

Министерство образования Калининградской области

Государственное автономное учреждение Калининградской области
дополнительного профессионального образования
«Институт развития образования»

В.П. ВЕЙДТ

**ФОРМИРОВАНИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ТЕЗАУРУСА ПЕДАГОГА:
ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ**

Монография

Калининград
2016

УДК 378
ББК 74.58
В26

Печатается по решению Учёного совета
Калининградского областного института развития образования

Научный редактор:

Т.Б. Гребенюк, доктор педагогических наук, профессор

Рецензенты:

В.С. Аванесов, доктор педагогических наук, профессор;
С.М. Конюшенко, доктор педагогических наук, профессор

Вейдт В.П.

В 26 Формирование профессионального тезауруса педагога: от теории к практике. Монография / под науч. ред. Т.Б. Гребенюк. – Калининград: Изд-во Калининградского областного института развития образования, 2016. – 180 с.: ил.
ISBN 978-5-91739-034-5

В монографии подробно рассматривается содержание понятия «профессиональный тезаурус педагога», его основные компоненты. На основании детального анализа разводятся дефиниции «слово», «понятие» и «термин», «знание» и «информация».

В книге освещается вопрос непрерывной познавательной деятельности педагога, а также проблематика формирования профессионального мышления учителя.

Помимо теоретических аспектов, в монографии представлен обзор эффективных техник работы с учебной информацией, среди которых отдельное внимание уделяется авторской разработке технологии формирования профессионального тезауруса педагога.

Книга адресована всем категориям педагогических работников, методистам институтов повышения квалификации (развития образования), преподавателям и студентам педагогических вузов и колледжей.

УДК 378