственным опытом.

В ходе экспериментальных исследований мы выявили, что именно способность педагогов использовать различные когнитивные стратегии оказывает влияние на уровень проникновения в смысл информации, ее интеграцию, повышение встречной речевой активности, проявляющейся в осознанном самостоятельном конструировании и переконструировании полученных из различных источников сведений. Говоря о динамичности и процессуальности понимания, А. А. Леонтьев утверждал, что степень его может быть выявлена в том случае, если текст, информация будут представлены в любой другой форме [101, с. 239]. Действительно, перечитывая, конспектируя, выделяя особо значимые с определенной точки зрения элементы текста (с помощью подчеркиваний, символов, буквенных обозначений), учитель может достичь полного его понимания (к чему обучающиеся бывают редко мотивированы) или, по крайней мере, понимания его основных идей.

Самым сложным как для обучающихся, так и для преподавателя является второй этап работы над проблемной лекцией. От преподавателя он требует выполнения как минимум двух в определенной степени противоречивых условий: использования в своем устном выступлении (лекции) гораздо большего, чем в конспектируемых студентами источниках, объема информации, в том числе конкретной, а кроме того, постоянного (неоднократного) повтора основных смысловых единиц.

Споря со сторонниками ограниченного количества информации, которую должны воспринимать по той или иной теме обучающиеся, А. Н. Леонтьев отмечает: «Количество

материала... малосущественно само по себе. Это количество может быть огромным, а положительный эффект давать гораздо больший, чем при малом количестве. Над малым количеством информации, случается часто, гораздо труднее работать, чем над большим» [106, с. 9].

Только большой объем материала позволяет включать новую информацию в более широкий общеобразовательный и культурный контекст, устанавливая связи с имеющимися у обучающихся знаниями, систематизировать и конкретизировать их.

Непременный многократный повтор информации в рамках данного вида лекции также становится одной из когнитивных стратегий. Особенность любых учебных лекций (и не только проблемных), представляющих по форме устные речевые высказывания, состоит в том, что зачастую они оказываются весьма близки по материалу и речевым оборотам к текстам письменным. В данном случае сходство речевого оформления, прежде всего на лексическом и в какой-то мере на синтаксическом уровнях, является объективной необходимостью, так как преподаватель обязан ориентировать учительскую аудиторию на знакомство с публикуемыми по теме материалами. Но в области построения сообщения, начиная с конструкции предложений и сверхфразовых единств, лектор может и должен быть отвлечен от стереотипов письменной речи. Именно структура устного сообщения способствует более полной реализации цели любой учебной лекции, заключающейся в достижении понимания и личностного освоения студентами излагаемого материала. Для такой структуры характерно, в частности, повторение наиболее значимых или наименее доступных данной аудитории компонентов. «Повторение — один из самых нужных приемов. Сжатая речь — опасное достоинство для оратора. Мысли привычные, вполне очевидные, скользят в мозгу слушателей, не задевая его. Менее обыкновенные, сложные, не успевают в него проникнуть» [155, с. 242—243].

Повтор весьма эффективен при проведении именно данного вида лекции (он является ее неизменной принадлежностью), когда обучающиеся не только воспринимают на слух материал по определенной теме, но и должны постоянно сравнивать его с этим же содержанием, но изученным ранее самостоятельно на основе информации, существующей в письменной форме, и излагаемым лектором в иной последовательности или на основании большего числа источников. Особенно важен повтор тех фрагментов сообщения, где допущены не фактические, а смысловые неточности и ошибки, чтобы слушатели успели не только воспринять, но и соотнести информацию с тем, что было усвоено ими в ходе самостоятельной работы над материалом по данной теме. Именно поэтому желательно, чтобы подобная лекция сопровождалась компьютерной презентацией, позволяющей дублировать информацию (а значит, и осуществлять повтор) с помощью различных каналов восприятия — не только слуха, но и зрения.

Интерес к лекции снижается и в том случае, если у слушателей нет (или имеются, но в недостаточной мере) знаний, с которыми они могут сопоставить высказывания лектора (что происходит, если обучающийся не изучил рекомендуемые источники). Исследователи проблемы эффективного речевого взаимодействия Е. Андерш, Л. Стаатс, Р. Бостром утверждают, что слушатель (в том числе учитель) во время лекции должен быть мотивирован на процесс восприятия речи: «Несмотря на наши чувства по отношению к диктору и его предмету, мы должны настроить наш ум на реконструкцию его сообщения, иначе наше присутствие в коммуникативной ситуации будет обманом. Хороший слушатель постоянно ищет ценное в сообщении» [197, с. 208].

Третий этап работы над материалом проблемной лекции, на который отводится специальное время в конце ее изложения, предполагает активное обсуждение обнаруженных обучающимися ошибок. И в том случае, если ошибка

является смысловой или существуют различные точки зрения на этот счет, необходимо обязательное доказательство ими своей позиции с помощью аргументов, взятых из изученных источников или найденных самостоятельно. Как правило, этот этап вызывает особый интерес у педагогов, поскольку позволяет им продемонстрировать собственную профессиональную компетентность и уровень профессионального развития, владение различными стратегиями речевого поведения. Данный этап может быть организован и на основе групповой работы, что делает возможным внести в образовательный процесс элементы определенного интеллектуального соревнования. Кроме того, эта деятельность может осуществляться не только в устной форме, но и как индивидуальная письменная диагностическая (контрольная) работа, помогающая производить оценку качества знаний обучающихся и их способности аргументировать собственную точку зрения.

Рассмотрим в качестве примера организацию лекции — поиска интеллектуальных ловушек по теме «Коммуникативно-деятельностный подход к проведению обучающих изложений в начальной школе», подготовленной нами для участников мастер-класса.

На *первом этапе* ее перед обучающимися ставится вопрос, который, при всей его внешней простоте, должен содержать серьезную проблему. Например, изучение выбранной нами темы предваряется следующим вопросом: «Вспомните свои школьные годы. Поднимите руки те, кто радовался, если учитель объявлял: “У нас сегодня изложение!” (в аудитории в ответ, как правило, слышится иронический смех). Вы согласны, что изложение — полезный вид работы? Почему же оно вызывает у учащихся нейтральное или — и это чаще — негативное отношение? Какой должна быть методика работы над изложениями, чтобы заинтересовать учащихся этим видом работы?»

Поставленные таким образом вопросы станут предметом обсуждения во время следующей встречи в рамках

мастер-класса. Для активного участия в лекции слушателям-педагогам будет необходимо предварительно самостоятельно изучить данный вопрос. С этой целью им сообщается тема и план лекции, дается список литературы, которую им нужно будет освоить и законспектировать в соответствии с предлагаемым планом. Кроме этого, они знакомятся с характером тех помет, которые будут использовать как при анализе источников (в ксерокопии или сделанном самостоятельно конспекте), так и на втором этапе, в ходе восприятия и письменного воспроизведения прочитанной преподавателем лекции:

«+» (верно, правильно, важно),

«-» (неверно, неправильно, не согласен, вступает в противоречие с имеющимися знаниями или опытом),

«?» (вызывает сомнение, требует дополнения, уточнения, конкретизации; возможно обсудить в группе),

«н» (является новым лично для меня),

«!» (интересно, любопытно, может служить стимулом, основой для практических действий).

На *втором этапе* работы над материалом лекции ведется письменная фиксация воспринятого обучающимися текста на листах, разделенных вертикально на две части. В левой записывается текст лекции, в правой — делаются краткие пометы, которые на третьем этапе будут развернуты в аргументированные высказывания.

Текст одного из пунктов плана лекции, прочитанной нами для учителей, разбит на пронумерованные фрагменты для того, чтобы показать, какие интеллектуальные ловушки заложены в каждом из них и какими когнитивными стратегиями необходимо воспользоваться обучающимся при анализе изложенного материала.

На *третьем этапе* работы, как уже указывалось выше, особое внимание уделяется уточнению кратких помет, сопоставлению текста лекции с изученными ранее источниками, обсуждению в группах мнений относительно того или иного фрагмента.

После принятия общего решения каждая группа представила результат своей работы. Особое внимание было уделено при этом рефлексивному анализу, взаимно- и самоконтролю и оценке, личному отношению к высказанным в лекции мыслям, принятию практических решений.

Обобщенный вариант такой работы отражен в таблице. В основе ее лежат воссоздание информации, включение в этот процесс предварительно полученных знаний по теме, собственных размышлений, демонстрация умения не просто находить ошибки, но и доказывать собственную точку зрения.

Поиск интеллектуальных ловушек в содержании проблемной лекции

№ п/п	Фрагменты проблемной лекции	Варианты помет, сделанных обучающимися на основе анализа проблемной лекции
1	Важнейшей задачей обучения детей в начальных классах является развитие их устной и письменной речи. Определенную роль в этом процессе играет изложение, которое является письменным пересказом текста-образца	«?» <i>Более точно можно обозначить изложение как письменную интерпретацию текста-образца</i>
2	Основным результатом работы над изложением является формирование у младших школьников коммуникативно-речевых умений	«?» <i>В качестве результатов необходимо указать также опыт ценностных ориентаций и опыт творческой деятельности</i>
3	Проявлению речевой активности учащихся в процессе работы над изложением способствует, как отмечал психолог Л. С. Выготский, работа	«-» <i>Данная идея принадлежит психологу Н. И. Жинкину</i>

Продолжение табл.

№ п/п	Фрагменты проблемной лекции	Варианты помет, сделанных обучающимися на основе анализа проблемной лекции
	над механизмами образования речи, в том числе над механизмами восприятия, воспроизведения, программирования речевого высказывания	
4	Коммуникативно-деятельностный подход к речевому развитию детей позволяет рассматривать изложение как своеобразный диалог учащегося с автором с помощью текста, что повышает заинтересованность детей в выполнении этого вида заданий	«+» <i>Верно</i>
5	Существует, по мнению М. Р. Львова, три основных метода развития речи: имитационный, построенный на подражании образцам; коммуникативный, основанный на учете речевой ситуации; конструирования, предполагающий освоение детьми механизма порождения речевого высказывания, проведение работы по его восприятию и созданию на его основе различных моделей текстов. Изложение представляет собой упражнение, которое во многом опирается на механизм подражания, на языковую интуицию учащихся	«+» <i>Верно по отношению к классификации методов развития речи</i> «-» <i>С помощью лишь подражания и интуиции не удастся, как правило, решить проблему восприятия и воспроизведения авторской речи, необходимо использование и других методов</i>

Продолжение табл.

№ п/п	Фрагменты проблемной лекции	Варианты помет, сделанных обучающимися на основе анализа проблемной лекции
6	В системе речевого развития изложения должны предшествовать сочинениям, так как пересказ и изложение текстов подготавливают детей к самостоятельному выражению собственных мыслей и чувств, результатов наблюдений, обобщению прочитанного	«—» <i>Противоречит теории речевой деятельности и передовому педагогическому опыту, хотя традиционно данное положение воспринимается как аксиома. Главным, основным видом упражнений по развитию речи являются сочинения. Все остальные упражнения, в том числе и изложения, надо рассматривать как вспомогательные, позволяющие развивать отдельные речевые умения. Можно подтвердить данную позицию словами Л. Н. Толстого: «Если ученик в школе не научится сам творить, то и в жизни он всегда будет только подражать, копировать, так как мало таких, которые, научившись копировать, умели сделать самостоятельное приложение этих сведений»</i>
7	На уроках обучающих изложений восприятие информации, содержащейся в тексте, обеспечивается содержательно-композиционным анали-	«?» «—» <i>Однако анализ отдельных слов и выражений не вскрывает речевой системы текста, не</i>

Продолжение табл.

№ п/п	Фрагменты проблемной лекции	Варианты помет, сделанных обучающимися на основе анализа проблемной лекции
	<p>зом текста. Восприятие речевой формы высказывания частично обеспечивается языковым анализом отдельных слов и выражений, существенных для передачи основной мысли конкретного текста. Такой анализ развивает языковое чутье, способствует восприятию языка в его эстетической функции, более глубокому проникновению в коммуникативную задачу, то есть совершенствует языковой вкус учащихся</p>	<p><i>помогает овладеть приемами, общими для построения ряда текстов подобного типового значения. Смысловое восприятие текста зависит не столько от содержания частей, сколько от их монтажной взаимосвязи, заставляющей читателя или слушателя идти путем, определенным автором. Кроме того, тема и основная мысль текста раскрываются не в одном предложении, а в их совокупности, в развитии мысли от одного предложения к другому</i></p>
8	<p>Изложение с точки зрения психологии представляет собой три взаимосвязанных процесса: восприятие, воспроизведение и продуцирование речевого высказывания. Понимание готовых текстов — устных и письменных — и создание собственных связано со способностью, названной Н. И. Жинкиным упреждением, которая существует на разных уровнях языка. По отдельным словам, словосочетаниям, предложениям, из-</p>	<p>«—» <i>Изложение с психологической точки зрения представляет собой два взаимосвязанных процесса: восприятие и воспроизведение речевого высказывания. Процесс продуцирования речевых высказываний характерен для сочинений</i></p>

Продолжение табл.

№ п/п	Фрагменты проблемной лекции	Варианты помет, сделанных обучающимися на основе анализа проблемной лекции
	вестным слушателям или читателям, можно прогнозировать тему, основную мысль текста, смысл последующих предложений и их структуру	
9	Текст, как отмечают многие психологи, представляет собой иерархию смыслообразований разной степени сложности и значимости. Характеризуя процесс понимания речи как процесс извлечения смысла высказывания, процесс отбора и сокращений, А. Р. Лурия в книге «Мышление и речь» отмечал, что, перерабатывая материал текста, читатель всегда выделяет самое важное, устанавливая известную иерархию смыслов, тормозя, отодвигая на задний план те элементы сообщения, которые играют второстепенную роль по отношению к этому смыслу и являются побочными. Поэтому процесс понимания сообщения — это всегда процесс активной его переработки, активной селекции входящих в развернутое высказывание компонентов во внутренний смысл. Результат этого процесса получает форму некой субъективной схемы объективного развернутого	«+» Да. «н» Новой оказалась мысль о «торможении» элементов сообщения. «-» Фактическая ошибка: книга «Мышление и речь» принадлежит Л. С. Выготскому. Книга А. Р. Лурии называется «Язык и сознание»

Продолжение табл.

№ п/п	Фрагменты проблемной лекции	Варианты помет, сделанных обучающимися на основе анализа проблемной лекции
	сообщения, которая возникает у слушателя или читателя	
10	Такая трактовка процесса понимания текста близка идеям Н. И. Жинкина, который отмечал, что в процессе восприятия речи реципиент не запечатлевает в памяти развернутый контекст, а путем некоторого преобразования во внутренней речи сжимает воспринимаемое сообщение до «смысловой темы», представляющей собой своеобразный внутренний код (модель, схему), эквивалентный, с одной стороны, смысловому содержанию воспринимаемой речи, а с другой — речи воспроизводимой	«+» «?» <i>Верно. В то же время сложно понять, насколько общей является данная закономерность и как данный процесс происходит у младшего школьника. Желательны конкретные примеры</i>
11	Таким образом, в результате переработки принятой информации в сознании слушающего или читающего образуется некоторая модель воспринимаемого текста, которая представляет собой скомпрессированное до «тематических смысловых точек» семантическое образование. При воспроизведении, когда нужно расчленить «смысловый сгусток» на слова и предложения, возникает проблема перевода (перекодирования) во внут-	«?» «!» <i>Как должна выглядеть данная модель? Может быть, попробовать ее создать? (лучше в процессе групповой работы)</i>

Продолжение табл.

№ п/п	Фрагменты проблемной лекции	Варианты помет, сделанных обучающимися на основе анализа проблемной лекции
	ренней речи мыслей в слова и предложения	
12	Восприятие и воспроизведение текста изложения требуют использования различных видов работы. Структура текста в какой-то мере «задает» структуру процесса его восприятия. Так, переводу речевого высказывания в «смысловые сгустки» способствует составление плана	«?» <i>Помимо составления плана, важнейшую роль в процессе перевода речевого высказывания в «смысловые сгустки» играет работа над заголовком, а также выявление основной мысли высказывания, выраженной с помощью различных способов</i>
13	При воспроизведении текста эффективным оказывается использование содержательного и языкового прогнозирования текста и составление на его основе таблицы, отражающей результат «декодирования». Такая работа позволяет смысловую модель, образованную в процессе понимания текста в сознании учащегося, в процессе воспроизведения — написания изложения — развернуть в полное сообщение	«+» <i>Верно с точки зрения теории речевой деятельности.</i> «!» <i>Интересно попробовать провести изложение, построенное на основе данных теоретических положений, и оценить эффективность подобного подхода</i>
14	Для того чтобы изложение способствовало развитию связной речи детей, текст, предлагаемый для письменного пересказа, должен отвечать ряду требований.	

Продолжение табл.

№ п/п	Фрагменты проблемной лекции	Варианты помет, сделанных обучающимися на основе анализа проблемной лекции
	Во-первых, сам текст и организация работы с ним должны соответствовать потребностям ребенка, быть интересными ему, способствовать формированию его духовного мира	«+» <i>Согласна. Можно добавить — современными, отражающими мир современного ребенка</i>
15	Во-вторых, следует учитывать особенности восприятия младших школьников. Поэтому тексты должны быть доступны по содержанию и форме. Но при этом текст, как отмечает М. С. Соловейчик, «благодаря своему содержанию, его организации, языковым средствам, способам формулирования мысли, должен представлять возможности для речевого роста детей». Выполнение этого условия позволяет показать учащимся, что структура текста, его композиция зависят от коммуникативной задачи, что языковые особенности текста определяются типом и стилем речи	«+» «н» <i>Верно. Несколько неприемлем термин «речевой рост детей» (а не «речевое развитие»)</i>
16	В-третьих, изложение только тогда способствует речевому развитию учащихся, когда текст будет легко и прочно запоминаться и воспроизводиться максимально приближенно к авторскому варианту на основе его многократного восприятия	«-» <i>Нет. В этом случае изложение будет лишь репродуктивным видом работы. Важнее, чтобы текст мог запоминаться и воспроизводиться не механически, а осознан-</i>

Окончание табл.

№ п/п	Фрагменты проблемной лекции	Варианты помет, сделанных обучающимися на основе анализа проблемной лекции
		<i>но, с опорой на определенную модель текста, т. е. был не «письмом по памяти», а интерпретацией текста, чтобы в творческий процесс включались мышление и эмоции того, кто воспринимает текст</i>
17	В-четвертых, тексты-образцы должны четко соотноситься с определенным типом текста, функциональным стилем речи, литературным жанром	<i>«н» «?» Интересная мысль, требующая дополнения и конкретизации</i>
18	Таким образом, коммуникативно-деятельностный подход к проведению обучающих изложений в начальной школе обеспечивает естественный переход интуитивного владения речью детьми на осознанный уровень, способствует оптимизации их интеллектуальной, эмоциональной, речевой активности	«+»

Подобная форма работы со взрослыми требует от преподавателя большего, чем при чтении традиционной лекции, педагогического мастерства, глубоких знаний и умения ими оперировать. В то же время она может применяться достаточно широко для самой разной аудитории: в вузе, при организации постдипломного образования специалистов. Участники нашего мастер-класса — учителя

начальных классов — указывают, что возможен перенос подобного алгоритма работы с информацией в процесс обучения школьников, в том числе и младших.

Таким образом, отчетливые аргументы в пользу возможностей использования лекции — поиска интеллектуальных ловушек дают право сделать следующие выводы: устное коммуникативное воздействие в ходе данной лекции позволяет преподавателю выразить готовность к совместной интеллектуальной деятельности с обучающимися, подчеркнуть свое доверие к их знаниям, умению использовать различные когнитивные речевые стратегии в процессе работы с информацией, а также уровню их профессионального развития.

3. ТЕХНОЛОГИИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ФОРМАТОВ УЧЕБНОГО СОДЕРЖАНИЯ

Развитие интерпретационных речевых стратегий педагога может осуществляться с помощью различных технологий, в том числе перевода воспринятых и усвоенных теоретических знаний в формат урока в начальной школе.

Понятие «интерпретация» рассматривается нами в данном контексте по крайней мере в трех основных значениях. Во-первых, как «истолкование, объяснение, раскрытие смысла, перевод на более понятный язык; как метод искусство- и литературоведения интерпретация основана на принципиальной многозначности художественного образа и является истолкованием смысла произведения в определенной культурно-исторической ситуации его прочтения (прослушивания, просмотра)» [128, с. 348]. Во-вторых, с позиций «понимающей герменевтики», с точки зрения которой внутренний мир человека, его ценности, смыслы, отношения к себе, другим людям, окружающему миру могут быть поняты только в результате особой интерпрета-

ционной деятельности, «понимающей активности» педагога (Ю. В. Сенько, М. Н. Фроловская). В-третьих (и это значение в нашем исследовании является основным), интерпретация и соответствующие ей интерпретационные речевые стратегии — это, по сути, перевод всей информации, которую целенаправленно или нецеленаправленно получает педагог, на уровень решения профессионально значимых задач, что предполагает уточнение условий их решения, построение предположений (гипотез), выстраивание алгоритма решения в конкретных условиях (с конкретным содержанием, в конкретных временно-пространственных рамках, с конкретными участниками образовательного процесса).

В качестве одного из вариантов такой интерпретационной деятельности педагогов может рассматриваться постановка ими учебных задач и проектирование собственной профессиональной деятельности (в частности, разработка проекта урока, отвечающего запросам обучающихся конкретного класса) на основе восприятия теоретического материала в рамках мастер-класса.

Как указывают М. Н. Фроловская и Ю. В. Сенько в своей книге «Педагогика понимания», «профессиональная задача создается в ходе взаимодействия “учитель — ученик”. Процессы ее создания и решения не находятся в отношении следования, а проходят одновременно. Формирование и формулирование задачи совпадает во времени с ее решением. И не только во времени: корректно сформулированная задача — наполовину решенная задача. И обратно: в процессе решения задачи приходит понимание ее условий, обнаружение скрывающихся в ситуации смыслов, понимание самой ситуации как педагогической задачи. Педагогическая задача открывается учителю как собранная им модель реальной социокультурной ситуации, представляющая для него профессиональную трудность, в которой он вместе с учащимися обнаруживает ценности и смыслы. ...Особенность педагогического решения задачи

состоит в том, что в ее условия учитель включает самого себя» [153, с. 20—21].

Одной из важнейших профессиональных задач учителя начальной школы является сегодня создание условий для становления ребенка как внимательного, вдумчивого и «понимающего» читателя. Решение этой задачи требует учета новейших исследований в данной области, в частности опоры на теорию интерпретации текста, которая предполагает не только усвоение того или иного количества информации, но и развитие способности учащихся воспринимать содержащуюся в тексте и вне его новую информацию, творчески ее перерабатывать и передавать другим, что позволяет подготовить младших школьников к анализу художественных текстов в более старших классах.

При анализе художественного текста мы исходим из того, что сам текст представляет собой систему, обучающую читателя, что в нем самом заложен механизм декодирования и интерпретации.

Чтобы учитель мог «включать самого себя», свою деятельность в качестве одного из условий педагогического и методического решения поставленной задачи, он должен, во-первых, освоить теоретические основы проблемы (психолого-педагогические, литературоведческие, лингвометодические) и, во-вторых, уметь на этой основе интерпретировать форматы учебного содержания в соответствии с профессиональной задачей.

Таким образом, содержание обучения в системе повышения квалификации педагогов и в особенности при подготовке учителей к работе по развитию речи младших школьников должно носить интегративный, комплексный характер, быть четко ориентировано на непосредственную практику и использование в ней полученных знаний.

Теоретическое поле, необходимое для осуществления интерпретационной речевой стратегии, носит междисциплинарный характер. Основные компоненты его могут быть сгруппированы в два блока. Первый — научные знания,

необходимые для построения самого процесса обучения по данному направлению, для анализа промежуточных и итоговых результатов работы с учащимися (психология, педагогика, методика). Второй блок — совокупность теоретических знаний, которые необходимы для анализа и интерпретации текста (теория речевой деятельности, литературоведение, семиотика, различные лингвистические дисциплины и прежде всего теория текста и функциональная стилистика, методика литературного чтения и др.).

В условиях мастер-класса для учителей работа над текстом идет на основе герменевтического круга, то есть метафоры, описывающей взаимообусловленность объяснения и интерпретации, с одной стороны, и понимания — с другой; единство целого проясняется здесь через понимание отдельных частей, а смысл каждой части постигается в контексте целого. Данный принцип понимания текста основан на диалектике части и целого: «...как целое понимается из отдельного... и отдельное может быть понято только из целого, имеет такую важность для данного искусства и столь неоспоримо, что уже первые же операции невозможно проделать без применения его, да и огромное число герменевтических правил в большей или в меньшей степени основывается на нем...» [187]. Ф. Шлейермахер считал, что процесс понимания принципиально не может быть завершен и мысль бесконечно движется по расширяющемуся кругу. Повторное возвращение от целого к части и от части к целому меняет и углубляет понимание смысла части, подчиняя целое постоянному развитию, изменению в его понимании [Там же]. Именно поэтому чтение текста должно быть многократным, при этом каждый раз читатели решают различные задачи, связанные с пониманием текста. Жестко определенной и тем более единственной методики интерпретации текста в соответствии с принципом герменевтического круга не существует, но представляется возможным выделить некоторые ее основные правила и алгоритмы.

Прежде всего необходимо осознавать рамки возможных интерпретаций: читатель должен следовать тем «вехам», которые имеются в тексте, что предполагает уважение к автору, создавшему данное произведение, признание его индивидуальности, выраженной с помощью текста, и стремление понять его позицию, его взгляд на мир, не приписывая произведению того, что не вытекает из анализа его фактуального, подтекстового или концептуального содержания.

Необходимо также понимание того, какое влияние оказывают особенности личности читателя на процесс и результат интерпретации, какие дополнительные смыслы, не противоречащие авторскому замыслу, могут быть внесены читателем. В этой связи уместно напомнить мысль М. М. Бахтина о диалогичности гуманитарного знания, когда «нет ни первого, ни последнего слова и нет границ диалогическому контексту» [16, с. 373]. Говоря словами С. Я. Маршака, «литературе так же нужны талантливые читатели, как и талантливые писатели. Именно на них, на этих талантливых, чутких, обладающих творческим воображением читателей, и рассчитывает автор, когда напрягает все свои душевные силы в поисках верного образа, верного поворота действия, верного слова. Художник-автор берет на себя только часть работы. Остальное должен дополнить своим воображением художник-читатель» [121, с. 87]. Таким образом, писателю нужны читатели, способные к «обдумывающему» восприятию, стремящиеся к «герменевтическому консонансу», к диалогу с автором, соразмышлению совместно с ним с помощью текста.

При этом «обдумывающее» восприятие должно касаться всех видов информации, которые содержатся в тексте. Согласно теории И. Р. Гальперина (1981), таких видов информации три: фактуальная, подтекстовая и концептуальная:

* *фактуальная информация* представляет собой описание фактов, событий, места и процесса развертывания

действия (движения сюжета) и т. д., что составляет фабулу текста, так называемое внешнее произведение;

* на основе анализа *подтекстовой информации* возможно выявление скрытого смысла, не равного художественным средствам и возникающего благодаря нелинейному прочтению текста;

* *концептуальная информация* выражает мировоззрение автора, систему его взглядов, замысел, но не сводится только к идее произведения, а может быть описана как замысел автора и его содержательная интерпретация. Концептуальная информация часто представлена в имплицитной, а не в словесной форме [41].

В целом алгоритм «обдумывающего» чтения, направленный на диалогизацию процесса интерпретации, может строиться в соответствии с такой последовательностью: название произведения — автор — время создания (по потребности) — фактуальное содержание (выделение предмета речи, основных микротем) — подтекстовая информация (выявление ключевых слов каждой части, их роли в тексте, установление причинно-следственных связей, отношений, мыслей, чувств и др.) — языковые, стилистические особенности излагаемого материала (соотнесение фактуального и образного планов произведения) — концептуальное содержание — оценка. Каждый из этапов данного алгоритма дает возможность для соотнесения целого и частей (в том числе отдельных слов и даже звуков) в процессе восприятия и анализа произведения.

Рассмотрим использование технологии интерпретации форматов учебного содержания в рамках мастер-класса на примере анализа рассказа «Лебеди».

Этот рассказ Л. Н. Толстого был создан писателем специально для детского чтения. Он лаконичен, в тексте его практически отсутствует избыточная информация, что и дает возможность использовать работу над ним для формирования у младших школьников умений извлекать из текста информацию различных уровней.

Обратимся к тексту рассказа:

Лебеди стадом летели из холодной стороны в теплые земли. Они летели через море. Они летели день и ночь, и другой день и другую ночь они, не отдыхая, летели над водою. На небе был полный месяц, и лебеди далеко внизу под собой видели синеющую воду.

Все лебеди уморились, махая крыльями, но они не останавливались и летели дальше. Впереди летели старые, сильные лебеди, сзади летели те, которые были моложе и слабее.

Один молодой лебедь летел позади всех. Силы его ослабели. Он взмахнул крыльями и не мог лететь дальше. Тогда он, распустив крылья, пошел книзу. Он ближе и ближе спускался к воде; а товарищи его дальше и дальше белелись в месячном свете.

Лебедь спустился на воду и сложил крылья. Море всколыхнулось под ним и покачало его.

Стадо лебедей чуть виднелось белой чертой на светлом небе. И чуть слышно было в тишине, как звенели их крылья. Когда они совсем скрылись из вида, лебедь загнул назад шею и закрыл глаза. Он не шевелился, и только море, поднимаясь и опускаясь широкой полосой, поднимало и опускало его.

Перед зарей легкий ветерок стал колыхать море. И вода плескала в белую грудь лебеда. Лебедь открыл глаза. На востоке краснела заря, и месяц и звезды стали бледнее.

Лебедь вздохнул, вытянул шею и, взмахнув крыльями, приподнялся и полетел, цепляя крыльями по воде. Он поднимался выше и выше и полетел один над темными всколыхавшимися волнами.

Работа над анализом рассказа в рамках мастер-класса предполагала решение его участниками двух основных учебных задач. В качестве основной задачи (которая во многом совпадала с задачей урока для младших школьников, но отнюдь не предполагала простого и однозначно-

го решения) было выдвинуто выявление основных способов выражения идеи (основной мысли) в данном произведении, в творчестве Л. Н. Толстого, в творчестве других писателей.

Вторая задача, которая могла быть решена только учителями, достигшими высоких уровней профессионального саморазвития, состояла в реализации интерпретационных речевых стратегий, позволяющих переводить личностно освоенные теоретические знания (психолого-педагогические, лингвометодические, литературоведческие) в методические продукты, в том числе в проект урока, тщательно продуманный и теоретически обоснованный.

Решение первой из названных задач работы с текстом потребовало обращения к таким областям знаний, как литературоведение, герменевтика, психология.

Анализ рассказа учителями, выполненный по приведенному выше алгоритму, позволил им сделать следующие выводы.

Рассказ не имеет авторского заголовка (название «Лебеди» чаще всего дается ему в практике использования в учебниках для начальной школы). Именно поэтому «особая роль в “установлении контакта” между читателем и книгой в целом принадлежит началу текста, которое создает у читателя определенную *установку восприятия произведения*» [32, с. 95], задает «горизонты ожидания». Не менее важен финал рассказа, для которого характерны незавершенность действия, что не вполне свойственно как рассказам Л. Н. Толстого для детей, так и вообще произведениям, входящим в круг детского чтения. Такой открытый финал создает основу для решения творческих задач в процессе анализа рассказа детьми.

Анализ жанра произведения, который Л. Н. Толстой обозначил как «быль», позволяет установить его «диалогические отношения» не только с читателем, но и с другими текстами, поскольку жанровый подзаголовок, введенный самим автором, подразумевает взаимосвязь данного

текста с другими, относящимися к тому же жанру, выстраивание определенного литературного ряда. Наряду с этим нужно заметить, что подзаголовок «быль», нередко используемый Л. Н. Толстым в его произведениях для детей, свидетельствует скорее не о жанровой принадлежности как таковой, а о соотношенности содержания рассказа с действительностью.

Анализ фактуального содержания текста позволяет выявить его основные микротемы. В данном рассказе четко прослеживаются мотивы дороги, верха и низа, общности и одиночества. В то же время рассказ небогат событиями. Такая организация художественного времени произведения требует соответственно и небыстрого темпа чтения, медленного восприятия. Это особенно заметно, если сравнить его с другим произведением Л. Н. Толстого — рассказом «Прыжок», само название которого свидетельствует об особом значении действия и который должен читаться совершенно по-иному, в постепенно (по мере нарастания остроты действия) все более убыстряющемся темпе.

Выявление типа текста позволяет соотнести его с моделью текста-повествования и выделить в рассказе три основные части: экспозицию и завязку действия; развитие действия и его кульминацию; развязку действия.

Анализ текста включает и специальную работу над пониманием смысла и значения отдельных слов с учетом того, что выбор слова писателем в рассказе подчинен не только требованиям передачи его содержания, мотивирован не только семантикой, но обусловлен и задачами художественной выразительности: поиском выразительного ритма, интонации, гармоничного сочетания и повтора звуков (единиц меньших, чем слово).

Обратим внимание на то, насколько тщательно относился Л. Н. Толстой к отбору языковых средств. Свои произведения для детей, вошедшие в «Азбуку» и «Русские книги для чтения», он создавал, будучи уже зрелым мастером. Рассказы для детей тщательно и неоднократно

редактировались писателем, что позволяет говорить о глубокой продуманности, необходимости и точности использования каждой языковой единицы, каждого слова в данных текстах. В письме к А. А. Толстой от 6—8 апреля 1871 года Л. Н. Толстой так отзывался о своей работе над ними: «Каждый из них [рассказов] был переделываем по 10 раз и стоил мне большего труда, чем какое бы ни было место из всех моих писаний. Еще большего труда мне стоила “Азбука”» (Лев Николаевич Толстой: юбилейный сборник. М.; Л., 1928. С. 59—60). Создавая «Азбуку», в которую входил и рассказ «Лебеди», Л. Н. Толстой поставил перед собой требование: «...чтобы все было красиво, коротко, просто и, главное, ясно», — и, по собственному его признанию, «работа над языком была ужасная» (Дневник, 1879 г.).

Таким образом, не вызывает сомнений, что случайных, не наполненных авторским смыслом слов в тексте рассказа нет. Именно поэтому требует особой работы слово «стадо» в соединении со словом «лебеди», уместность использования которого в данном контексте вызывает недоумение у многих современных читателей. Для уточнения того значения, которое слово «стадо» могло иметь для Л. Н. Толстого, обратимся к толковому словарю В. И. Даля: «Стадо — много однородных животных вместе, вкупе»; как синоним приводится слово «стая». Лишь в качестве второго значения указано то, которое в современном русском языке является основным: «пасущийся вместе дворовый скот одного хозяина или одного селенья, города, местности». Кроме того, стадо — это еще и «паства, приход... ведомство священника, а стадо архипастырское — все миряне епархии» [50, с. 620]. Таким образом, в тексте Л. Н. Толстого данное слово не имеет никакой отрицательной экспрессивно-стилистической окраски; по отношению к вольным птицам оно указывает лишь на их общность, единство. Это значение и должно уточняться в процессе анализа рассказа.

Ощущение напряженности движения, усилий полета достигается употреблением слов определенной тематической группы:

«Лебеди стадом летели из холодной стороны в теплые земли. Они летели через море. Они летели день и ночь, и другой день и другую ночь они, не отдыхая, летели над водою. На небе был полный месяц, и лебеди далеко внизу под собой видели синеющую воду.

Все лебеди уморились, махая крыльями, но они не останавливались и летели дальше. Впереди летели старые, сильные лебеди, сзади летели те, которые были моложе и слабее».

Повтор слова *летели* и однокоренных с ним можно считать смыслообразующим, так как прослеживаются ассоциативные связи их с целым рядом других слов первой части, образующих с ними тематическое лексическое поле: указывается направление полета (*из северной стороны в южные земли*), подчеркивается длительность и непрерывность полета, невозможность, недопустимость остановки.

Анализ фонетических изобразительно-выразительных средств позволяет выделить в первой части повтор звука [л']. Уже в первых двух словах рассказа «Лебеди летели...» этот звук повторяется трижды. Скрепленные звуковым повтором, слова приобретают комбинаторное приращение смысла, дополнительный смысл. Звучание их ассоциируется с полетом, ветром, равномерностью и безостановочностью движения крыльев. Сильные крылья — вот то главное, что нужно в данный момент лебедям.

Повторы одних и тех же слов, одной и той же морфологической формы (прошедшего времени глаголов во всех предложениях), использование близких синтаксических конструкций не только подчеркивают мысль о том, что все события рассказа уже в прошлом, действие его уже завершилось, но и придают тексту некоторую сказовость, определенное сходство с притчей.

Особое внимание уделяется в ходе анализа слову *лебеди*, которое и вне контекста обладает определенной эмоциональной коннотацией, ассоциируясь с представлениями о красоте, верности, любви, преданности, царственности. Попытка провести стилистический эксперимент и заменить это слово на другое (например, *гуси, утки* — поскольку с неводоплавающими птицами такая история произойти не могла) приводит к значительному изменению эмоционально-смыслового восприятия текста.

Уже в первой части рассказа важнейшими принципами выражения смысла становятся контраст и аналогия: *север — юг; холодный — теплый; день — ночь; старые лебеди — молодые; впереди — сзади; на небе — внизу*.

При этом старые лебеди предстают как более сильные, опытные, умелые, знающие, поэтому они и летят впереди, где труднее, где надо рассекать воздух, а молодые — как слабые, неопытные, и летят они в созданном старшими воздушном потоке. Необходимо отметить, что, по мнению учителей, для понимания младшими школьниками эти два синонимических ряда составляют определенную трудность: в представлении детей старый — значит обязательно слабый, а молодой — сильный.

Работа над произведением включает в себя и анализ его пространственно-временной организации.

Своеобразным фоном изображения долгого безостановочного полета стада лебедей является море, над которым летят птицы. На этом фоне возникает и противопоставление старых, сильных лебедей молодым и более слабым.

Включение деталей морского пейзажа во все части текста не только определяет место действия, но и позволяет предположить, что описание моря является функционально окрашенным пейзажем. Море, таким образом, приобретает в рассказе значение важного образа-символа: это и трудное испытание для лебедей, и в то же время — одно из равноправных действующих лиц рассказа. В дальнейшем развитии событий море начинает играть роль героя,

наделенного душой, помогающего уставшему лебедю отдохнуть и побуждающего его к дальнейшему полету. Недаром учащиеся, как свидетельствует анализ проведенных учителями уроков, относят море к силам добра.

Во второй части рассказа появляется действующее лицо, которое раньше входило в общность «лебеди», в то, что автором названо «стадо», а точнее — в ту его часть, которая определяется как «молодые лебеди». Этот герой так и назван в рассказе: «один молодой лебедь...». Теперь он один, и поэтому сам отвечает за себя, за свою судьбу. Происходит дальнейшее расчленение первоначально единой общности: сначала стадо делится на две части — старые птицы и молодые, затем среди молодых выделяется один лебедь и противопоставляется всему стаду.

При анализе второй части вновь обратим особое внимание на звуковой повтор, однако на этот раз не отдельных звуков, а звуковых комплексов. Если в первой части текста тщательно выбранное, выверенное сочетание звуков и слов вызывает в сознании читателя представление о непрерывности движения («лебеди летели»), то во второй — передает ощущение непреодолимой усталости молодого лебедя, которая делает его на некоторое время равнодушным к собственной судьбе. Для этого писатель использует слова «распустив», «спускался», «опустился». Прислушаемся к их звучанию. Повторяющиеся сочетания звуков ассоциируются со словами «пусть» (ну и пусть), «пускай», то есть с выражением равнодушия, безразличия молодого лебедя к собственной судьбе, вызванного его усталостью, бессилием, невозможностью продолжать полет. Именно в этот момент он как бы отделяется от своего стада, перестает быть частью общности, и само понятие «стадо» постепенно дифференцируется: стадо лебедей — старые и молодые лебеди — один молодой лебедь.

Какова же идея, основная мысль рассказа Л. Н. Толстого и каким образом она выражена в тексте? Анализ показывает, что ни один из известных способов выраже-

ния идеи произведения (заголовки, прямое выражение главной мысли текста с помощью авторских слов или слов одного из персонажей, в том числе так называемая мораль в басне) в данном рассказе автором не используется. Возникает проблема открытия новых способов с помощью не только анализа текста, но и обращения к теоретическим (прежде всего литературоведческим и психологическим) исследованиям.

Особого внимания заслуживает в данном отношении идея В. П. Белянина об эмоционально-смысловой доминанте текста. Идея эта, интерпретированная нами в методическом аспекте, послужила тем инструментом, который дает возможность вычитывать концептуальную информацию, заложенную в тексте, не только педагогам, но и их ученикам.

Типология текстов по эмоционально-смысловой доминанте позволяет по-новому рассмотреть вопрос о классификации материала, отобранного нами для работы с учителями в рамках мастер-класса.

В. П. Белянин соотносит эмоционально-смысловую доминанту текста с характеристикой творческого метода и личности писателя. На основе преобладающей эмоционально-смысловой доминанты исследователь выделяет несколько основных видов текстов, которым дает следующие условные названия: «светлые», «активные», «темные», «веселые», «грустные», «печальные» и др.

Предложенная типология позволяет увидеть соответствие тематики произведений и их эмоционально-психологического наполнения, а также присущие им определенные стилевые особенности.

Примем следующее определение темы художественного произведения: «круг событий, явлений, предметов действительности (а также человеческого сознания и культуры), который отразился в произведении и стал основой авторского повествования, средством конкретной реализации определенного идейно-эстетического замысла писа-

теля» [193, с. 334]. Представляя собой «материальное» и идейное содержание произведения, тема нередко неразрывно связана с определенной эмоционально-смысловой доминантой.

В рамках представленной типологии акцент делается на связи выделенных видов текстов с наиболее характерными для них темами.

Яркими проявлениями эмоционально-смысловой доминанты становятся не только содержание и композиционное построение произведения, но и соответствующие языковые средства, что позволяет выстраивать определенную технологию анализа художественного произведения и его дальнейшего перевода с помощью интерпретационных речевых стратегий на основе учета возрастных и личностных особенностей младших школьников.

Содержание «*светлых*» текстов, по мнению В. П. Белянина, может быть сведено к следующим двум основным мыслям: «Все живое уникально, неповторимо и самоценно» и «Я знаю истину и несу свое понимание жизни другим людям». В основе картины мира, характерной для «светлых» текстов, лежит описание мира личности и того природного мира, который окружает эту личность. «Я» выступает как субъект жизнедеятельности и получает следующие предикаты: *честный, чистый, неповторимый, уникальный*. К данной категории могут быть отнесены многие тексты, посвященные природе, искусству, различным вопросам жизни современного общества, истории, культуры и религии. Стилиевые особенности «светлых» текстов — публицистичность, динамизм, иногда назидательность интонаций. Для них характерны призывы к добру, милосердию, чести; их авторы часто обращаются к этическим представлениям читателя.

«*Активные*» тексты близки «светлым». Эти произведения описывают борьбу положительного героя и его единомышленников за высокие идеалы с противостоящими силами. Стил «активных» текстов, как правило, энер-

гичный, динамичный, порой несколько резкий; содержание их связано с решением тех или иных нравственных проблем. События, составляющие фабулу (реальные или вымышленные) представляют борьбу честного человека, любящего свою родину и объединившего вокруг себя друзей, с людьми, предавшими идеалы добра, честности и справедливости. В «активных» текстах возможны два варианта финала: либо победа положительного героя над его противниками и торжество добра над злом, либо гибель главного героя, но не его идей и ценностей.

К *«веселым» текстам* часто относятся произведения о путешествиях и приключениях; по жанру это могут быть комедии, юмористические рассказы и т. п. Это истории о приключениях оптимистичных, удачливых, находчивых героев, которые сталкиваются с разнообразными препятствиями или опасностями, но успешно преодолевают их. Нередко «веселые» тексты повествуют о людях так называемых отважных профессий. Для них характерны обилие событий и их участников, частая смена событий. Начинается фабула «веселого» текста обычно с того, что главный герой случайно оказывается в ситуации, в которой ему необходимо действовать смело и энергично. В финале герой побеждает всех противников и устремляется к новым приключениям.

«Темные» тексты, как правило, посвящены борьбе за существование, к ним относятся произведения детективных жанров, триллеры, романы ужасов, «страшилки» и т. п. При определенном содержательном сходстве с «активными» текстами эмоциональный фон «темных» текстов значительно более мрачен, окрашен в негативные тона и вызывает совершенно иное психологическое состояние. Сам конфликт этих произведений принципиально иной, нежели в «активных» текстах. Для персонажей этого вида произведений смысл жизни (нередко весьма тяжелой и безрадостной) состоит в том, чтобы делать свое дело и бороться с врагами. При этом человек нередко становится

игрушкой в руках враждебных сил. Он борется против них, но чаще всего борется один. Для «темного» текста характерно наличие более жесткой, чем в «активном», оппозиции добра и зла. Если в «активном» тексте противник — нередко бывший друг, то в «темном» тексте это, как правило, враг изначально, причем враг умный и опасный. Он несет безусловное зло, разрушает мир вокруг себя, обижает беззащитных, изобретает смертоносное оружие, проводит опыты над людьми и т. п. Цель же положительного героя состоит не только в том, чтобы должным образом делать свое дело, но и в том, чтобы уничтожить врага (часто физически). «Темный» текст нередко заканчивается сценами, связанными с тяжелыми утратами и даже гибелью героя. В работе с младшими школьниками такие тексты для анализа использовать нежелательно, поскольку они не соответствуют низкому порогу эмоциональной чувствительности детей данного возраста.

«Грустные» (или «печальные») тексты повествуют о потерях, утратах, одиночестве главного героя; как правило, эти события связаны с не зависящими от него обстоятельствами жизни и невозможностью их исправить. Герои этих произведений чаще всего грустят и смиряются со своим печальным положением; очень редко они обращаются к активным действиям. Финал обычно печален, но это светлая грусть, не сопряженная с такими негативными чувствами, как ненависть, месть и т. п. Эти тексты лиричны, полны размышлений. Иногда герой обретает некое утешение, порою же остается в полной безнадежности.

Выделяя данные виды текстов, В. П. Белянин отмечает открытость предложенной им типологии, подчеркивает, что разница между отдельными видами текстов условна, переходные формы имеются в любой классификации, и называет, помимо перечисленных, еще и такой вид, как *«смешанные»* тексты, которые могут заключать в себе описание нескольких типов сознания, целого ряда состояний

и типов поведения людей, то есть различные эмоционально-смысловые доминанты.

Для определения эмоционально-смысловой доминанты текста требуется его специальный языковой анализ и прежде всего выделение слов определенных семантических категорий.

В рассказе «Лебеди» в качестве ведущих категорий можно выделить следующие:

* *Свет*. Интересно обратить внимание на то, что в этом рассказе, хотя по внешним признакам его можно назвать грустным, много света: «на небе был полный месяц», «товарищи его дальше и дальше белелись в месячном свете», «стадо лебедей чуть виднелось белой чертой на светлом небе», «И вода плескала в белую грудь лебедя», «На востоке краснела заря, и месяц и звезды стали бледнее...». Море блестит в лучах сначала луны, а потом восходящего солнца, улетающие белые лебеди хорошо видны на фоне еще светлого вечернего неба, блестят лучи солнца на воде, ослепительно сверкают в ночном небе звезды.

* *Движение, полет*. Это относится как ко всему стаду лебедей, так и к одному, оставшемуся молодому лебедю.

* *Море, вода*. Море олицетворяет ту силу, которая и оберегает лебедя, дает ему возможность отдохнуть («...и только море, поднимаясь и опускаясь широкой полосой, поднимало и опускало его»), и вместе с тем, когда молодой лебедь набрался сил, подталкивает его продолжать полет: «Перед зарей легкий ветерок стал колыхать море. И вода плескала в белую грудь лебедя».

* *Противопоставление*: времени суток (день и ночь), сторон света (север — юг), верха и низа (небо и море) и др.

* *Дело, долг, ответственность, цель*. Лебеди выполняют свой долг — они летят на зимовку. Почему вожак стаи и остальные лебеди не остановились, не подождали ослабевшего товарища, не остались вместе с ним? Скорее всего, потому, что помимо ответственности

перед каждым, есть долг перед всеми — перед всем стадом, необходимость следовать той силе, которая ведет каждый год птиц на зимовку в теплые страны. И молодой лебедь это понимает. Недаром заканчивается рассказ его стремлением вверх (хотя крылья еще цепляют «темные всколыхавшиеся волны»), вперед, вслед за стадом, частью которого он себя, несомненно, ощущает, даже отстав от товарищей и оставшись на время один. И такой конец дает надежду на то, что лебедь достигнет своей цели.

В конце рассказа мысль читателя вновь возвращается к его началу благодаря приему сцепления, помогающему, как и контраст, выявить основные эмоционально-смысловые доминанты текста.

Все рассмотренные семантические категории (несмотря на первое впечатление грусти) свидетельствуют о позитивном взгляде автора на мир, об оптимистическом прогнозе в разрешении описанной в рассказе ситуации, что и позволяет отнести данное произведение к «светлым» текстам.

Таким образом, анализ рассказа на основе определения его эмоционально-смысловой доминанты позволил выделить такие способы выражения главной мысли произведения, как основные семантические категории, повтор ключевых слов, звукоподражание, антитеза (противопоставление), цветопись и светопись.

Подобная работа над пониманием рассказа Л. Н. Толстого порождает у учителей различные, порою противоречащие друг другу мнения, среди которых мы выделили встречающиеся наиболее часто. Допустимость и даже желательность неоднозначной, многовариантной интерпретации текста его читателями может быть аргументирована, в частности, исходя из позиции современного литературоведения, сформулированной В. П. Рудневым, который отмечает, что «сама постановка вопроса о том, содержится

ли все это на самом деле в тексте... или придумано исследователем, является бессмысленной, потому что текст при таком понимании существует только в диалоговом режиме с читателем и интерпретатором» [144, с. 167].

После завершения анализа участники мастер-класса пришли к следующим выводам:

* многообразие способов выражения идеи произведения, доступных для понимания младшими школьниками, дает возможность ставить на уроках литературного чтения соответствующие учебные задачи;

* работа над эмоционально-смысловой доминантой текста позволяет выстраивать алгоритм анализа художественного произведения в начальных классах в определенной последовательности: от анализа фактуального содержания через подтекстовый и языковой анализ к пониманию идеи произведения и его концептуального содержания в целом;

* выявление эмоционально-смысловой доминанты текста позволяет определять виды творческих работ на основе данного произведения и их место в становлении младшего школьника как грамотного читателя.

Для решения второй задачи — интерпретации форматов содержания в учебный процесс в начальной школе — потребовалось обращение к психодидактике, теории развивающего обучения, методике литературного чтения. При переносе того или иного материала, обсуждаемого в рамках мастер-класса, в учебный процесс, где этот же материал будет рассматриваться младшими школьниками, невозможно идти путем простого повторения заданий. Необходимо иное, соответствующее возрастным особенностям детей включение их в обсуждение проблемы.

Как показывает обобщение педагогического опыта участников мастер-класса, учителя предлагают для этого разнообразные варианты проектов уроков, различающихся не только по содержанию, но и по форме. Выстраивая в целом урок в соответствии с требованиями к развивающему

обучению, педагоги используют такие формы, как уроки с компьютерными презентациями, где иллюстративный ряд может подбираться не столько учителем, сколько учащимися и их родителями; уроки — составление киносценария; уроки читательских и речевых удовольствий; уроки драматизации и т. д.

Приведем один из вариантов проекта урока на основе принципов развивающего обучения, сконструированный педагогами на занятиях мастер-класса в процессе работы над рассказом Л. Н. Толстого.

Проект урока постановки учебной задачи и преобразования модели

Тип урока: преобразование модели.

Учебная задача: открытие новых способов передачи эмоционально-смысловой доминанты художественного текста.

Задачи урока:

- * учащиеся узнают, что существуют различные способы передачи основной мысли и настроения художественного текста и писатели, в соответствии со своей творческой индивидуальностью, как правило, предпочитают для этого определенные средства и употребляют их чаще всего;
- * учащиеся открывают новые авторские способы передачи основной мысли (идеи) произведения и его эмоциональной направленности (не только с помощью заголовка и ключевых слов текста, но и с помощью повтора слов, звуковых комплексов, звуков);
- * учащиеся познают роль противопоставления (антитезы) для выражения основной мысли произведения;
- * учащиеся преобразуют созданную ранее модель («Дерево смыслов») на основе анализа рассказа Л. Н. Толстого;
- * убедившись в существовании многообразных способов передачи основной мысли и настроения текста, учащиеся, во-первых, понимают, что творчество разных писателей

отличается не только содержанием, но и авторским стилем; во-вторых, осознают ценность полученных знаний, которые могут использоваться как при создании собственных речевых высказываний, так и при общении с другими людьми, обладающими индивидуальными чертами личности и стилями общения.

Для эффективной организации читательской деятельности на уроке учащиеся знают:

- * понятие «типы текста», структурные особенности текста-повествования;

- * понятия «тема» и «основная мысль текста»;

- * некоторые средства выражения основной мысли текста (заголовок, ключевые слова, прямое выражение автором основной мысли, соотнесение с пословицами).

Учащиеся умеют:

- * соотносить эпический текст и модель текста-повествования;

- * прогнозировать текст на основе заголовка;

- * находить в тексте необходимые изобразительно-выразительные средства;

- * работать в парах, группах.

Оформление доски (при использовании мультимедийного оборудования — демонстрация нужного материала на интерактивной доске):

- * эпиграф урока: «Надо навсегда отбросить мысль писать без помарок. Три, четыре раза — это еще мало» (Л. Н. Толстой);

- * модель «Дерево смыслов» — условное изображение дерева, на ветках которого могут быть написаны известные уже учащимся способы выражения основной мысли текста (заголовок, прямое выражение автором основной мысли в тексте, в том числе так называемая мораль в басне), а на листьях — примеры (названия произведений, в которых основная мысль выражена указанным способом). Несколько веток остаются пустыми, их количество должно быть больше количества тех способов, которые учащиеся откроют на уроке.

Проект урока

Психолого-педагогическое обоснование урока	Предполагаемая деятельность учителя	Предполагаемая деятельность учащихся
<p style="text-align: center;">I. Мотивационно-ориентировочная часть</p> <p><i>Цель:</i> осознание цели учебной деятельности (УД). <i>Для этого необходимо решить следующие задачи:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> * выравнивание знаний всех учащихся, необходимых для осуществления УД (этап актуализации); * создание мотивационной основы УД (этап мотивации); * постановка учебной задачи (УЗ) в результате рассмотрения проблемной ситуации знания и незнания (этап постановки УЗ); * планирование деятельности, выбор средств и методов для достижения поставленной цели (этап планирования решения УЗ) 		
<p>1. Этап актуализации На этом этапе необходимо создать для учащихся «ситуацию успеха» по результатам осмысления предыдущей деятельности, дать им возможность продемонстрировать свои знания и умения. Это позволит создать положительный эмоциональный фон урока</p>	<p>— Уроки литературного чтения помогают нам постепенно узнавать авторские секреты писателей. Сегодня мы с вами снова встретимся с творчеством великого русского писателя Льва Николаевича Толстого.</p> <p>— Попробуем уточнить, что мы уже знаем об этом авторе. Еще раз вспомним известные нам тайны писательского мастерства и прежде всего то, как автор помогает читателю понять основную мысль и настроение произведения</p>	<p>Учащиеся работают в группах. Возможны следующие варианты групповых заданий (по выбору учителя):</p> <ul style="list-style-type: none"> * составление кластера о Л. Н. Толстом; * восстановление модели текста повествования; * заполнение детьми известных им частей «Дерева смыслов»

Продолжение табл.

Психолого-педагогическое обоснование урока	Предполагаемая деятельность учителя	Предполагаемая деятельность учащихся
<p>2. Этап мотивации учебной деятельности Цель данного этапа — формирование мотивов учебной деятельности, то есть внутренних, личных мотивов, направленных на развитие способностей в УД, на овладение данными способами деятельности</p>	<p>Учитель вместе с детьми отмечает, как много они уже знают и умеют; делает вывод о том, как писатели выражают основную мысль (заголовков, авторские слова, прямо выражающие основную мысль текста, например: «Спасибо, что правду сказал», «Я не съем, другие съедят, мне спасибо скажут»)</p>	<p>Презентация работы групп. Дополнение и уточнение сведений, полученных в разных группах</p>
<p>3. Этап постановки УЗ Данный этап — основное звено мотивационно-ориентировочной части учебного занятия. Его целью является овладение учеником обобщенными отношениями в рассматриваемой области знаний, новыми способами деятельности. На этом этапе осуществляется поиск ответа на вопрос: «Что же мы должны узнать, чтобы иметь возможность двигаться дальше?». Здесь на фоне</p>	<p>— Все ли мы узнали о секретах Л. Н. Толстого? Как вы думаете, что нам предстоит еще узнать, в каком направлении вести свое исследование? Чтение рассказа учителем. Проверка первичного восприятия текста. — Попробуем определить, есть ли известные нам средства выражения основной мысли в этом рассказе. Сам автор заголовка ему не дал,</p>	<p>— Можно прочитать рассказ Л. Н. Толстого и провести его анализ — Значит, в заголовке основная мысль выражена быть не может. Нет в рассказе и авторских слов, прямо выражаю-</p>

Продолжение табл.

Психолого-педагогическое обоснование урока	Предполагаемая деятельность учителя	Предполагаемая деятельность учащихся
<p>ситуации успеха необходимо создать аналогичную по внешним признакам, но более сложную по содержанию проблемную ситуацию. При этом дети должны почувствовать недостаточность собственных знаний и несовершенство ранее открытого способа решения УЗ.</p> <p>Проблемная ситуация на уроке создается с помощью осознания детьми противоречия между их первичным представлением об основной эмоционально-смысловой доминанте текста и авторским концептуальным содержанием</p>	<p>хотя в учебниках этот рассказ чаще всего называется «Лебеди». Означает ли это, что основной мысли в рассказе нет? Или, может быть, она выражена какими-либо другими способами? Как можно определить эти способы? — Основная мысль часто связана с отношением автора к миру, им изображаемому, и с теми чувствами, которые у нас вызывает произведение. Попробуйте определить, какие чувства вызвал у вас этот рассказ</p>	<p>щих основную мысль текста. Надо проанализировать рассказ. Для детей, как правило, лебеди — это белые, прекрасные, гордые, верные птицы. Учащиеся называют или показывают с помощью карточек чувства, которые у них вызвал рассказ. Обычно дети жалеют лебедя, считают рассказ грустным. Но пока учащиеся могут говорить об этом только на уровне первичного восприятия, без анализа текста</p>
II. Операционно-исполнительная часть		
<p>1. Этап преобразования условий УЗ</p> <p>Операционно-исполнительная часть занятия посвящена решению УЗ. Для решения УЗ в структуре</p>	<p>— Итак, читаем рассказ и стараемся увидеть те средства, которые использовал автор и которые помогают нам, читателям, определить ос-</p>	<p>Учащиеся делают вывод о том, что этот рассказ представляет собой последовательное развертывание собы-</p>

Продолжение табл.

Психолого-педагогическое обоснование урока	Предполагаемая деятельность учителя	Предполагаемая деятельность учащихся
<p>урока должно быть предусмотрено время для следующих учебных действий:</p> <p>* преобразование условий УЗ;</p> <p>* моделирование выделенного отношения;</p> <p>* преобразование модели отношения для изучения его свойств и выделение на этой основе общего способа решения УЗ;</p> <p>* построение системы частных задач, решаемых общим способом (в данном случае это действие исключено, так как оно будет иметь место на последующих уроках)</p>	<p>новную мысль текста. Для этого, во-первых, сравним наш текст с одной из известных моделей. С какой? Структурный анализ текста на основе модели текста-повествования.</p> <p>— Во-вторых, составим план в виде рисунков или условных значков.</p> <p>Составление символического или картинного плана.</p> <p>— Проанализируем первую часть текста до слов «Один молодой лебедь...». Что вы заметили? Случайны ли эти повторы? Может быть, Лев Николаевич Толстой не отбирал слова, а просто использовал те, которые уже написал?</p> <p>— Что еще интересного в использовании языковых средств в этой части рассказа?</p>	<p>тий, то есть является повествованием, соотносят его с моделью текста-повествования и выделяют в нем три части.</p> <p>Учащиеся составляют план в виде символов или рисунков.</p> <p>Учащиеся выделяют повтор слова «летели» (7 раз), лебеди (4 раза)</p> <p>Учащиеся могут обратить внимание на противопоставления (<i>лебеди летят из холодной стра-</i></p>

Продолжение табл.

Психолого-педагогическое обоснование урока	Предполагаемая деятельность учителя	Предполагаемая деятельность учащихся
	<p>— Какие звуки повторяются в первой части рассказа? Как правило, выделение детьми звукоподражания (аллитерации) возможно только вместе с учителем.</p> <p>— Во второй части рассказа найдите слова, в которых указано направление движения молодого лебедя. Какие звуки, слоги в них повторяются? Работа над звукокомплексами <i>пуск</i> — <i>пуст</i>.</p> <p>— С какой целью мог их повторять автор? Какие чувства испытывает лебедь? Что означает слово «пусть», которое как будто повторяется в этой части?</p>	<p><i>ны в теплые земли», день и ночь, небо — вода, впереди — сзади, старые, сильные — моложе, слабее).</i></p> <p>— Мягкий звук [л'] при повторе создает ощущение непрерывности полета, шума сильных крыльев.</p> <p>— Во второй части встречаются слова «распустив», «спускался», «опустился», в которых три раза повторяются сходные звуковые комплексы.</p> <p>— Лебедь очень устал, у него нет сил бороться, поэтому он словно говорит себе и другим: ну и пусть, мне все равно...</p>

Продолжение табл.

Психолого-педагогическое обоснование урока	Предполагаемая деятельность учителя	Предполагаемая деятельность учащихся
<p>2. Этап моделирования</p>	<p>Моделирование словаря текстов с различной эмоционально-смысловой доминантой. Работа в группах. — Разделим следующее задание по группам. Одни группы будут искать слова, связанные со светом, светлыми цветами, другие — с темными цветами, темнотой</p>	<p>Выделение лексического состава текста. «Светлых» слов оказывается намного больше (<i>полный месяц, белелись в месячном свете, белой чертой на светлом небе, белую грудь лебедя, краснела заря, и месяц и звезды стали бледнее и др.</i>). Вывод: если в тексте «светлые» слова преобладают, то текст не может быть грустным, печальным, он, скорее всего, «светлый», а значит, не может иметь трагического конца</p>
<p>3. Этап преобразования модели Этот этап служит для изучения свойства всеобщего отношения, выраженного в объекте в «чистом виде». Ранее построенная модель приобретает</p>	<p>— Вернемся к нашей модели. Как она преобразуется? — Какие новые способы выражения основной мысли мы можем вписать на ветви нашего «Дерева смыслов»?</p>	<p>Преобразование модели «Дерево смыслов». Выявляются новые способы: повтор ключевых и опорных слов и звуков, противопоставле-</p>

Окончание табл.

Психолого-педагогическое обоснование урока	Предполагаемая деятельность учителя	Предполагаемая деятельность учащихся
новые свойства. Она служит ориентировочной основой УД данного вида		ние (антитеза), цветопись и светопись
III. Рефлексивно-оценочная часть		
<p>1. Этап рефлексии Целями этого этапа являются:</p> <ul style="list-style-type: none"> * рефлексия (мысленное возвращение к прошлым действиям); * оценка собственной УД; * формирование у детей способности испытывать положительные эмоции от познания нового 	<p>— Какую задачу мы ставили перед собой на уроке?</p> <p>— Могут ли эти способы встречаться и у других писателей?</p> <p>— Мы нашли все способы?</p> <p>— Пригодится ли нам знание этих способов при создании собственных текстов?</p>	<p>— Найти авторские секреты Л. Н. Толстого, способы передачи основной мысли произведения.</p> <p>— Да.</p> <p>— Нет. Это мы будем делать на следующих уроках.</p> <p>Выполнение учащимися письменной работы по желанию индивидуально или в группах (продолжение рассказа)</p>
<p>2. Этап оценивания Учащиеся должны сами определить те критерии, по которым они могут оценивать собственную деятельность</p>	<p>— По каким критериям мы оценим нашу работу на уроке?</p> <p>— Спасибо за урок!</p>	<p>Само- и взаимо-оценка по выделенным детям критериям</p>

4. РАЗВИТИЕ ОБЪЯСНЯЮЩИХ РЕЧЕВЫХ СТРАТЕГИЙ СРЕДСТВАМИ ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА

Основным назначением объясняющих (информативных) речевых стратегий является, как мы уже отмечали, создание условий, обеспечивающих максимально глубокое и полное усвоение учащимися содержания предмета. При этом особенно важно подчеркнуть, что чем глубже педагог проникает в учебное содержание, чем более полно и многосторонне владеет информацией, тем в большей мере он может выразить и самого себя как профессионала, оставаясь при этом в достаточной степени объективным.

Напомним, что к объясняющим (информативным) принято относить следующие речевые стратегии:

- * выстраивание партитуры урока;
- * работа с учебником и встраивание ее в учебный процесс;
- * уместное использование готовых методических разработок для организации учебного процесса;
- * осуществление дифференцированной работы на основе учебников;
- * создание индивидуальных папок заданий и др.

Особое место в развитии объясняющих РС занимает работа со школьным учебником. Это связано с тем, что именно учебник, по мнению многих исследователей, является «стратегической моделью» процесса обучения (поскольку отражает принимаемые авторским коллективом цели обучения и его организационные формы) и одновременно его «тактической моделью» (поскольку раскрывает последовательность изложения учебного материала, задает «сценарий» учебного процесса) [65].

Учебники, как это ни парадоксально, пишутся главным образом не для учеников, а для учителя. «Тот факт, что учебники лежат на партах у всех учащихся, дела не меняет. Учебник адресован учителю с установкой, что тот сумеет развернуть нормативное содержание учебника, изложенное в стиле справочника, энциклопедии, хрестоматии,

задачника, в яркое, увлекательное и доступное пониманию учащихся содержание урока» [42, с. 23]. Иными словами, с точки зрения нашего исследования, педагог использует объясняющую стратегию речевого поведения.

В то же время, как указывает А. З. Рахимов, «функции учебников в качестве стратегической и тактической модели свидетельствуют о предназначении учебника и для учителя, и для учащихся. У учителя полноценный учебник формирует педагогическое сознание и раскрывает перед ним логику обучения. Тем самым учебник служит для учителя руководством к организации учебного процесса. Для ученика учебник — источник, содержание и инструмент усвоения учебного материала. Тем самым учебник, при его соответствующем наполнении, выступает в роли опережающего инструмента организации обучения» [139, с. 30].

В последнее время, особенно в связи с введением Федеральных государственных образовательных стандартов, серьезно изменяются подходы к созданию учебников, многие из которых сопровождаются рабочими тетрадями для учащихся. Формируется новый тип учебника, построенный на иных концептуальных основах. О необходимости нового поколения учебных книг писал еще В. П. Максакowski, который был «глубоко убежден в том, что нам сейчас совершенно не нужны очередные (десятые или двадцатые) переработанные издания прежних, пусть даже весьма заслуженных, учебников. Нам необходимы учебники нового поколения» [116, с. 69].

В свете современных требований в учебниках для начальной школы должны учитываться психологические особенности младших школьников и наряду с этим отражаться логика научного развертывания понятий. Не только учебники и рабочие тетради для учеников, но и методические рекомендации к ним должны быть построены на основе деятельностного подхода, предполагающего диалог учителя с авторами учебника.

Однако, как показывает анализ массового и передового педагогического опыта, учителя далеко не всегда осознают возможности того или иного учебника, конкретных заданий, представленных в нем, не всегда готовы к целенаправленному использованию объясняющих РС. Прежде всего это относится к педагогам, еще не достигшим высокого уровня профессионального саморазвития, которые обычно довольствуются (в лучшем случае) буквальным, некритичным использованием готовых методических продуктов и при этом не делают различия между авторскими разработками, созданными в рамках определенной системы, и такими, которые предлагаются без учета концептуальных основ той или иной системы обучения и конкретного учебно-методического комплекта.

Развитие объясняющих РС учителя от минимального к максимальному уровню предполагает создание условий для реализации индивидуальных возможностей каждого из учеников. Индивидуально-дифференцированный подход сегодня является обязательной составляющей учебного процесса в начальной школе. В той или иной степени он отражен во многих учебниках и рабочих тетрадях. Данный подход имеет и серьезное концептуальное обоснование, изложенное, в частности, в коллективной монографии «Дифференцированный подход к младшим школьникам в процессе обучения», созданной нижегородскими педагогами (под ред. Н. Н. Деменевой) [53].

Организация обучения на основе дифференцированного подхода к учащимся, реализуемого средствами школьного учебника, становится одной из важнейших задач современного образования, решение которой требует от учителя сформированных объясняющих РС.

На каждой ступени образования хороший учебник имеет существенное значение для успешного осуществления процесса обучения в целом. А для школы начальной, составляющей фундамент всей системы образования, значение учебника совершенно исключительное. Система рабо-

ты, логика развертывания тех или иных понятий, заложенные в основу учебника, определяют те направления, по которым будут усваиваться важнейшие положения учебного курса, те способы, которые позволят детям оперировать усвоенными понятиями, определять границы собственного знания и незнания.

Таким образом, для учителя хороший учебник — это развернутый план работы, та стратегия, которая позволяет уверенно выстраивать и варьировать индивидуальные педагогические маршруты в соответствии с особенностями личности каждого ребенка.

В то же время функция дифференциации обучения является относительно новой для учебников начальной школы, хотя идея уровневого построения учебника высказывается в педагогической литературе достаточно давно.

Если дифференцированные задания выделены в учебниках с помощью каких-либо специальных внешних помет (значков, символов, цвета и т. д.), то учителю несложно практически воплощать соответствующие идеи дифференциации на своих уроках. Такой подход осуществлен в той или иной степени во многих моделях начального образования, но наиболее последовательно — в УМК «Планета знаний», где задания, предназначенные для выполнения разными группами учащихся, располагаются на разных частях страниц, имеющих разный цвет.

Однако, даже если в учебнике используются подобные пометы, учитель должен уметь самостоятельно «вычитывать» в каждом упражнении и задании те возможности, которые позволят каждому ребенку и каждой группе детей работать в зоне ближайшего развития, и соответственно с этим выстраивать свои объясняющие стратегии.

Специального обучения требует для большинства педагогов реализация дифференцированного подхода к учащимся через работу с учебником в тех случаях, когда данный подход выражен в нем не столь явно и наглядно, а предложен в виде системы разноуровневых упражнений,

то есть упражнений с одним и тем же языковым материалом, включающих до четырех — шести заданий разного уровня. При этом одни задания носят репродуктивный характер, другие требуют переноса знаний в новые условия, третьи предполагают взаимосвязь с другими темами или выполнение творческих видов работы. Учебный материал, таким образом, варьируется по степени сложности, объему, уровню проблемности, уровню творчества. Это требует от учителя программирования дифференцированного подхода через все основные компоненты учебника — как текстовые, так и внетекстовые.

Успешность преподавания по учебникам с разноуровневыми упражнениями зависит во многом именно от способности учителя выстраивать объясняющие стратегии и определять для каждого учащегося или их группы тот уровень, которому они соответствуют на данном этапе.

Благодаря разнообразию возможностей процесс обучения, организуемый на основе такого подхода, реализуется в каждом классе и каждым педагогом, учитывающим особенности учеников, по-разному. При уровне построения учебников одни учащиеся работают с теми материалами и заданиями, которые предполагают усвоение только данной конкретной темы, другие используют более сложный вариант, а дети, достаточно глубоко интересующиеся предметом и склонные к творчеству, выполняют задания третьего уровня.

Поскольку любой учебник не только представляет содержание образования на уровне учебного материала, но одновременно моделирует и процесс его освоения, то объясняющие стратегии учителя должны быть направлены на то, чтобы дифференцированный подход органично встраивался в процесс обучения и максимально реализовался в нем.

Рассмотрим реализацию этого подхода на примере учебников русского языка и литературного чтения интегрированного курса «Живой родник», в создании которого не-

посредственно участвовал автор настоящего исследования. Данный учебный курс (авторы Л. И. Тикунова, С. К. Тивикова, А. Г. Дигина), прошедший соответствующую экспертизу и имеющий сертификат областного экспертного совета при министерстве образования Нижегородской области, использовался учителями не только Нижегородской области, но также Краснодарского края и Республики Татарстан.

Учителя, реализующие интегрированный курс в рамках опытно-экспериментальной работы, были участниками мастер-класса и, в частности, проходили специальную подготовку по овладению объясняющими речевыми стратегиями, связанными с дифференциацией обучения (некоторые результаты этой опытно-экспериментальной работы представлены в уже упоминавшейся коллективной монографии «Дифференцированный подход к младшим школьникам в процессе обучения» [53].

В качестве примера приведем упражнение по одной из самых сложных для начальной школы тем — теме «Глагол» — из учебника для 3-го класса.

Прочитай текст:

*Прилетели добрые вьюги.
Унесли холод грачи.
Поплелась друг за другом
Спокойные ручьи.*

1. Чтобы эти строки превратились в стихотворение А. Усановой, замени выделенные слова на антонимы.
2. Какой антоним больше подойдет к слову *поплелась*: *помчались*, *побежали* или *понеслись*?
3. Обрати внимание на ритм стихотворения. Постарайся не нарушить его.
4. Запиши измененный текст.
5. Укажи, к каким частям речи относятся замененные слова.
6. Какие части речи могут быть антонимами?
7. Как могут быть образованы антонимы?

Анализ методического аппарата этого упражнения показывает, что обязательными для выполнения всеми учениками класса могут стать первое и четвертое задания. Второе и третье задания предполагают оказание детям различных видов помощи: во втором задании предложены конкретные ответы, из которых надо лишь выбрать подходящий вариант; третье помогает осуществлять связь с уроками литературного чтения, в частности, в усвоении особенностей стихосложения, и особенно полезно для тех учащихся, у которых недостаточно развит такой вид речевой деятельности, как слушание.

Пятое и шестое задания направлены на установление связи с изученными темами («Лексика», «Имя существительное», «Имя прилагательное») и на актуализацию знаний по изучаемой теме («Глагол»), а седьмое позволяет осуществлять пропедевтику темы «Словообразование», что в целом дает возможность рассматривать лингвистические явления с разных точек зрения. Эти задания предлагаются только тем детям, которые способны уже на данном этапе к системному освоению языка, к выполнению на сложном языковом материале таких мыслительных операций, как обобщение, сравнение, классификация.

Так, последнее, седьмое, задание предполагает сравнение антонимов, образованных двумя основными способами. Первый способ — префиксальный, то есть подбор однокоренных слов с другими приставками (*прилетели — улетели, унесли — принесли, спокойные — беспокойные*). Второй способ — подбор противоположных по смыслу слов, имеющих разные корни (*добрая — злая, холод — тепло, поплелись — побежали*). Учитель строит урок таким образом, чтобы учащиеся заметили особенности подбора антонимов к словам изучаемой части речи — глаголам: в этом случае активно могут использоваться оба способа.

Последние три задания позволяют осуществить дифференциацию по объему и степени сложности.

Общим результатом работы для всего класса, позволя-

ющим каждому ребенку испытать ситуацию успеха, станет обсуждение вариантов текста, получившихся у детей, и их сравнение с авторским:

Улетели злые вьюги.
Принесли тепло грачи.
Побежали друг за другом
Беспокойные ручьи.

Подобные упражнения вызывают большой интерес как у самих учащихся, так и у педагогов. Пошаговый алгоритм анализа заданий дает учителю возможность понять не только уровневые возможности каждого из них, но и увидеть, как системность языка и речи может осваиваться каждым ребенком, как может быть практически реализован системно-деятельностный подход к обучению младших школьников.

Таким образом, владея объясняющими стратегиями, позволяющими целенаправленно и методически точно анализировать учебник для осуществления дифференцированного подхода, учитель на основе заданий к одному упражнению может построить работу для каждого учащегося или их групп так, чтобы она была сильной и доступной и вместе с тем способствовала лингвистическому развитию учеников в том индивидуальном темпе, который определяется их возможностями.

Рассмотрим еще одно упражнение, выполнение которого способствует не только формированию лингвистических понятий у младших школьников, но и их речевому развитию.

ПЕРВЫЙ ЦВЕТОК

Думал: случайный ветерок шевельнул старым листом, а это вылетела первая бабочка. Думал: в глазах что-то порябило, а это показался первый цветок.

1. Почему в своей весенней миниатюре Михаил Михайлович Пришвин два раза повторяет слово «думал»?
2. С каким «обыкновенным чудом» автор встретился весной?

3. Встречался ли ты с весенними чудесами? Если хочешь, расскажи кратко об одном из них.
4. Выпиши из текста М. М. Пришвина глаголы. Определи их время, род и число.
5. Выдели часть слова, в которой выражается значение рода и числа.

В этом упражнении обязательны для выполнения всеми учениками класса лишь последние два задания. Первое задание позволяет на практическом уровне работать над усвоением такого изобразительно-выразительного средства художественной речи, как повтор и прежде всего анафора, определять его роль в литературном тексте. Первое и второе задания направлены на установление взаимосвязи с уроками литературного чтения, в частности на развитие понимания авторского взгляда на мир. Третье задание дает возможность тем детям, которые чувствуют к этому склонность, самим побывать в роли автора. Немаловажно, что подобные задания предполагают как письменный, так и устный варианты ответа, что позволяет включать в процессы размышления, выражения своего эмоционального отношения к миру, порождения речевых высказываний весь класс.

Таким образом, овладев объясняющими РС, учитель без особого труда может при работе с разноуровневыми заданиями выделять те из них, которые являются обязательными для всех учеников, реализуя идею «ядра» и «оболочки», «обязательной» и «избыточной» информации, или, как указывается в Федеральных государственных образовательных стандартах, идею базового и повышенного уровней в освоении школьниками содержания начального образования. С помощью различного сочетания заданий одного и того же упражнения педагог может осуществлять не только дифференцированный, но и индивидуальный подход к учащимся, построенный на использовании различных способов дифференциации — и организационных (по степени самостоятельности выполнения, объему

и характеру оказываемой помощи), и содержательных (по уровню творчества, объему и сложности задания, требованиям к работоспособности учащегося).

Анализ деятельности педагогов как в рамках аттестации, так и в режиме опытно-экспериментальной работы показал, что без специального обучения в условиях мастер-класса или других моделей постдипломного образования учителя начальных классов (даже имеющие значительный стаж работы и квалификационную категорию) недостаточно владеют объясняющими стратегиями, связанными с выстраиванием дифференцированной работы на основе заданий учебников. Наиболее типичными ошибками педагогов являются:

- * требование от каждого из учащихся выполнения всех заданий к данному упражнению, что непосильно для учащихся с низким уровнем работоспособности или обученности;
- * «зацикливание» на наиболее очевидных способах дифференциации заданий (например, по характеру помощи учащимся или по объему) и игнорирование дифференциации по уровню творчества, проблемности и т. п.;
- * использование заданий учебника изолированно, с ориентацией лишь на изучение конкретной узкой темы, без установления их связи с другими темами и встраивания в общую систему формирования понятий по предмету;
- * применение только фронтальных форм работы или чередование фронтальной и одинаковой для всех самостоятельной работы учащихся без учета различия их возможностей и особенностей;
- * использование наиболее сложных или объемных (с точки зрения учителя) заданий в качестве домашней работы или полное их исключение и др.

Наряду с этим те педагоги, которые осознанно и целенаправленно используют объясняющие речевые стратегии

для реализации индивидуально-дифференцированного подхода к младшим школьникам в процессе обучения, отмечают, что эффективность проводимых уроков возросла. Повысилась и удовлетворенность от педагогической деятельности, поскольку задачи урока стали выступать в качестве планируемых результатов. У детей появилось стремление самим выстраивать систему заданий к тому или иному лингвистическому материалу из предложенных в учебнике и составлять собственные задания, что позволяет им чувствовать себя «соавторами» учебника.

5. ФАСИЛИТИРОВАННАЯ ДИСКУССИЯ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ОРГАНИЗАЦИОННЫХ РЕЧЕВЫХ СТРАТЕГИЙ УЧИТЕЛЯ

Педагог, как отмечает И. А. Зимняя, является «организатором учебной деятельности обучаемых, их сотрудничества и в то же время выступает в качестве партнера и человека, облегчающего педагогическое общение, то есть “фасилитатора”, по К. Роджерсу» [69, с. 4]. Для реализации учителем этой профессиональной роли и осуществления фасилитации необходимо, чтобы преподавание носило характер активизации и стимуляции учения, а не только транслирования информации. Это обязывает педагога постоянно развивать свои организаторские, коммуникативные способности и соответствующие речевые стратегии, чтобы включать обучающихся в активные формы взаимодействия, стимулировать их познавательную активность, управлять образовательным процессом.

Развитие организационных РС предполагает одновременное освоение рефлексивного характера педагогической деятельности, что проявляется как в отношении учителя к учащимся и совместной с ними деятельности, так и в отношении к самому себе. Вступая в активное общение с учащимися, становясь одним из участников диалога с ними,

педагог в то же время осуществляет постоянный контроль собственной профессиональной позиции и деятельности. При этом главным в рефлексивном анализе является оценка того, насколько эффективно удалось организовать учебный диалог и насколько активны в нем учащиеся.

Организационные РС предполагают совместные речевые действия педагога и обучающихся. Данные стратегии применяются чаще всего в различных этикетных (обращение, приветствие, прощание, просьба, извинение и т. п.) и организационных (формулы организации деятельности обучающихся) ситуациях. Основная цель использования учителем организационных РС — создание комфортной эмоциональной обстановки общения, которая может стать условием ситуации успеха для каждого ребенка.

Чрезвычайно важно овладение педагогом и использование в общении с учениками определенных речевых формул, подтверждающих педагогическую поддержку взрослого. В основе таких формул лежит не противопоставление «я — вы» («Я вам дала задание...»), а объединение с помощью слов «мы» или «вместе» («мы с вами», «мы научимся», «попробуем вместе» и т. п.).

Наше исследование показало, что большинство учителей владеют широким спектром речевых формул, направленных как на положительную оценку учащихся (хотя эти речевые средства и не отличаются большим разнообразием: «Молодцы!», «Умница», «Отлично», «Ты мое солнышко», «Хорошо» и т. п.), так и на выражение порицания («Плохо!», «Как можно не знать очевидные вещи?», «Надо быть внимательнее»). Некоторое затруднение вызывают у педагогов те речевые формулы, назначение которых — способствовать созданию ситуации успеха для детей, испытывающих трудности, оказывать им поддержку («У тебя стало получаться лучше», «Молодец, ты стараешься», «Ты на правильном пути», «В следующий раз у тебя обязательно получится» и др.).

Применение организационных РС позволяет учителю

достаточно эффективно осуществлять индивидуально-дифференцированный подход к обучающимся, в частности к детям с разным уровнем саморегуляции, самооценки и т. д.

Как известно, особую трудность при организации учебного процесса представляют для педагогов две группы учащихся: во-первых, гиперактивные дети с низким уровнем саморегуляции, у которых в недостаточной степени развит такой вид речевой деятельности, как слушание, и, во-вторых, так называемые «молчуны», то есть учащиеся, которые по тем или иным причинам с трудом включаются в коллективную дискуссию. Прежде всего именно к этим детям необходим индивидуально-дифференцированный подход в речевом развитии.

Среди «молчунов» можно выделить «мнимых» и «истинных». Внешне их поведение схоже, однако причины его и, соответственно, способы коррекции поведения таких детей различны.

«Мнимые» молчуны обычно испытывают трудности при вступлении в речевую коммуникацию. У этих детей сформировано умение слушать собеседников, они следят за высказываниями одноклассников и педагога, но для вступления в диалог им необходимо дополнительное побуждение, например, прямое обращение учителя к ребенку в тот момент, когда его поведение (жесты, мимика) указывает на готовность включиться в процесс обсуждения. Высказывания таких детей обычно являются не случайными, а продуманными, глубокими. Эти учащиеся нередко способны к линкингу (обобщающему парафразу), который они проводят, не упуская важных мыслей своих одноклассников.

«Истинные» молчуны, как правило, — это дети с заниженной самооценкой. Они не стремятся завладеть инициативой, склонны принижать свои возможности, не всегда высказывают свое мнение даже после непосредственного побуждения их к этому учителем. Однако это не означает, что никакого мнения у них нет: в конце концов, на вопрос

«Что ты видишь на этой картине?» или «О чем ты прочитал (услышал) в этом рассказе?» способен ответить каждый ребенок, вне зависимости от его личностных особенностей и уровня интеллектуального развития. Такие дети нередко имеют негативный опыт неудачных ответов на уроках, отсюда — нежелание вновь испытать ситуацию неуспеха там, где этого можно избежать. Поведение учителя по отношению к такому ученику должно содержать невербальное (взглядом, кивком головы) выражение ему поддержки, признания равной ценности его высказываний с ответами других детей.

Основная группа детей составляет в разных классах от 40 до 67 %. У них нет серьезных проблем и трудностей в речевой коммуникации, они обычно охотно вступают в дискуссию.

Постепенно количество гиперактивных детей и «молчунов» среди учащихся класса, где преподает учитель, владеющий организационными РС, как правило, уменьшается. Этому способствует не только целенаправленное воздействие учителя, но и постепенное включение детей в ситуацию диалога, когда им становятся интересны не только собственные высказывания, но и мнения одноклассников, то есть взгляд других людей на объект обсуждения.

Если на первых уровнях профессионального развития педагога в его речевом поведении преобладают традиционные варианты организационных РС, то по мере становления учителя от мастера до исследователя и профессионала (по классификации А. К. Марковой) основной формой проявления организационных РС, при разумном сохранении прежних, становится *фасилитированная дискуссия*, которая является уникальным педагогическим инструментом как для коммуникативного развития детей, так и для формирования речевого поведения учителя.

Фасилитированная дискуссия (от лат. *fasilitare* — помогать, направлять) — это особым образом организованное обсуждение какой-либо проблемы, темы, ситуации, пред-

полагающее наличие у участников общения различных точек зрения, которые в ходе дискуссии принимаются как равноценные. Данная форма взаимодействия участников образовательного процесса строится на основе четкой стратегии вопросов, задаваемых учителем в соответствии с уровнем развития и обученности детей.

Задача педагога-фасилитатора — помочь высказаться всем участникам, поддержать различные мнения, дать почувствовать каждому свою значимость в развитии дискуссии. Результатом такой формы совместной деятельности является выстраивание спектра различных позиций по отношению к предмету обсуждения и формирование культуры взаимодействия.

Общение в рамках фасилитированной дискуссии позволяет младшим школьникам овладевать коммуникативными универсальными учебными действиями, первоначальными умениями высказывать свои суждения и обосновывать их, уважительно и внимательно относиться к мнению собеседников, сопоставлять их суждения со своими собственными; учит не только прислушиваться к чужому мнению, отличающемуся от собственного, но слышать и самого себя, соотносить свои мысли о разных предметах, свободно высказывать свое мнение. В то же время установленные и принятые всеми участниками правила фасилитированной дискуссии не дают этой свободе общения и самовыражения перейти в «произвол».

Фасилитированная дискуссия, будучи высокоэффективным средством как личностного развития детей, так и профессионального становления учителя, сегодня широко используется не только в начальной школе, но и в системе повышения квалификации педагогов [26]. Так, использование ее является обязательным условием при организации уроков и занятий по программам вариативной части базисного учебного плана начального общего образования «Образ и мысль», «Речевое развитие младших школьников», «Гражданское образование» и др. Нарушение требо-

ваний к организационным речевым стратегиям педагога, необходимым для реализации подобных программ, ведет к искажению содержательной стороны образовательного процесса и невозможности достичь запланированных результатов, прежде всего личностных и метапредметных.

Современная система начального образования направлена на развитие ребенка как личности мыслящей и чувствующей, умеющей эффективно взаимодействовать с окружающим миром, принимать Другого как значимого и ценного, соотносить собственное мнение со взглядами партнеров по общению, выстраивать субъект-субъектные отношения.

Взаимодействие «учитель — ученик», «ученик — ученик», «ученик — группа» в процессе фасилитированной дискуссии соответствует принципу ненасильственной коммуникации. Процесс обучения строится на основе познавательной инициативы ребенка, который оказывается в ситуации самостоятельного и совместного с учителем поиска решения. Находясь в роли учителя-фасилитатора, педагог содействует развитию дискуссии, поддерживает стремление детей высказаться, но при этом никак не оценивает их ответы, ни словом, ни взглядом не выражает похвалу или порицание (подчеркнем еще раз, что все высказывания на этих уроках равноценны). Учитель, таким образом, принимает в дискуссии «направляющее участие», представляющее собой процесс сотрудничества, при котором взрослый и ребенок совместно решают стоящие перед ними задачи, на равных участвуют в поисках ответов на вопросы, возникающие в ходе образовательного процесса. Таким образом, ученик находится не в пассивной позиции обучаемого, а в активной позиции обучающегося, то есть обучающего самого себя с помощью сверстников и взрослого.

Фасилитированная дискуссия вырабатывает у ее участников такие важные умения, как способность направлять свое внимание и волю на предмет дискуссии; стремление

понять содержание каждого высказывания, соотнести приводимые доводы с тем, что утверждается; умение принимать чужое мнение, то есть опираться на то положительное, что в нем содержится, и развивать его, обогащая своими мыслями.

Для организации фасилитированной дискуссии необходимы следующие условия:

- * группа (дети, обладающие равным уровнем компетентности в данной области, но имеющие разный жизненный опыт, личностные особенности);
- * ведущий (учитель-фасилитатор), способный создать благоприятную для работы обстановку, настроен на активную работу;
- * стимул (содержание, по поводу которого будет вестись дискуссия);
- * стратегия ведения обсуждения, включающая систему определенных вопросов, задаваемых в определенной последовательности, и технику парафраза;
- * особый результат (радость от процесса общения, от открытия многообразия интерпретаций, от активной работы, от понимания того, что истина рождается не в споре, а в размышлении).

Задача учителя как фасилитатора заключается в организации пространства и ситуации свободного общения, а не в выражении собственной точки зрения на обсуждаемые вопросы. Содействуя развитию дискуссии, активизируя ее, учитель сам не принимает в ней непосредственного участия, не высказывает своего мнения. Позиция фасилитатора — это позиция педагога, который помогает учащимся, организуя и направляя их восприятие.

Важным требованием к организации фасилитированной дискуссии является правильное введение учащихся в учебный диалог, а также грамотное его завершение, направленное на развитие у детей рефлексивного анализа собственной деятельности.

Основные инструменты ведения дискуссии — парафраз

и линкинг (обобщающий парафраз). В правильном и своевременном осуществлении их состоит одна из важнейших функций учителя в реализации данной РС.

Парафраз (от греч. paraphrasis — перетолкование) представляет собой в самом общем смысле переложение речевого высказывания, скорректированное и уточненное повторение мысли ребенка (например, в курсе «Образ и мысль» — по поводу обсуждаемой картины). Парафраз допускает «перевод» речевого высказывания из одной эстетической системы в другую, использование иных слов, стиля речи, логики изложения при сохранении основной идеи говорящего. Техника парафразы выражается в выделении основных ключевых моментов суждения ребенка без привнесения в него дополнительного смысла.

Основные функции парафразы заключаются в том, что он конкретизирует и уточняет мысль ребенка, не искажая ее; демонстрирует принятие любого мнения, усиливая тем самым значимость высказывания каждого участника в общей дискуссии; направляет дискуссию (уводит от «зацикливания» на отдельных деталях и суждениях); обобщает несколько точек зрения при интерпретации одного и того же содержания (для этого используется обобщающий парафраз — линкинг); способствует вербализации мыслей, их грамотному оформлению, что создает условия для общего речевого развития учащихся; задает определенный ритм и рамки дискуссии.

Подчеркнем еще раз, что перефразировать ответы детей учитель должен так, чтобы смысл их был не искажен, лишь корректируя детские высказывания в соответствии с литературной нормой. Тем самым педагог дает ребенку понять, что его ответ услышан и принят, акцентируя таким образом значимость, ценность каждого высказывания.

Для грамотного построения парафразы учитель должен не только правильно уловить смысл высказывания, но и определить, какого типа мысль была высказана: простое

наблюдение, уточнение, ассоциация, сравнение, эмоция, размышление и др. Каждому типу высказывания в парафразе соответствуют определенные глаголы, которые позволяют отразить его суть [23]. Возможные варианты построения парафразы представлены в следующей таблице.

Варианты построения парафразы

Тип высказывания	Глаголы, используемые для построения парафразы
Наблюдение	Видит, обращает внимание, говорит...
Ассоциация	Создается впечатление, вспомнил...
Уточнение	Уточняет, добавляет...
Сравнение	Сравнивает...
Эмоция	Почувствовал, удивился, кажется странным...
Размышление	Думает, предполагает...
Умозаключение	Делает вывод, считает, полагает...

Например, прогнозируя на основе заголовка текста «Как лиса крапиву в огороде вывела» его тему, основную мысль, жанр, основных персонажей, сюжет и др., обучающийся добавляет свою версию к уже предложенным: «Лиса в других сказках сама ничего не делает, а кого-то обманывает. Наверное, и в этой сказке она не сама крапиву убрала». Педагог, учитывая, что в данном детском высказывании могут быть выделены такие его типы, как сравнение и размышление, строит парафраз следующим образом: «Саша сравнивает нашу сказку с другими и думает, что в этой сказке лиса тоже не сама убрала крапиву из своего огорода, а заставила сделать это кого-то обманом».

Особым видом парафразы является *линкинг*, представляющий собой обобщение всех высказываний детей при обсуждении одной темы, не содержащее прямых оценочных суждений, но указывающее на наличие различных версий. Если идет обсуждение произведения искусства (в том числе художественного текста), то заканчивается

линкинг, как правило, указанием на многозначность восприятия его разными людьми («Сколько людей — столько мнений»).

Правильно проведенный парафраз и отсутствие оценки способствуют созданию такой атмосферы на уроке, при которой дети не боятся говорить, раскрепощаются, чувствуют уверенность в себе и даже молчаливые и стеснительные становятся активными.

Благоприятная для учения среда складывается не только из психологической атмосферы, но также из информационного пространства, предъявленного ребенку, которое должно быть как можно более богатым и разнообразным, доступным, но не навязчивым.

Подготовка педагогов в системе постдипломного образования к использованию фасилитированной дискуссии как организационной речевой стратегии в начальной школе представляет собой модель, адекватную по своему содержанию и форме организации уроков по соответствующей программе и реализуемую в рамках особым образом организованной педагогической мастерской («Развитие художественного восприятия младших школьников на уроках курса «Образ и мысль»») или в рамках мастер-классов.

Структура деятельности учителей как обучающихся тесно связана не только и не столько с содержанием того или иного курса, сколько с организацией совместной деятельности учителя и младших школьников как равноправных партнеров.

Предлагаемая модель включает в себя проведение фасилитированных дискуссий, овладение формулами критического разбора уроков, тренинг парафразы, диагностику педагогами собственного уровня развития организационных РС, анализ видеозаписей и открытых уроков, сопоставительный анализ восприятия одного и того же содержания (например, литературного произведения или произведения изобразительного искусства) взрослыми и детьми и др.

Используемые для обучения учителей методы, приемы

и формы организации образовательного процесса, адекватные целям и содержанию организационных РС, позволяют осуществлять коммуникативно-деятельностный подход к постдипломному образованию педагогов, помогают им усваивать как содержание конкретной программы (например, курса «Образ и мысль»), так и технологии ее проведения в начальных классах.

Особое внимание при этом уделяется развивающим, коррекционным и здоровьесберегающим возможностям организационных РС; особенностям проведения фасилитированной дискуссии с детьми младшего школьного возраста; организации учебного пространства; индивидуальному и дифференцированному подходу к детям, в том числе к гиперактивным учащимся с низким уровнем саморегуляции, так называемым «молчунам», учащимся с различным уровнем самооценки и др.

Основными результатами организованной таким образом курсовой подготовки педагогов становятся освоение учителем роли фасилитатора; овладение методикой проведения фасилитированной дискуссии — стратегией вопросов на разных этапах обсуждения темы, техникой различных видов парафраза и использованием его возможностей для развития личности ребенка; развитие навыков учебного сотрудничества; осуществление индивидуально-дифференцированного подхода к учащимся; принятие в качестве важнейших ценностных ориентаций права другого человека на собственное мнение, то есть развитие толерантности.

Существенное значение для совершенствования практической профессиональной деятельности педагогов имеет выявление места данной стратегии в развитии когнитивной, эмоциональной и коммуникативной сферы детей, определение взаимосвязей между развитием их познавательных, регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий, формирование осознанного отношения к собственному опыту.

6. РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫХ РЕЧЕВЫХ СТРАТЕГИЙ ПЕДАГОГА С ПОМОЩЬЮ ТЕХНОЛОГИИ «ПРОБЛЕМНЫХ ТОЧЕК»

Технология «проблемных точек» направлена прежде всего на развитие эмоционально-ценностных речевых стратегий и в основе своей имеет личностно-смысловую организацию образовательного процесса. В качестве «ярких пятен», «проблемных точек», «контекстуальных ключей», позволяющих обогащать опыт ценностных ориентаций и у педагогов и у их воспитанников, могут выступать символы, образы, числа, ключевые слова, отдельные предложения или абзацы текста. Данные контекстуальные ключи используются не только как стратегии понимания значений слова или текста в целом, но и для выделения той нравственной проблемы, которая волнует (или может волновать) и педагога и его учеников.

Это позволяет создавать общий эмоционально-психологический, нравственный фон всего урока, но может использоваться и на отдельных его этапах, и прежде всего в его начале. Основными эмоциями, на развитие которых направлена данная технология, являются высшие эмоции — эстетические, интеллектуальные, нравственные.

Особенно важна эта технология в работе с литературными произведениями или при создании собственных речевых продуктов обучающимися.

Близким по идеям к данной технологии является подход педагога-новатора Е. Н. Ильина, который назвал его «принципом гуманизации знаний». «Гуманизация обучения определяет сегодня стратегию урока, литературы — в первую очередь. ...Но гуманизация для меня еще и *отбор* самих знаний. Литература дает эту счастливейшую возможность. В художественном произведении любая (!) страница уникальна. Безмерно важна, нужна и интересна. Но... есть такие, которые, быть может, в замысле книги особой роли не играют, зато определяют судьбу, нравственный

облик ученика. Такие вот судьбоносные странички, не изолированные от книги, литературы, с некоторых пор выдвигаю на самый передний план урока. ...Знание — сила, но только если в нем прорастает человек, состоявшийся и защищенный не только самим знанием, но и знанием самого себя... — пишет талантливый педагог и отмечает особо: — Знания, от которых зависит наша нравственная судьба, нельзя упаковать в традиционные безликие формулировки» [79, с. 44—45].

Такой «выборочный», «страничный» подход к книге, не разрушающий целое, позволяющий преодолеть барьеры между книгой и жизнью, способен дать ребенку надежную опору. Говоря словами В. А. Сухомлинского, «чтение есть прежде всего человеческие отношения, а подлинное обучение характеризуется обстановкой эмоционального пробуждения разума».

В начальных классах, где изучаемые произведения, как правило, имеют небольшой объем, в качестве такой «проблемной точки» может выступать не страница, а отдельный абзац или даже предложение. Это делает необходимым определение не только темы урока (как правило, в качестве таковой выступает знакомство с автором или произведением), но и проблемы, актуальной для детей данного возраста, для класса или даже для одного ребенка.

Анализ педагогического опыта, работа с учителями в рамках постдипломного образования показывают, что, как правило, необходимые для этого речевые стратегии у учителей или отсутствуют, или сформированы недостаточно.

Работа в условиях мастер-класса дала возможность увидеть всем участникам группы те проблемы, которые могут объединить в духовных поисках детей и их педагога.

Для работы нередко использовались давно знакомые всем учителям литературные произведения, чтобы эффект новизны, неизменно возникающий при использовании данной технологии, сталкивался с привычным, стереотипным взглядом на известное.

Некоторые проблемы, сформулированные в виде вопросов, могли звучать для участников мастер-класса не просто неожиданно, а парадоксально, например: «Что такое лебединая походка? Какая походка у лебедя в рассказе Д. Н. Мамина-Сибиряка “Приемыш”?»

Отвечая на этот вопрос до перечитывания рассказа, учителя говорят о красоте лебединой походки, вспоминают слова из былин («брови соколиные, походка лебединая»), Царевну Лебедь из пушкинской «Сказки о царе Салтане» и делают вывод о красоте походки лебедя. Вспоминают, что в рассказе «Приемыш» автор называет лебедя «царственной, гордой птицей». Но во время повторного чтения находят предложение: «Лебедь красиво подплыл к сайме (рыбачкой стоянке. — С. Т.) и, *тяжело переваливаясь* на своих *кривых черных* ногах, направился к избушке» (выделено нами. — С. Т.). Возникают недоумение, даже некоторая обида на автора (зачем он так написал о прекрасной птице?) и размышление о том, когда лебедь красив, а когда он уродлив. Внимательное акцентное вычитывание текста позволяет прийти к выводу: прекрасен лебедь только в своей стихии — в воде, в полете — и безобразен тогда, когда становится домашней птицей («направился к избушке»). Решение старого Тараса о необходимости отпустить лебедя на волю оказывается однозначно правильным, а финал рассказа представляется еще более драматичным. Идея рассказа формулируется педагогами примерно так: любое живое существо прекрасно там, где соответствует своему предназначению.

Для младших школьников процесс *восхождения* к идее (в терминологии начальной школы — к основной мысли произведения) требует дополнительных приемов, и здесь каждый педагог пользуется интерпретационными речевыми стратегиями. В качестве такого приема может выступать методика дополнения, когда в предложении пропускаются наиболее важные слова («Лебедь красиво подплыл к сайме и, _____ переваливаясь на своих _____ _____

ногах, направился к избушке») и учащиеся вставляют пропущенное. При этом дети оказываются готовы сделать выводы, аналогичные выводам учителей, но на своем уровне.

Перед чтением рассказа Н. Н. Носова «Мишкина каша» выполняется задание — прочитать только то, что говорится о Колиной маме. Точкой, позволяющей выйти на важные для детей (да и для взрослых тоже) нравственные проблемы, становится предложение: «Мама тоже была рада приезду Мишки». Слова автора о маминей радости воспринимаются поначалу как неожиданные для педагогов: неужели есть мамы, которые рады таким непредсказуемым друзьям своего сына? От забавного сюжета осуществляется переход к поиску основного смысла рассказа. Осмысление авторских слов о маме позволяет высказать предположения о ее взглядах на воспитание детей, о главных для нее человеческих качествах, о том, что ценит Колина мама в Мишке, как отношения мальчиков, их дружба помогают их личностному росту.

Для младших школьников эта проблема может интерпретироваться по-иному — не только как ответ на вопрос: «Какие качества ценит Колина мама в его друге?», но и как проблема, связанная с отношениями между друзьями: «Какие качества ценят друзья друг в друге?», «Чем дорог, почему нужен каждому из мальчиков его друг?»

Необычайно важно увидеть проблему взаимоотношений с родителями и в рассказе Л. Н. Толстого «Прыжок». Основной аспект ее: «Прыжок — это действие или поступок?» В качестве «проблемной точки» возьмем лишь один, второй, абзац рассказа, в котором 9 глаголов, 8 существительных, 1 наречие и ни одного прилагательного: «Она (обезьяна) подпрыгнула к двенадцатилетнему мальчику, сыну капитана корабля, сорвала с его головы шляпу, надела и живо взобралась на мачту. Все засмеялись, а мальчик остался без шляпы и сам не знал, смеяться ли ему или плакать».

Заданием для участников мастер-класса стала постановка вопросов, позволяющих создавать эмоционально-ценностные установки в процессе чтения рассказа. Приведем в качестве примера некоторые из них.

Почему о мальчике сказано только то, что ему двенадцать лет и что он сын капитана? Почему о капитане корабля сказано только то, что он отец мальчика? Какие отношения могут быть между этими людьми, какие чувства они испытывают друг к другу? Испытывает ли мальчик ответственность за свои поступки перед отцом? Надо ли испытывать ответственность за свои поступки перед теми, кто тебя любит?

Какое значение имеет слово «прыжок» в тексте? Совпадает ли оно со значением, зафиксированным в словарях? Чем может стать этот эпизод для мальчика — одним из незначительных событий или школой жизни?

Почему капитан взял с собой в кругосветное путешествие на парусном корабле в общем-то маленького мальчика, которому пришлось жить среди взрослых людей несколько трудных, полных опасностей месяцев? Если исходить из текста рассказа, то ни пассажиров, ни сверстников мальчика на корабле нет. Кем стал мальчик на корабле — членом команды (юнгой) или просто пассажиром, капитанским сынком? Считают ли матросы его «своим»?

Почему именно шляпа играет такую роль в развитии сюжета? Символом чего она может являться для мальчика?

От чего спасло мальчика умение его отца мгновенно принимать правильные решения? От какого горя спас отца прыжок его сына?

Приведем примеры еще нескольких проблем, рассматриваемых с помощью данной технологии в рамках мастер-класса (часть из них сформулирована учителями):

- * Много ли видят глаза страха? (сказка «У страха глаза велики»).
- * О ком заботится заботливый цветок? (К. Г. Паустовский «Заботливый цветок»).

- * Какого цвета смятенье? (Ф. И. Тютчев «Неохотно и несмело...»).
- * О бедной старухе замолвите слово... (сказка «Каша из топора»).
- * Зачем реке лукавство? (М. Ю. Лермонтов «Дары Терека»).
- * Добра ли добрая хозяйшюшка? (В. А. Осеева «Добрая хозяйшюшка»).
- * Благородство или план? (В. А. Сухомлинский «Дуб на дороге»).
- * Нужны ли старые люди молодым? (Г.-Х. Андерсен «Старый дом»).
- * Можно ли обижать больших? (Ф. Кривин «Можно ли обижать больших»).
- * Легко ли доверять тому, кого любишь? (Г.-Х. Андерсен «Дикие лебеди») и др.

Несомненно, данная технология позволяет реализовать эмоционально-ценностные речевые стратегии, помогает каждому учителю видеть «проблемные точки» художественного произведения, те детали, через которые может возникать плодотворное соразмышление учителя и его учеников. Опасаться здесь стоит, наверное, только собственного равнодушия и проявления наивного реализма, то есть непосредственного, прямого перевода нравственных проблем произведения на повседневную жизнь детей, что недостойно ни художественного произведения, ни его читателей.

7. РАЗВИТИЕ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ РЕЧЕВЫХ СТРАТЕГИЙ У ПЕДАГОГОВ

С тановление диагностических речевых стратегий у педагогов зависит во многом от уровня развития других РС (прежде всего когнитивных и организационных) и от способности к последовательному переходу от одного уров-

ня сформированности данных стратегий к другому: сначала это нецеленаправленное включенное наблюдение за образовательным процессом для установления обратной связи с обучающимися; затем осмысление процесса с целью выявления тех или иных особенностей развития обучающихся (но без активного вмешательства), анализ продуктов их деятельности; наконец, включенное изучение уровня сформированности тех или иных особенностей детей с помощью комплекса педагогических методик, когда педагог, по сути дела, становится экспериментатором, отслеживающим процесс, который «он сам целесообразно и планомерно осуществляет» [135, с. 148]. Высокий (или, как мы указывали, максимальный) уровень развития диагностических РС позволяет не только констатировать исходный уровень состояния исследуемых качеств обучающихся, но и осуществлять (при необходимости) их коррекцию, прогнозировать их дальнейшее развитие.

Диагностическая стратегия представляет собой, как указывают ряд авторов (О. М. Краснорядцева, Д. Рутенберг), не стандартный комплексный метод и не систему отдельных методов, а психодиагностическую программу деятельности учителя для создания психологически обоснованных мер педагогического воздействия на развитие учащихся. При этом «способность выбора стратегии и тактики собственной диагностической деятельности, опирающаяся на сформированную готовность к гибкому профессиональному поведению», может быть рассмотрена как диагностическая компетентность педагога (О. М. Краснорядцева) [93].

Качество реализации диагностических РС зависит не только и не столько от той или иной функции педагога или его стажа, сколько от его личностных особенностей и предпочтений, от осознания смысла и ценностей собственной деятельности, профессионально-личностной готовности к саморазвитию.

Развитие диагностических РС у педагогов осуществ-

лялось в условиях мастер-класса и два этапа. Первый из них предполагал прохождение самим учителем тех диагностических процедур, с помощью которых он будет проводить диагностику речевого развития младших школьников. Второй — построение учителем системы диагностических заданий, где содержание диагностических РС определяется целью диагностики, в соответствии с которой отбираются не только методики создания определенных речевых ситуаций для ее осуществления, соотношения собственных вербальных и невербальных действий с прогнозом, существующим как ожидаемые результаты, но и особенности обратной связи. Осваивая диагностические РС, педагог выступает как в роли испытуемого, так и экспериментатора.

При этом необходимо учитывать, что диагностика речевого развития и детей, и взрослых не может считаться сложившейся системой.

На наш взгляд, можно выделить несколько основных подходов к проблеме диагностирования уровня речевого поведения и уровня сформированности коммуникативно-речевых умений педагога.

Лингвистический подход предполагает выделение в речевом поведении определенных качеств речи в ее отношении к кодифицированному общенациональному языку. Среди этих качеств наиболее часто указываются те, которые составляют культуру речи учителя: точность, уместность, доступность, выразительность, краткость (Б. Н. Головин), содержательность, логичность, правильность, ясность, чистота, богатство (Н. С. Рождественский) и др.

В *структурном подходе* основной может считаться ориентация прежде всего на внешние характеристики речевых высказываний, стремление к максимальной формализации не только объекта исследования, но и полученных данных. Критериями, на основе которых определяется уровень речевого развития, здесь служат общее число слов в тексте, общее число предложений, средняя длина пред-

ложений (простых и сложных), ранги дистантных позиций подчиненных слов в них, внутреннее соотношение между группами слов с одинаковым категориально-лексическим значением и др. Этот подход нашел отражение в работах как зарубежных исследователей (В. Ингве, Н. Хомский), так и отечественных, в том числе в методических (Т. А. Ладыженская, 1975; М. Р. Львов, 1978). В то же время многие исследователи (В. А. Артемов, О. Е. Грибова, Н. И. Жинкин и др.) отмечают, что «уровень проникновения в смысловое содержание текста не имеет прямой корреляции с уровнем владения языковыми средствами» [46, с. 29].

Потребность в осуществлении деятельностного подхода к становлению диагностических РС требует широкого использования диагностических заданий, направленных на профессиональное саморазвитие педагога и предполагающих постепенное овладение им самодиагностикой. Диагностика необходима для обеспечения вариативного персонализированного подхода к постдипломному образованию, в том числе создания индивидуального образовательного маршрута с целью анализа проблем каждого педагога и оптимизации условий его профессионального развития.

На наш взгляд, наиболее адекватной современным требованиям к диагностике речевого поведения учителя может стать такая система диагностических методик, которая построена на основе коммуниктивно-деятельностного подхода. Теоретическая основа их проведения определена в трудах Т. В. Ахутиной, Л. С. Выготского, Н. И. Жинкина, А. А. Залевской, И. А. Зимней, А. Н. Леонтьева, А. А. Леонтьева и других психолингвистических исследованиях.

Для диагностики речевого развития в нашей работе с педагогами использовались те методики, в основе которых лежат переменные, достаточно легко интерпретируемые самими учителями, не являющимися специалистами в области диагностики. Процедура обследования речевого по-

ведения может быть встроена в профессиональную деятельность педагогов и продумана таким образом, чтобы вызвать у них желание участвовать в этом обследовании и чтобы самые сложные задания принимались ими охотно, с удовольствием. Каждый из испытуемых в результате самостоятельно выполняет весь пакет диагностических заданий.

Диагностика позволяет определить некоторые тенденции в речевом поведении педагогов, в формировании у них различных коммуникативно-речевых умений, измерить различия между результатами (реакциями) одного и того же педагога, но в разных условиях, помогает прогнозировать будущее индивидуальное развитие различных видов речевого поведения учителя в его профессиональной деятельности.

Как правило, самыми распространенными диагностическими методиками могут выступать анализ и самоанализ речевого поведения учителей на уроке и анализ их письменных работ, аналогичных работам учащихся.

Апробированные в ходе нашего исследования диагностические методики также способствуют дальнейшему развитию у педагогов важнейших механизмов речи (порождения собственного речевого высказывания и его упреждения; восприятия и воспроизведения речевых высказываний, созданных другими людьми, компрессии и контаминации) и формированию потребности в самоконтроле и самооценке, в совершенствовании собственного речевого поведения.

Процедура проведения оценки развития речи учителей может осуществляться на основе качественных показателей, среди которых мы (в соответствии с основными характеристиками ее механизмов) выделяем следующие:

- * отношение педагога к языку, речи, слову как ценности;
- * отношение к репродуктивной и творческой речевой деятельности, к тому или иному ее виду;

- * осознание особенностей процесса порождения речи;
- * способность распознавать речевую ситуацию и совершать те или иные действия в соответствии с ней;
- * способность к определению цели и задач предстоящей речевой деятельности;
- * умение планировать предстоящую речевую деятельность и осуществлять вербализацию алгоритма предполагаемых действий, направленных на достижение планируемых (определенных) результатов;
- * коммуникативно-речевые умения, необходимые для решения основных речевых задач;
- * умение совершенствовать собственные и чужие речевые высказывания, определять пути и способы преодоления возможных затруднений при решении речевых задач;
- * оценка способа выполнения задания по развитию речи и степени самостоятельности ребенка в процессе его выполнения;
- * осуществление контроля и оценки созданного или воспринятого речевого высказывания.

В соответствии с выделенными задачами нами был составлен комплекс диагностических методик, включающий пять основных групп заданий. Основные группы их применительно к младшим школьникам описаны нами в статье «Деятельностный подход к диагностике речевого развития младших школьников» [166].

Первая группа диагностических заданий позволяет выявить уровень ценностных ориентаций обучающихся по отношению к слову. В качестве диагностических методик могут выступать различного рода сочинения и анкеты. Например, задания, помогающие выявить отношение к языку как средству общения, как достоянию, оставшемуся нам от предков и сегодня объединяющему всех соотечественников: «Напиши сочинение на одну из следующих тем: “Для чего человеку слово?”; “Наш дар бесценный — речь” (И. А. Бунин)»; «“Люди стали жить богаче, но беднее ста-

ла речь...” (В. Шефнер). Надо ли об этом беспокоиться? Зачем? К каким последствиям это может привести?»; «“Живое слово”, “Жизнь слова”. Как ты понимаешь эти выражения?»; «Знаменитый художник Н. Рерих писал: “Прекрасен русский язык. И на нем скажут лучшие мысли о будущем”. Какими мыслями о будущем ты хотел бы поделиться на русском языке?»

Вторая группа диагностических заданий направлена на определение умения распознавать речевую ситуацию и совершать те или иные действия в соответствии с ней, ориентироваться в речевой ситуации и содержании будущего речевого высказывания; на выявление способности к постановке целей и задач предстоящей речевой деятельности.

Третья группа заданий позволяет установить уровень осознания особенностей процесса порождения речи, умение планировать предстоящую речевую деятельность и осуществлять вербализацию алгоритма предполагаемых действий, направленных на достижение определенных результатов, анализировать последовательность собственных действий при работе над созданием речевых высказываний. Например, диагностическое задание «Вслед за писателем» помогает выявить, какие способы создания писателем произведения воспринимаются учителем как необходимые, насколько он осознает эти способы и умеет определять последовательность действий автора при создании литературного и информационного, сплошного и несплошного текстов. Для проведения данной методики педагогам предлагаются такие виды авторских работ, которые требуют от них сбора информации из различных источников.

Четвертая группа диагностических заданий помогает выявить уровень сформированности комплекса коммуникативно-речевых умений или отдельных умений, связанных с пониманием содержания речевого высказывания, осознанием его структуры или использованием

языковых средств. Данная группа заданий позволяет определить у педагога уровень сформированности различных РС.

Посредством *диагностических заданий пятой группы* устанавливается уровень самоконтроля и самооценки, а также взаимоконтроля и взаимооценки продуктов речевой деятельности у обучающихся (и педагогов и младших школьников). Основным диагностическим признаком при этом выступает способность оценивать процесс и продукт своей речевой деятельности, свои возможности в решении речевой задачи, осознавать специфику усвоенных или предложенных педагогом способов действий, их вариаций и границ применения (методики «Корректор», «Проверьте друг друга»).

Рассмотрим некоторые из использованных нами заданий, направленных как на развитие, так и на диагностику речевых стратегий педагогов.

Понимание готовых текстов — устных и письменных — и создание собственных связано со способностью, названной Н. И. Жинкиным упреждением, существующим на разных уровнях языка. На основе отдельных слов, словосочетаний, предложений, известных слушателям или читателям, возможно программировать речевое высказывание, в том числе его тему, структуру, основную мысль.

Такое понимание текста представляет собой осознание связей между его элементами и объектами реального мира, которые эти элементы текста обозначают. Иногда понимание достигается сразу же во время восприятия, в другом случае его процесс развернут во времени, «характеризуется наличием встречной активности, встречного конструирования текста» [46, с. 29] и рассматривается не просто как узнавание отдельных слов и грамматических структур, а как «работа понимания» (термин В. П. Зинченко).

Этот подход, позволяющий рассматривать встречную активность читателя и слушателя как основу для формирования проекции текста, дал нам возможность разрабо-

тать методики, направленные не только на диагностику, но и на формирование речевых умений обучающихся. К ним относятся, в частности, авторская методика «Реставрация текста» и модифицированные варианты методик дополнения и «Задай вопросы к тексту».

Методика «*Реставрация текста*» представляет собой восстановление текста на основе списка всех слов, входящих в текст и данных в случайном (в нашем случае в алфавитном) порядке. В ее основе лежит идея А. И. Новикова о семантическом восприятии текста.

Целью проведения этого вида работы может служить и диагностика уровня сформированности коммуникативно-речевых умений, и развитие умения составлять речевое высказывание.

Само понятие «реставрация» применительно к тексту является относительно новым. Реставрация в своем основном значении представляет собой восстановление чего-либо в виде, максимально приближенном к его первоначальному состоянию, например, произведения искусства, пострадавшего от времени или испорченного, искаженного последующими переделками. Обучающимися слово «реставрация» должно прежде всего пониматься как восстановление, возрождение утраченного. Для проведения данной работы существующий текст искусственно разрушается.

Поскольку текст представляет собой иерархию разноуровневых ключевых мыслей, связанных между собой, то именно эта взаимосвязь дает возможность при предъявлении его в форме отдельных слов восстанавливать основные смыслы текста и их последовательность в более или менее точном виде.

К проведению данного задания предъявляются четкие требования, нарушение которых может привести к искажению результата.

* Во-первых, текст разбивается на отдельные слова, которые выстраиваются в случайном порядке, например, в алфавитном.

* Во-вторых, слова дважды предъявляются испытуемым только в устной форме. В процессе слушания происходит линейное, а не многомерное (в отличие от зрительного) восприятие текста, что требует от обучающихся не только умения улавливать иерархию смыслов в тексте, распавшемся на отдельные слова, но и устанавливать между этими словами необходимые грамматические связи.

* В-третьих, объем текста, предназначенного для реставрации, должен быть небольшим. Результаты нашего исследования позволили определить в качестве оптимального объема для обучающихся любого возраста 10—40 слов. Это обусловлено особенностями оперативной памяти, ее способностью удерживать одновременно количество слов, связь между которыми необходимо установить самостоятельно. Исходным образцом служили тексты различных типов речи: повествование, описание (в том числе стихотворные строчки), рассуждение.

* В качестве дополнительного задания может использоваться озаглавливание полученного текста.

При работе над реставрацией текста у обучающихся могут возникнуть определенные трудности, так как авторский порядок слов нарушен и им приходится самим выстраивать возможные ситуации, лишь одна из которых соответствует исходному содержанию. Если ситуация определяется правильно, то текст получается близким к источнику, несмотря на некоторые расхождения в грамматическом оформлении. Особенный интерес вызывает реставрация небольших стихотворных отрывков. Некоторые обучающиеся, услышав слова, которые могут рифмоваться, чувствуют, что для данного текста свойствен особый строй речи, и в отреставрированных ими текстах появляются ритм и рифма.

Приведем в качестве примера работу с фрагментом «Двенадцати месяцев» С. Я. Маршака, представляющим

собой текст-описание, который необходимо было не только отреставрировать, но и озаглавить:

Облака бегут быстрее,
 Небо стало выше.
 Зачирикал воробей
 Веселей на крыше. (11 слов)

Слова в алфавитном порядке: *бегут, быстрее, веселей, воробей, выше, зачирикал, крыша, на, небо, облака, стало.*

Анализ результатов исследования позволил выявить уровни сформированности умения воспринимать и воспроизводить текст адекватно исходной речевой ситуации. Сопоставление данных, полученных в результате диагностики учителей и учащихся, показало сходство в выборе стратегий составления текстов на основе их реставрации.

1-й уровень (низкий): для испытуемых характерно создание «псевдосообщений», когда речевая ситуация определена неверно, возникли побочные ассоциации, связанные с каким-либо словом, что потребовало иного построения текста, введения новых микротем, не соотносящихся с темой исходного высказывания, и иного заголовка.

(*Без заголовка*)

На крыше весело зачирикал воробей. Вдруг набежала туча. Пошел дождь. Воробей быстро спрятался под карниз.

ВОРОБЕЙ

На небе появились облака. Пошел дождик. Воробей слетел с крыши сарая и быстрее помчался по дорожке сада.

2-й уровень (средний): для данного уровня свойственно верное определение речевой ситуации, но наиболее значимым является ближайший контекст, а не тема в целом, особенно у учащихся. Для учителей здесь характерен больший объем речевого высказывания, более высокая его точность, меньшее число различного вида ошибок, в том числе речевых. Речевая ситуация определена верно; создан текст, в целом соответствующий исходному; использованы лексика и синтаксические конструкции, характерные

для образца. Однако заголовок иногда не вполне соответствует теме созданного обучающимися текста, иногда его нет совсем. В тексте могут отсутствовать зачин или концовка, может быть несколько нарушена логическая последовательность изложения.

ВЕСНА

Облака на небе плывут быстрее.
Воробей на крыше зачирикал веселее.
Стало всюду теплее.

НАСТУПИЛА ВЕСНА

Вот и весна. По небу бегут быстрые облака. На крыше дома громко зачирикал воробей. Стало веселей кругом.

3-й уровень (высокий): отличается не только правильным определением речевой ситуации, завершенностью речевого высказывания, единством его внутреннего плана, цельностью текста, но и большей по сравнению со вторым уровнем развернутостью соответствующих образцу микротем. Кроме того, задание, требующее механического воспроизведения содержания, не удовлетворило некоторых обучающихся, поэтому в их текстах использованы более богатые изобразительно-выразительные средства, отсутствующие в образце (сравнения, эпитеты, олицетворения, слова с оценочными суффиксами и т. д.), появляются новые микротемы, связанные с общей темой текста-образца, возможны творческие дополнения и изменения (изменение лица рассказчика, продолжение текста, выражение эмоционального отношения к описываемому и т. д.).

ПРИХОД ВЕСНЫ

Наступила весна. Небо стало голубым и высоким. Быстрее побежали по небу облака. Все рады весне. Даже маленький воробей зачирикал веселее. Видно, весна и вправду наступила и решила остаться с нами.

Для сравнения приведем несколько примеров детских работ.

ЛИВЕНЬ

Светило яркое солнышко. Весело на крыше чирикал воробей. Вдруг начался ливень. Воробей испугался и улетел. (*Саша Б.*)

ВЕСНА

Небо стало выше. Быстрее бегут облака. Веселей воробей зачирикал на крыше. Весна! (*Наташа Ф.*)

ВЕСНА ПРИШЛА

Небо стало выше и синей. По нему облака бегут быстрее. Даже воробей почувал это: взлетел на крышу, зачирикал веселей. (*Юля С.*)

ВЕСЕННИЕ ПЕСЕНКИ

Воробей взлетел на крышу,
Зачирикал веселей.
Посмотрите: солнце выше,
Небо чище и ясней.
Облака быстрее бегут,
Ручейки журчат, поют. (*Павлик Ч.*)

В сочинениях-реставрациях любого уровня могут встречаться определенные речевые ошибки и недочеты: неумение правильно определять границы предложений; неудачный порядок слов; употребление глаголов в несоотнесенных временных и видовых формах там, где следует употребить одно и то же время, один и тот же вид; пропуск необходимых слов; употребление их в неточном или несвойственном им значении и др.

При оценке работы учитель, конечно, должен учитывать эти ошибки и недочеты, но особое внимание при проверке следует уделять умению учащихся восстанавливать текст в соответствии с содержанием, структурой, языковыми особенностями образца. Наиболее трудным в данном задании для педагогов было не воспроизведение отреставрированного текста, а адекватная его самооценка в соответствии с выделенными критериями.

Не менее сложной оказалась вторая ступень становле-

ния диагностических РС. На данном этапе основной задачей было осуществление учителями реставрации текста как диагностического и обучающего вида работы с младшими школьниками. Удачный опыт использования РС позволил педагогам подниматься при этом в своем саморазвитии на более высокий уровень.

Следующим диагностическим заданием явилась *методика дополнения, или восстановления текста*.

Под это общее название подпадает целый ряд разнообразных методик, сущность которых состоит в деформации речевого сообщения (как правило, исключении отдельных слов) и последующем его предъявлении испытуемым для восстановления.

Эта методика часто применяется для исследования степени трудности восприятия текста и отражает уровень понимания прочитанного испытуемым (И. А. Гальперин, Я. А. Микк и др.). С этой целью обычно используют научно-познавательные тексты, содержащие изложение учебного материала, в котором каждое пятое (в более простом варианте — каждое седьмое) слово пропущено. Задача испытуемых — вставить пропущенное слово. По мнению М. Е. Бершадского, «данное задание может служить надежным индикатором понимания учеником учебного материала» [21, с. 162], но, как показывают проведенные нами исследования, отнюдь не сформированности коммуникативно-речевых умений.

Для определения уровня речевого развития детей и педагогов данная диагностика должна быть преобразована. Здесь необходим не столько научно-познавательный, сколько художественный текст. Слова пропускаются по определенному принципу, например, слова, связанные с приемами цветописи, звукописи, олицетворения и др. Задача испытуемого — восстановить пропущенные слова, встав в позицию соавтора, стремящегося сохранить общий художественно-эстетический смысл произведения.

В результате правильного понимания текста обучаю-

щиеся могут заполнить пропуск не только тем словом, которое употребил автор, но и его контекстуальным синонимом. Иногда подобранное слово кажется испытуемым даже более удачным, хотя и более ожидаемым, чем авторское. В этом случае становится закономерным вопрос о принципах отбора автором того или иного слова, о его роли в создании образа.

Позиция соавтора способствует более полному пониманию подтекста и основной мысли литературного произведения, восприятию (порою на интуитивном уровне) особенностей авторского мировоззрения и его отражения в авторском стиле и др.

Наиболее удачно, на наш взгляд, начинать работу по использованию методики дополнения с пейзажной лирики.

Каждое правильно вставленное слово оценивается в 2 балла; слово-синоним (в том числе контекстуальный), не разрушающее авторский образ — 1 балл. Дополнительно даются 2 балла в том случае, если в воссозданном тексте нет нарушения ритма стихотворения, и 2 балла — если соблюдается рифма.

1-й уровень (низкий) — 0—35 % баллов от общего числа возможных.

2-й уровень (средний) — 36—70 %.

3-й уровень (высокий) — 71—100 %.

Покажем работу в соответствии с данной диагностической методикой на основе стихотворения Ф. И. Тютчева «Неохотно и несмело...». Курсивом обозначим в нем слова, пропущенные в тексте и предназначенные для восстановления. В зависимости от коммуникативно-речевых и диагностических задач данное задание может быть построено по-разному. В приведенном стихотворении пропущены две группы слов. Первая группа — слова, направленные на создание приема олицетворения природных явлений, характеризующие их эмоциональное состояние. Вторая группа — слова, передающие цветовую палитру этого произведения.

Неохотно и несмело
Солнце *смотрит* на поля.
Чу, за тучей прогремело,
Принахмурилась земля.

Ветра теплого *порывы*,
Дальний гром и дождь порой...
Зеленеющие нивы
Зеленее под грозой.

Вот пробилась из-за тучи
Синей молнии струя —
Пламень *белый* и летучий
Окаймил ее края.

Чаще капли дождевые,
Вихрем пыль летит с полей,
И раскаты громовые
Все *сердитей* и смелей.

Солнце раз еще *взглянуло*
Исподлобья на поля,
И в *сиянье* потонула
Вся смятенная земля.

Работа методом «коротких замыканий», позволяющая увидеть лишь рядом стоящие слова или предложения без восприятия всей картины в целом, не дает возможности почувствовать необходимость слов, «оживляющих» явления природы. Так, в первой строфе вместо «принахмурилась» могут использоваться слова «содрогнулась», «потемнела» и т. п. Обучающиеся, способные увидеть данное стихотворение как целостный текст, улавливают взаимосвязь между отдельными образами примерно так, как это показано в таблице на примере образов солнца и земли.

Правильное восстановление слов, обозначающих цвет, и выделение других слов, позволяющих судить о цветовом решении каждой строфы, дает возможность узнать секрет этого тютчевского стихотворения, угадать за строчками текста радугу, появившуюся после грозы.

Строфа	Образ	Олицетворение
1 строфа	Солнце	Смотрит неохотно и несмело
	Земля	Принахмурилась
...		
5 строфа	Солнце	Раз еще взглянуло исподлобья
	Земля	В сиянье потонула смятенная

Обработка и интерпретация полученных результатов требует от педагога определенного уровня сформированности диагностических РС. При этом необходимо учитывать не только точность употребления пропущенных слов, но и степень их согласованности.

Методика «*Задай вопросы к тексту*» может служить для определения уровня развития не только диагностических, но и объясняющих РС. Задаваемые к тексту вопросы свидетельствуют как об уровне его понимания, так и о способности педагога формулировать свои мысли и чувства по отношению к тексту в соответствии с возрастными особенностями учащихся. Вопросы, составленные учителями, могут оцениваться по разным критериям, но наиболее точным из них, с нашей точки зрения, будет учет уровней понимания текста, рассматриваемых разными авторами по-разному.

Говоря об интерпретационных РС и анализируя изменение форматов учебного содержания, мы обращались к теории И. Р. Гальперина. При исследовании объясняющих РС можно использовать также идеи, выдвигаемые И. А. Зимней [71, с. 188—190], позволяющие выделить четыре основных уровня понимания текста не только литературного, но и информационного.

Первый уровень предполагает понимание слушающим основной темы текста, что представляет собой самое общее и поверхностное понимание его. На втором уровне реципиент наряду с денотативным планом выстраивает в

своем сознании и предикативную структуру текста, выявляет логические связи и системы аргументации. На *третьем уровне* происходит углубление анализа основной, дополнительной и второстепенной информации и, кроме того, выявляется, какими средствами раскрывается данная информация в тексте. *Четвертый уровень* предполагает понимание реципиентом главной, ведущей мысли, независимо от того, как она раскрывается в тексте — явно или имплицитно. Этот уровень характеризуется проникновением в подтекст, пониманием замысла автора и его мотивации при создании текста, что обеспечивает глубокое постижение смысла высказывания.

В соответствии с этими уровнями оцениваются те вопросы, которые ставят к тексту учителя. Как правило, первому уровню соответствуют вопросы, начинающиеся со слов «что?», «кто?», «где?», «когда?», которые позволяют выделять предметное (конкретное) содержание текста (или, по И. Р. Гальперину, фактуальную информацию). Основными вопросами второго уровня могут стать формулировки: «с чего началось, как развивалось и чем завершилось действие?», «какие события следовали одно за другим?» и т. п. Третья группа вопросов, которые могут задать педагоги к тексту, начинается, как правило, со слов «почему?», «зачем?», «как?», «почему так, а не иначе?» и др. И, наконец, четвертая группа вопросов предполагает способность понять основную мысль текста и авторскую позицию, оценить текст в целом: «Почему текст так называется?», «Как можно и можно ли этот текст назвать по-другому?», «Как автор относится к тем событиям, о которых рассказывает?», «Чем заинтересовали его эти события?», «Каково основное настроение текста и как мы можем доказать свою точку зрения?» и др.

Обработка результатов данного диагностического задания происходит следующим образом. Текст читается педагогом самостоятельно. Затем в течение 10 минут составляются вопросы к нему. Вопросы первого уровня оценива-

ются в 1 балл, второго — 2 балла, третьего — 3 балла, четвертого — 4 балла. Неверно заданный вопрос, а также вопрос, содержащий ошибки, не учитываются.

Выполняя различные диагностические задания, учителя на первых этапах обучения нередко работают методом «коротких замыканий», который свойствен и младшим школьникам. Они оперируют «короткими», или «локальными», связями, теряя из вида весь тот контекст, который составляет содержание задачи как целого. Заполняя пропуски в тексте, эти учителя, например, не улавливают и не ищут смысловую связь с контекстом целостного речевого высказывания, а удовлетворяются грамотным и осмысленным предложением. После прохождения специально-го обучения по становлению РС, осознанному освоению механизмов речи у педагогов обнаруживается направленность на выделение общего в любом речевом высказывании, что проявляется в умении оперировать текстом как целым при выполнении любого задания.

Таким образом, двухступенчатое развитие диагностических РС у педагогов позволяет им не только осуществлять диагностику речевого развития младших школьников, но и осваивать самодиагностику, выстраивать пути достижения результатов своего профессионального развития.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ



Современная система начального образования направлена на развитие ребенка как личности мыслящей и чувствующей, умеющей эффективно взаимодействовать с постоянно меняющимся и усложняющимся окружающим миром, принимать другого как значимого и ценного, соотносить собственное мнение со взглядами партнеров по общению, выстраивать субъект-субъектные отношения.

Постдипломное образование в связи с этим рассматривается как необходимое условие профессионального становления современного педагога. Спецификой педагогического процесса в системе постдипломного образования педагогов являются прежде всего сами обучающиеся, в качестве которых выступают взрослые люди, имеющие определенный профессиональный опыт, сложившиеся взгляды на цели, возможности, содержание, структуру современного образования. Возникновение потребности работающего педагога в саморазвитии, самосовершенствовании как профессионала обусловлено самыми разными причинами: изменением социальной ситуации, необходимостью психологической перестройки, видением педагогом перспектив в своей работе, анализом своей деятельности, ее результативности и т. д.

В рамках постдипломного образования возникает необходимость многоуровневого научного и методического сопровождения процесса профессионального роста педагогов, что предполагает но-

вые подходы к повышению квалификации, экспериментальное исследование отдельных аспектов данной проблемы, определение новых направлений и критериев оценки планируемых результатов непрерывного образования. Постдипломное образование призвано не столько дать готовые ответы на основные вопросы современного образования, сколько помочь их найти самостоятельно.

Именно поэтому одной из основных задач в системе постдипломного образования является изучение процесса возникновения новых потребностей, мотивов, способов поведения, новых отношений в профессиональной деятельности. При этом направленность на ребенка в образовательном процессе должна сочетаться с пониманием роли педагога.

В данной монографии представлены научно обоснованные подходы к определению тех условий, которые должны способствовать профессиональной зрелости педагога. Среди них значительное место занимает диверсификация, то есть вариативность и многоуровневость постдипломного образования. Особое внимание уделяется таким моделям повышения квалификации, которые предназначены для учителей, достигших высоких уровней профессионального саморазвития (модульная система повышения квалификации, мастер-классы, педагогические мастерские).

Важнейшим показателем профессиональной зрелости учителя начальных классов, обусловленным спецификой педагогической деятельности, характеризующейся повышенной речевой ответственностью, является становление его речевого поведения, структура которого включает ряд коммуникативно-деятельностных компонентов. Центральным среди них выступает комплекс речевых стратегий (когнитивных, обучающих, интерпретационных, эмоционально-ценностных, организационных, диагностических, авторских, экспертных), направленных на реализацию профессиональных действий педагога. Высказанное нами предположение о речевой стратегии педагога как о на-

правленности речевого поведения в профессионально значимой ситуации в интересах достижения цели полностью подтвердилось полученными в ходе исследования данными. Выбор стратегии в рамках речевого поведения, в соответствии с коммуникативно-деятельностным подходом к постдипломному образованию учителей начальных классов, — это один из определяющих факторов в реализации функций, роли педагога. Учитель, достигший высокого уровня профессионального саморазвития, стоит перед необходимостью одновременно решать целый комплекс коммуникативных задач, что предполагает взаимопроникновение различных стратегий и тактик.

Но эффективное профессиональное речевое поведение развивается не самопроизвольно, а является результатом оптимального, осознанного проектирования учителем собственной профессиональной деятельности. Профессиональные цели каждого педагога в процессе выполнения его функций должны быть реальными и осуществляться с помощью соответствующего уровня развития речевых стратегий.

В качестве основного фактора, определяющего выбор не только самой стратегии, но и ее уровня (минимального, достаточного, максимально возможного), целесообразно рассматривать коммуникативную цель — естественную или искусственную. Кроме того, необходимо учитывать личностные и возрастные особенности обучающихся, специфику профессионально значимой ситуации, планируемые результаты.

Речевые стратегии, рассмотренные в монографии, и технологии, направленные на их развитие, способствуют реализации персонифицированного подхода к педагогической поддержке учителя, достигшего высокого уровня профессионализма, созданию условий для определения педагогом индивидуального пути, средств и результатов профессионального саморазвития. Особую профессиональную значимость приобретает при этом проектирование учите-

лем собственной деятельности как инициатора и участника специально организованной речевой среды, выступающей одним из важнейших факторов развития личности ребенка.

Полученные нами результаты позволяют говорить об эффективности и общем позитивном значении постановки проблемы профессионального саморазвития педагогов в системе постдипломного образования на основе коммуникативно-деятельностного подхода.

ЛИТЕРАТУРА



1. *Абульханова-Славская, К. А.* Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. — М. : Мысль, 1991. — 301 с.

2. *Айдарова, Л. И.* Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку / Л. И. Айдарова. — М., 1978. — 144 с.

3. *Алдакаева, Н. Г.* Тетрадь по самообразованию с заметками на полях / Н. Г. Алдакаева, Л. Ю. Яковлева. — Салехард : ИМЦ, 2009. — 32 с.

4. *Алексеев, Н. А.* Личностно ориентированное обучение в школе / Н. А. Алексеев. — Ростов н/Д, 2006.

5. *Алиев, В. Г.* Организационное поведение / В. Г. Алиев, С. В. Дохолян. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Экономика, 2004. — 312 с.

6. *Амонашвили, Ш. А.* Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. — М., 1996.

7. *Ананьев, Б. Г.* О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. — М. : Наука, 1977. — 380 с.

8. *Ананьев, Б. Г.* Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — Л. : Наука, 1989. — 180 с.

9. *Андреев, В. И.* Педагогика : учеб. курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. — 2-е изд. — Казань : Центр инновационных технологий, 2000. — 608 с.

10. *Анисимов, О. С.* Экспертная мыследеятельность и проблемы профессионализма в экспертизе / О. С. Анисимова // Экспертиза: теория и практика. — Новокузнецк, 1997.

11. *Анисимов, С. Ф.* Духовные ценности: производство и потребление / С. Ф. Анисимов. — М. : Мысль, 1988. — 253 с.

12. *Антонова, Н. А.* Педагогический дискурс: речевое поведение учителя на уроке : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Н. А. Антонова. — Саратов : СПУ, 2007. — 48 с.

13. *Артемов, В. А.* Психология обучения иностранным языкам / В. А. Артемов. — М. : Просвещение, 1969. — 279 с.

14. *Астафурова, Т. Н.* Стратегии коммуникативного поведения в профессионально значимых ситуациях межкультурного общения : дис. ... д-ра пед. наук / Т. Н. Астафурова. — М., 1997. — 324 с.

15. *Батышев, С. Я.* Профессиональная педагогика : учебник / С. Я. Батышев, А. М. Новиков и др. — М. : Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. — 512 с.

16. *Бахтин, М. М.* Проблема речевых жанров. Из архивных записей к работе «Проблема речевых жанров». Проблема текста / М. М. Бахтин // Собр. соч. : в 5 т. — Т. 5. Работы 1940-х — начала 1960-х годов. — М., 1996.

17. *Бахтин, М. М.* Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. — М. : Искусство, 1979. — 424 с.

18. *Белинский, В. Г.* Полн. собр. соч. / В. Г. Белинский. — М., 1954. — Т. 5. — С. 109.

19. *Белинский, В. Г.* Сочинения Александра Пушкина. Статья пятая / В. Г. Белинский // Избр. филос. соч. / под общ. ред. М. Т. Иовчука и З. В. Смирновой; ред. текста и прим. В. С. Спиридонова. — Т. 2. — М. : ОГИЗ, 1948.

20. *Белянин, В. П.* Психологическое литературоведение. Текст как отражение внутренних миров автора и читателя / В. П. Белянин. — М. : Генезис, 2006. — 320 с.

21. *Бершадский, М. Е.* Понимание как педагогическая категория / М. Е. Бершадский. — М. : Центр «Педагогический поиск», 2004. — 176 с.

22. *Беспалько, В. П.* Слагаемые педагогических технологий / В. П. Беспалько. — М. : Педагогика, 1990. — 296 с.

23. *Бим, И. Л.* Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И. Л. Бим. — М. : Русский язык, 1977. — 288 с.

24. *Битянова, Н. Р.* Психология личностного роста : практич. пособие / Н. Р. Битянова. — М. : Междунар. пед. академия, 1995. — 64 с.

25. *Богданова, Р. У.* Программы повышения квалификации постдипломного образования педагогов / Р. У. Богданова // Нижегородское образование. — 2012. — № 1. — С. 102—109.

26. *Бондарева, И. И.* Курс «Образ и мысль» в начальной

школе : программа, методические рекомендации / И. И. Бондарева, Н. Г. Молодцова, С. К. Тивикова. — 2-е изд., испр. и доп. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2010. — 60 с.

27. *Бондырева, С. К.* Нравственность / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. — М. : изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : изд-во НПО «МОДЭК», 2006. — 336 с. — (Серия «Библиотека психолога»).

28. *Брудный, А. А.* Психология устного пропагандистского воздействия / А. А. Брудный // Вопросы психологии. — 1978. — № 1. — С. 51—57.

29. *Брунер, Дж.* Психология познания: за пределами непосредственной информации: пер. с англ. / Дж. Брунер. — М., 1977.

30. *Васильюк, Ф. Е.* Методологический смысл психологического схизиса / Ф. Е. Васильюк // Вопросы психологии. — 1996. — № 6. — С. 25—40.

31. *Вашурин, А. Н.* К вопросу о философии развития личности // Развитие и саморазвитие ученика и учителя : материалы Всероссийской научно-практической конференции. Часть 1. — Оренбург : изд-во ООИПКРО, 2001. — С. 23—24.

32. Введение в литературоведение. Литературное произведение: основные понятия и термины : учеб. пособие / Л. В. Чернец, В. Е. Хализев, С. Н. Бройтман и др. ; под ред. Л. В. Чернец. — М. : Высш. шк.; Издательский центр «Академия», 2000. — 556 с.

33. *Вербицкий, А. А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. — М., 1991. — 204 с.

34. *Власова, Е. А.* Профессиональное саморазвитие будущих социальных педагогов : монография / Е. А. Власова. — Балашов : Николаев, 2008. — 116 с.

35. *Выготский, Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте : психологический очерк / Л. С. Выготский. — 3-е изд. — М. : Просвещение, 1991. — 93 с.

36. *Выготский, Л. С.* Мышление и речь / Л. С. Выготский. — М. : Лабиринт, 1996. — 415 с.

37. *Выготский, Л. С.* Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. — М. : Педагогика, 1991.

38. *Выготский, Л. С.* Психология искусства / общ. ред. В. В. Иванова, коммент. Л. С. Выготского и В. В. Иванова, вступит. ст. А. Н. Леонтьева. — 3-е изд. — М. : Искусство, 1986. — 573 с.

39. *Вятютнев, М. Н.* Теория учебника русского языка как иностранного : (методические основы) / М. Н. Вятютнев. — М. : Русский язык, 1984. — 144 с.

40. *Гадамер, Г. Г.* Актуальность прекрасного / Г. Г. Гадамер. — М., 1991.

41. *Гальперин, И. Р.* Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. — М. : Наука, 1981. — 138 с.

42. *Гельфман, Э. Г.* Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся / Э. Г. Гельфман, М. А. Холодная. — СПб.: Питер, 2006. — 384 с.

43. *Гессен, С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен; отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. — М. : Школа-Пресс, 1995. — 448 с.

44. *Гойхман, О. Я.* Основы речевой коммуникации : учебник для вузов / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина; под ред. проф. О. Я. Гойхмана. — М. : ИНФРА-М, 1997. — 272 с.

45. *Гордиенко, В. Н.* Психологический анализ взаимосвязи удовлетворенности профессиональной деятельностью учителя и уровня его профессионального саморазвития [Электронный ресурс] : URL: <http://spf.kemsu.ru/portal/psy2004/2.14.htm>.

46. *Грибова, О. Е.* Текстовая компетенция: лингвистический, психолингвистический и онтолингвистический анализ : монография / О. Е. Грибова. — М. : АПКиППРО, 2009. — 120 с.

47. *Давыдов, В. В.* О понятии развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М. : Просвещение, 1995. — 76 с.

48. *Давыдов, В. В.* Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М., 1977.

49. *Давыдов, В. В.* Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М., 2006.

50. *Даль, В. И.* Толковый словарь русского языка : совре-

менная версия / В. И. Даль. — М. : ЗАО изд-во «ЭКСМО-Пресс», 2000. — 736 с.

51. *Деменева, Н. Н.* Методика исследования уровня сформированности некоторых компонентов педагогического мышления у студентов факультета начального обучения / Н. Н. Деменева // Развитие педагогического мышления у будущих учителей начальных классов : межвузовский сборник научных трудов. — Н. Новгород: изд-во НГПУ, 1996. — С. 23—29.

52. *Дементьев, В. В.* Теория речевых жанров / В. В. Дементьев. — М. : Знак, 2010. — 600 с.

53. Дифференцированный подход к младшим школьникам в процессе обучения : коллективная монография / отв. ред. Н. Н. Деменева. — Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2007. — 199 с.

54. *Дорожкин, А. М.* Роль знания о незнании образования / А. М. Дорожкин // Российское образование: традиции и перспективы. — Н. Новгород: изд-во ННГУ, 1999. — С. 33—34.

55. *Ейгер, Г. В.* Язык и личность / Г. В. Ейгер, И. А. Рапорт. — Харьков, 1991.

56. *Ермилина, О. Е.* Риторический аспект чтения как вида речевой деятельности / О. Е. Ермилина // Начальная школа плюс ДО и ПОСЛЕ. — 2012. — № 2. — С. 15—19.

57. *Ершов, П. М.* Искусство толкования : в двух частях. Часть вторая. Режиссура как художественная критика / П. М. Ершов. — Дубна : Изд. центр «Феникс», 1997. — 608 с.

58. *Железнова, Т. Я.* Педагогическое мировоззрение и условия его становления у студентов в педвузе / Т. Я. Железнова // Развитие педагогического мышления у будущих учителей начальных классов : межвузовский сборник научных трудов. — Н. Новгород : изд-во НГПУ, 1996. — С. 6—14.

59. *Жинкин, Н. И.* Язык — речь — творчество : избранные труды / Н. И. Жинкин. — М. : Лабиринт, 1998. — 368 с.

60. *Жинкин, Н. И.* Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. — М. : Наука, 1982. — 157 с.

61. *Загвязинский, В. И.* Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. — М. : Педагогика, 1987. — 160 с.

62. *Загвязинский, В. И.* Методология и методы психолого-

педагогического исследования / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. — 4-е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2007. — 208 с.

63. *Загрекова, Л. В.* Теория и технология обучения / Л. В. Загрекова, В. В. Николина. — М. : Высшая школа, 2004.

64. *Залевская, А. А.* Введение в психолингвистику / А. А. Залевская. — М. : Российск. гос. гуманитарный университет, 2000. — 382 с.

65. *Зверев, И. Д.* Школьный учебник : проблемы и пути их развития / И. Д. Зверев // Проблемы школьного учебника : материалы Всесоюзной конференции «Теория и практика создания школьных учебников». Вып. 20 / сост. Г. А. Молчанов. — М. : Просвещение, 1991. — С. 5—26.

66. *Зверева, Н. М.* Преподавателю вуза: практическая педагогика : учебное пособие / Н. М. Зверева, В. В. Николина, Н. Н. Деменева. — Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2012. — 162 с.

67. *Зеер, Э. Ф.* Профессиональное становление личности инженера-педагога / Э. Ф. Зеер. — Свердловск: Урал. гос. проф.-пед. ун-т, 1988.

68. *Зеер, Э. Ф.* Психологические основы профессионального становления личности инженера-педагога : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Э. Ф. Зеер. — Свердловск, 1988. — 42 с.

69. *Зимняя, И. А.* Педагогическая психология : учебник для вузов. — 2-е изд., доп., испр. и переработ. / И. А. Зимняя. — М. : Издательская корпорация «Логос», 2000. — 384 с.

70. *Зимняя, И. А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. — М. : Просвещение, 1987. — 158 с.

71. *Зимняя, И. А.* Психология обучения неродному языку в школе (на материале русского языка как иностранного) / И. А. Зимняя. — М. : Русский язык, 1989. — 219 с.

72. *Зимняя, И. А.* Смысловое восприятие речевого сообщения / И. А. Зимняя // Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации) / отв. ред. Т. М. Дридзе, А. А. Леонтьев. — М. : Наука, 1976. — С. 5—33.

73. *Зимняя, И. А.* Психологическая характеристика по-

нимания речевого сообщения (РС) / И. А. Зимняя // Оптимизация речевого воздействия / отв. ред. Р. Г. Котов. — М. : Наука, 1990. — С. 161—169.

74. *Зинченко, В. П.* О целях и ценностях образования / В. П. Зинченко // Педагогика. — 1997. — № 5. — С. 3—16.

75. *Зинченко, В. П.* Психологическая педагогика : матер. к курсу лекций. Ч. I: Живое Знание. — 2-е изд., испр. и доп. / В. П. Зинченко. — Самара: Самарский Дом печати, 1998. — 296 с.

76. *Иванова, Л. О.* Речевые стратегии как средство взаимопонимания субъектов педагогического процесса : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. О. Иванова. — Псков: ПГПИ, 2003. — 30 с.

77. *Игнатьева, Г. А.* Инновационный педагогический опыт: от уникальной идеи к передовой практике / Г. А. Игнатьева, О. В. Тулупова. — Н. Новгород : ГОУ ДПО НИРО, 2009. — 376 с.

78. *Игошев, Б. М.* Системно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Б. М. Игошев. — М., 2008.

79. *Ильин, Е. Н.* Путь к ученику: раздумья учителя-словесника : кн. для учителя: из опыта работы / Е. Н. Ильин. — М. : Просвещение, 1988. — 224 с. ISBN 5-09-000779-9.

80. Интерпретирование произведений искусства как учебная деятельность в школе : монография / сост. и науч. ред. Л. В. Шамрей, М. И. Шутан. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2012. — 282 с. ISBN 978-5-7565-0518-4.

81. *Иссерс, О. С.* Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс. — М. : УРСС; ЛКИ, 2008. — 288 с.

82. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.; под ред. А. Г. Асмолова. — М. : Просвещение, 2008. — 151 с.

83. *Кашапов, М. М.* Психология педагогического мышления : монография / М. М. Кашапов. — СПб.: Алетейя, 2000. — 463 с.

84. *Кашапов, М. М.* Акмеологические основы структурно-функциональной теории творческого мышления профессионала / М. М. Кашапов [Электронный ресурс]: http://usru.org/images/f/ff/04_%D0%9A%D0%B0%D1%88%D0%B0%D0%BF%D0%BE%D0%B2_%D0%9C.%D0%9C.pdf.

85. *Китайгородская, Г. А.* Интенсивное обучение иностранным языкам : теория и практика / Г. А. Китайгородская. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Высшая школа, 2009. — 254 с.

86. *Кларин, М. В.* Педагогическая технология в учебном процессе / М. В. Кларин. — М. : Знание, 1989. — 75 с.

87. *Климов, Е. А.* Психология профессионала : избранные психологические труды / Е. А. Климов. — М. : Институт практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. — 400 с.

88. *Колесникова, И. А.* Коммуникативная деятельность педагога / И. А. Колесникова. — М. : Издательский центр «Академия», 2008. — 336 с.

89. *Колеченко, А. К.* Энциклопедия педагогических технологий : пособие для преподавателей / А. К. Колеченко. — СПб. : КАРО, 2005. — 368 с.

90. *Костомаров, В. Г.* Методическое руководство для преподавания русского языка иностранцам / В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова. — 3-е изд. — М., 1984.

91. *Котова, С. А.* Начальное образование в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех»: российское видение : рекомендации по результатам научных исследований / С. А. Котова, О. А. Граничина, Л. Ю. Савинова; под ред. акад. Г. А. Бордовского. — СПб. : изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. — 101 с.

92. *Краевский, В. В.* Логика педагогических исследований / В. В. Краевский. — М. : Педагогика, 1991.

93. *Красноярцева, О. М.* Мотивационная готовность педагогов к использованию психологической информации в диагностической деятельности / О. М. Красноярцева [Электронный ресурс]: http://www-old.informika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog_7/a16.html.

94. *Кузнецова, Л. М.* Речевое поведение как социально-педагогическая проблема / Л. М. Кузнецова // Проблемы речевого поведения : материалы Всероссийской конференции. — Самара, 1998. — С. 7—12.

95. *Кузьмина, Н. В.* Профессиональная деятельность педагога / Н. В. Кузьмина. — М., 1989.

96. *Кулага, А. М.* Экстралингвистические и лингвистические критерии профессионального и речевого поведения / А. М. Кулага // Проблемы речевого поведения : материалы Всероссийской конференции. — Самара, 1998. — С. 13—16.

97. *Куликова, Л. Н.* Гуманизация образования и саморазвитие личности / Л. Н. Куликова. — Хабаровск: изд-во ХГПУ, 2001. — 333 с.

98. *Кулюткин, Ю. Н.* Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. — М., 1985. — 128 с.

99. *Курцева, З. И.* Речевой поступок в педагогическом общении / З. И. Курцева. — М. : Баласс, 2010. — 224 с.

100. *Ладыженская, Т. А.* Система работы по развитию связной устной речи учащихся / Т. А. Ладыженская. — М. : Педагогика, 1974. — 256 с.

101. *Леонтьев, А. А.* Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии : избранные психологические труды / А. А. Леонтьев. — М.: МПСИ: Воронеж; МОДЭК, 2001. — 448 с.

102. *Леонтьев, А. А.* Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. — М. : Просвещение, 1969.

103. *Леонтьев, А. А.* Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А. А. Леонтьев. — М., 1969.

104. *Леонтьев, А. А.* Деятельностный ум (Деятельность. Знак. Личность) : монография / А. А. Леонтьев. — М. : Смысл, 2001.

105. *Леонтьев, А. А.* Психологические проблемы массовой коммуникации / А. А. Леонтьев. — М., 1974.

106. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — 2-е изд. — М. : Политиздат, 1977. — 304 с.

107. *Леонтьев, А. Н.* Школьный учебник и домашнее за-

дание / А. Н. Леонтьев, А. П. Загорский // Семья и школа. — 1991. — № 2. — С. 7—9.

108. *Леонтьев, Д. А.* Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени / Д. А. Леонтьев [Электронный ресурс] : <http://www.follow.ru/article/344>.

109. *Лосский, Н. О.* Условия абсолютного добра. Основы этики. Характер русского народа / Н. О. Лосский. — М. : Политиздат, 1991. — 368 с. — (Б-ка этич. мысли).

110. *Лотман, Ю. М.* Внутри мыслящих миров. Человек — текст — семиосфера — история / Ю. М. Лотман. — М. : Языки русской культуры, 1996. — 464 с. ISBN 5-7859-0006-8.

111. *Лурия, А. Р.* Язык и сознание // А. Р. Лурия; под ред. Е. Д. Хомской. — Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 1998. — 416 с.

112. *Львов, М. Р.* Тенденции развития речи учащихся. Выпуск 1 / М. Р. Львов. — М. : МГПУ, 1978. — 82 с.

113. *Львов, М. Р.* Тенденции развития речи учащихся. Выпуск 2 / М. Р. Львов. — М. : МГПУ, 1979. — 80 с.

114. *Львов, М. Р.* Методика преподавания русского языка в начальных классах : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. — М. : Издательский центр «Академия», 2000. — 472 с. ISBN 5-7695-0317-3.

115. *Макарова, Д. В.* Речевое поведение учителя в структуре педагогического дискурса : автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Д. В. Макарова. — М. : МГПУ, 2008.

116. *Максаковский, В. П.* Учебник нового поколения / В. П. Максаковский // Проблемы школьного учебника. Вып. 20. — М. : Просвещение, 1991. — С. 69—71.

117. *Максимова, С. А.* Образовательная практика и образовательное знание / С. А. Максимова // Российское образование: традиции и перспективы. — Н. Новгород: изд-во ННГУ, 1999. — С. 90—92.

118. *Маранцман, В. Г.* Цели и структура курса литературы в школе / В. Г. Маранцман // Литература в школе. — 2003. — № 4. — С. 21—24.

119. *Маркова, А. К.* Психология труда учителя / А. К. Маркова. — М. : Просвещение, 1993. — 192 с.

120. *Маркова, А. К.* Психология усвоения языка как средства общения / А. К. Маркова. — М. : Педагогика, 1974. — 240 с.

121. *Маршак, С. Я.* О талантливом читателе / С. Я. Маршак // Собр. соч. : в 8 т. — М., 1972. — Т. 7.

122. *Машин, В. А.* Профессионализация личности в зрелом возрасте: (на материале деятельности операторов АЭС) : автореф. дис. ... канд. психол. наук / В. А. Машин. — М., 1991. — 24 с.

123. *Митина, Л. М.* Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л. М. Митина // Вопросы психологии. — 1997. — № 4. — С. 45—48.

124. *Митина, Л. М.* Психологические аспекты труда учителя / Л. М. Митина. — Тула, 1991. — 178 с.

125. *Михайлов, А. А.* Современная философская герменевтика / А. А. Михайлов. — Минск, 1986.

126. *Мкртычян, Г. А.* Психология экспертной деятельности в образовании: Теория. Методология. Практика : монография / Г. А. Мкртычян. — Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2002. — 182 с.

127. *Морозова, Н. Г.* Психологические предпосылки понимания прочитанного младшими школьниками / Н. Г. Морозова // Основы методики начального обучения русскому языку / под ред. Н. С. Рождественского. — М. : Просвещение, 1965. — С.164—182.

128. Новейший словарь иностранных слов и выражений. — Мн. : Харвест; М. : ООО «Издательство АСТ», 2001. — 976 с.

129. *Новиков, А. И.* Семантика текста и ее формализация / А. И. Новиков. — М. : Наука, 1983. — 215 с.

130. *Онушкин, В. Г.* Образование взрослых : междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарев. — СПб.; Воронеж, 1995.

131. *Орлов, А. Б.* Личность и сущность: внешнее и внут-

реннее Я человека / А. Б. Орлов // Вопросы психологии. — 1995. — № 2. — С. 5—18.

132. *Паршина, О. Н.* Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты России : дис. ... д-ра филол. наук / О. Н. Паршина. — Саратов, 2005. — 325 с.

133. Педагогический словарь : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова и др.]; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. — М. : Издательский центр «Академия», 2008. — 352 с.

134. *Повшедная, Ф. В.* Теория и практика профессионального самоопределения будущего учителя в условиях педагогического вуза : дис. ... д-ра пед. наук / Ф. В. Повшедная. — Н. Новгород, 2002. — 426 с.

135. *Подласый, И. П.* Педагогика : учебник / И. П. Подласый. — М. : Высшее образование, 2006. — 540 с.

136. Профессионализм методиста, или Один в пяти лицах : методическое пособие / Т. А. Сергеева, Н. М. Уварова, С. Е. Назарова и др. — М. : ИРПО; Профобриздат, 2002. — 224 с.

137. Профильное обучение в школе: модели, методы, технологии. — М. : Классик Стиль, 2006. — 592 с.

138. Рабочая книга андрагога / под ред. С. Г. Вершловского. — СПб., 1998.

139. *Рахимов, А. З.* Логико-психологическая концепция разработки школьных учебников / А. З. Рахимов // Проблемы школьного учебника. Вып. 20. — М. : Просвещение, 1991. — С. 27—34.

140. *Рикер, П.* Герменевтика и психоанализ. Религия и вера / П. Рикер. — М., 1996.

141. *Рогов, Е. И.* Личность учителя: теория и практика / Е. И. Рогов. — Ростов-на-Дону: изд-во «Феникс», 1996. — 512 с.

142. *Роджерс, К.* Несколько важных открытий / К. Роджерс // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. — 1990. — № 2. — С. 58—65.

143. *Рубинштейн, С. Л.* Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — М., 1976. — 415 с.

144. *Руднев, В. П.* Словарь культуры XX века / В. П. Руднев. — М. : Аграф, 1997. — 384 с.

145. Русский язык в начальных классах : теория и практика обучения / М. С. Соловейчик, П. С. Жедек, Н. Н. Светловская и др.; под ред. М. С. Соловейчик. — М. : Просвещение, 1993. — 383 с.

146. *Рутенберг, Д.* Психодиагностика как необходимая составная часть педагогического мастерства учителя / Д. Рутенберг // Вопросы психологии. — 1984. — № 4. — С. 149—152.

147. *Савенков, А. И.* Методика исследовательского обучения младших школьников / А. И. Савенков. — 3-е изд., перераб. — Самара: изд-во «Учебная литература»: Издательский дом «Федоров», 2010. — 192 с.

148. *Саитбаева, Э. В.* Профессионально-педагогическое самоопределение личности / Э. В. Саитбаева // Развитие и саморазвитие ученика и учителя : материалы Всероссийской научно-практической конференции. Часть 1. — Оренбург: изд-во ООИПКРО, 2001. — С. 103—110.

149. *Селевко, Г. К.* Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. — М. : НИИ школьных технологий, 2006. — Т. 1. — 658 с.

150. *Селиванова, А. Р.* Историко-философский обзор проблемы развития / А. Р. Селиванова // Развитие и саморазвитие ученика и учителя : материалы Всероссийской научно-практической конференции. Часть 1. — Оренбург: изд-во ООИПКРО, 2001. — С. 13—17.

151. *Селиванова, А. Р.* Условия профессионально-личностного развития и саморазвития педагога / А. Р. Селиванова [Электронный ресурс] : URL: http://bank.oreni.pk.ru/Text/t10_238.htm.

152. *Сенновский, И. Б.* Технология модульного обучения в школе : практикоориентированная монография / И. Б. Сенновский, И. И. Третьяков. — М. : Новая школа, 1997. — 352 с.

153. *Сенько, Ю. В.* Педагогика понимания / Ю. В. Сенько, М. Н. Фроловская. — М. : Дрофа, 2007. — 192 с.

154. *Сергеев, Н. К.* Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогичес-

ких комплексов (вопросы теории) : монография / Н. К. Сергеев. — СПб., 1997. — 166 с.

155. *Сергеич, П.* Искусство речи на суде / П. Сергеич. — 2-е изд. — М., 1960.

156. *Сизганова, Е. Ю.* Формирование основ саморазвития личности будущего учителя / Е. Ю. Сизганова // Развитие и саморазвитие ученика и учителя : материалы Всероссийской научно-практической конференции. Часть 1. — Оренбург: изд-во ООИПКРО, 2001. — С. 50—51.

157. *Синченко, Т. Ю.* Диагностическая деятельность учителя как специфический вид познания / Т. Ю. Синченко // Личность в деятельности и общении. — Ростов н/Д, 1997. — С. 173—193.

158. *Слободчиков, В. И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М., 1995.

159. *Смирнов, С. Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С. Д. Смирнов. — М., 2001.

160. *Смирнова, Н. В.* Проблема развития и саморазвития личности в философии образования / Н. В. Смирнова // Развитие и саморазвитие ученика и учителя : материалы Всероссийской научно-практической конференции. Часть 1. — Оренбург: изд-во ООИПКРО, 2001. — С. 3—13.

161. Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации) / отв. ред. Т. М. Дридзе, А. А. Леонтьев. — М. : Наука, 1976. — 264 с.

162. Современные технологии проведения урока в начальной школе с учетом требований ФГОС : методическое пособие / под ред. Н. Н. Деменевой. — М. : АРКТИ, 2012. — 152 с.

163. Современный психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. — М. : АСТ; СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. — 490 с.

164. *Сорокина, Т. М.* Развитие профессиональной компетенции будущих учителей начальной школы : монография / Т. М. Сорокина. — Н. Новгород : НГПУ, 2002. — 169 с.

165. *Сухомлинский, В. А.* Павлышская средняя школа / В. А. Сухомлинский. — М. : Просвещение, 1979. — 393 с.

166. *Тивикова, С. К.* Деятельностный подход к диагностике речевого развития младших школьников / С. К. Тивикова // Речевое развитие младших школьников: коммуникативно-деятельностный подход : сб. статей / под ред. С. К. Тивиковой. — Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2011. — С. 52—69. ISBN 978-5-7565-0466-8

167. *Тивикова, С. К.* Деятельностный подход к формированию умений по восприятию и воспроизведению текста у будущих учителей начальных классов / С. К. Тивикова // Развитие педагогического мышления у будущих учителей начальных классов : межвузовский сборник научных трудов. — Н. Новгород: изд-во НГПУ, 1996. — С. 50—55.

168. *Тивикова, С. К.* Диагностика речевого развития младших школьников / С. К. Тивикова. — Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 1996. — 11 с.

169. *Тивикова, С. К.* Речевое развитие младших школьников : программа курса / С. К. Тивикова. — Н. Новгород: Дятловы горы, 2006. — 24 с.

170. *Тивикова, С. К.* Модульный подход к постдипломному образованию педагогов / С. К. Тивикова // Нижегородское образование. — 2010. — № 1. — С. 23—29.

171. *Тивикова, С. К.* Использование когнитивных стратегий в рамках проблемной лекции / С. К. Тивикова // Нижегородское образование. — 2011. — № 3.

172. *Тивикова, С. К.* Многоуровневая вариативная модель подготовки учителей к реализации ФГОС начального общего образования / С. К. Тивикова // Нижегородское образование. — 2011. — № 2. — С. 79—85.

173. *Тивикова, С. К.* Творческие виды работы на уроках литературного чтения / С. К. Тивикова // Педагогическое обозрение. — 2003. — № 3. — С. 185—188.

174. *Тивикова, С. К.* Творческое изложение на основе метода прогнозирования / С. К. Тивикова // Начальная школа. — 2004. — № 2. — С. 61—69.

175. *Троицкая, Т. С.* Литературное образование младших

школьников : коммуникативно-деятельностный подход : монография. / Т. С. Троицкая. — М. : АПКИПРО, 2004. — 248 с.

176. *Ухтомский, А. А.* Избранные труды / А. А. Ухтомский; под ред. Е. М. Крепса; ст. Н. В. Голикова; сост. и комм. Э. Ш. Айрапетьянца, В. Л. Меркулова, Ф. П. Некрылова. — Л.: Наука, 1978.

177. *Фельдштейн, Д. И.* Приоритетные направления развития психолого-педагогических исследований / Д. И. Фельдштейн // Образовательная система «Школа 2100» — качественное образование для всех : сб. материалов / под науч. ред. Д. И. Фельдштейна. — М.: Баласс, 2006. — С. 14—22.

178. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. — М. : Просвещение, 2010. — 31 с. — (Стандарты второго поколения).

179. *Фонарев, А. Р.* Формы становления личности в процессе ее профессионализации / А. Р. Фонарев [Электронный ресурс] : URL: http://www.voppsy.ru/journals_all/issues/1997/972/972088.htm.

180. *Франкл, В.* Человек в поисках смысла / В. Франкл. — М., 1990. — 395 с.

181. *Фроловская, М. Н.* Профессиональный образ мира как основание деятельности педагога / М. Н. Фроловская // Педагогика. — 2007. — № 6. — С. 60—63.

182. *Цукерман, Г. А.* Психология саморазвития / Г. А. Цукерман, Б. М. Мастеров. — М. : Интерпракс, 1995. — 288 с.

183. *Чошанов, М. А.* Гибкая технология проблемно-модульного обучения / М. А. Чошанов. — М. : Народное образование, 1996. — 160 с.

184. *Шамардина, М. В.* Профессиональное саморазвитие личности / М. В. Шамардина [Электронный ресурс] : URL: <http://college.biysk.secna.ru/news/npk/shamardina.doc>.

185. *Шамов, А. Н.* Когнитивная парадигма в обучении лексической стороне иноязычной речи : монография / А. Н. Шамов. — Н. Новгород : НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2009. — 242 с.

186. *Шелер, М.* Формы знания и образование / М. Ше-

лер // Избранные произведения. — М. : изд-во «Гнозис», 1994.

187. *Шлейермахер, Ф.* Академические речи 1829 года / Ф. Шлейермахер. — М. : Науч. изд., 1987. — 218 с.

188. *Шлейермахер, Ф.* Герменевтика / Ф. Шлейермахер. — СПб.: Европейский дом, 2004. — 242 с.

189. *Шогорева, Е. Ю.* Индивидуальные стратегии педагогического общения / Е. Ю. Шогорева [Электронный ресурс]: <http://55887.ucoz.ru/publ/1-1-0-3>.

190. *Шпет, Г. Г.* Герменевтика и ее проблемы / Г. Г. Шпет // Контекст : литературно-теоретические исследования. Вып. 1—3. — М., 1989; М., 1990; М., 1991.

191. *Щербо, И.* Компетентность педагогов — страховка от профессионального застоя / И. Щербо // Директор школы. — 2003. — № 2.

192. *Щукин, А. Н.* Методика преподавания русского языка как иностранного / А. Н. Щукин. — М. : Высшая школа, 2003. — 333 с.

193. Энциклопедический словарь юного литературоведа / сост. В. И. Новиков, Е. А. Шкловский. — 2-е изд., доп. и перераб. — М. : Педагогика-Пресс, 1998. — 424 с.

194. *Юдин, Э. Г.* Системный подход и принцип деятельности / Э. Г. Юдин. — М., 1978.

195. *Якиманская, И. С.* Личностно ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. — М., 1996.

196. *Ясвин, В. А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — М., 2001.

197. *Andersh, E. Q.* Communication in everyday use / E. Q. Andersh, L. C. Staats, R. N. Bostrom. — 3rd ed. — NY, 1969. — P. 208.

198. *Bubner, R.* Hermeneutik und Dialektik, Bd. 1—2 / R. Bubner, K. Kramer, R. Wiel (Hg.). — Fr./M, 1976.

199. Hermeneutics and Modern Philosophy. — NY, 1986.

200. *Rogers, C.* Freedom to learn for the 80-s / C. Rogers. — NY : Toronto-Sydney, 1983.

201. *Szondi, P.* Einfuehrung in die literarische Hermeneutik / P. Szondi. — Fr./M, 1975.

202. *Textthermeneutik : Aktualitaet, Geschichte, Kritik.* — Paderborn, 1979.

203. *Webler, W.-D. Kriterien fur gute akademische Lehre // Das Hochschulwesen (1991).* — Н. 6. — S. 243—249.

204. *Webler, W.-D. Weiterbildung der Hochschullehrer als Mittel der Qualitätssicherung // Zeitschrift fur Padagogik. 2000.* — Vol. 41. — S. 225—246.

205. <http://www.gramota.ru/slovari/dic/?az=x.../>

206. http://www.orenipk.ru/rmo_2009/rmo-kro-2008/tehn.html Современные технологии обучения.

207. <http://evrazistvo.ru/ru/node/179> Ценностные и смысловые ориентиры в профессиональном развитии педагога (без указания на автора).

208. <http://feb-web.ru/feb/tolstoy/critics/t37/t37-1033.htm> Дневниковые записи Л. Н. Толстого.

СОДЕРЖАНИЕ



<i>Введение</i>	3
Глава 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	6
1. Понятие профессионального саморазвития педагога	6
2. Многоуровневая вариативная система постдипломного образования педагогов	23
3. Модульный подход к постдипломному образованию педагогов	37
4. Мастер-класс как форма профессионального развития педагогов	48
Глава 2. КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМОРАЗВИТИЮ ПЕДАГОГА	58
1. Сущность коммуникативно-деятельностного подхода к профессиональному саморазвитию педагога	58
2. Понятие профессионального речевого поведения педагога	66
3. Общая характеристика речевых стратегий педагога	72
4. Типология речевых стратегий педагога	78
Глава 3. ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГА	89
1. Педагогические технологии в постдипломном образовании	89
2. Развитие когнитивных речевых стратегий в рамках проблемной лекции	95
3. Технологии интерпретации форматов учебного содержания	114

4. Развитие объясняющих речевых стратегий средствами школьного учебника	143
5. Фасилитированная дискуссия как основа развития организационных речевых стратегий учителя	153
6. Развитие эмоционально-ценностных речевых стратегий педагога с помощью технологии «проблемных точек»	164
7. Развитие диагностических речевых стратегий у педагогов	169
<i>Заключение</i>	188
<i>Литература</i>	192

ТИВИКОВА Светлана Константиновна

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
САМОРАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА
В СИСТЕМЕ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
коммуникативно-деятельностный подход



М о н о г р а ф и я

Редакторы *З. С. Колодина, Е. Б. Носова*
Компьютерная верстка *Л. И. Половинкиной*

Оригинал-макет подписан в печать 12.02.2013 г.
Формат 60 × 84 ¹/₁₆. Бумага офсетная. Гарнитура
«SchoolBook». Печать офсетная. Усл.-печ. л. 12,32.
Тираж 500 экз. Заказ 2028.

Нижегородский институт развития образования,
603122, Н. Новгород, ул. Ванеева, 203.
www.niro.nnov.ru

Отпечатано в издательском центре учебной
и учебно-методической литературы ГБОУ ДПО НИРО.

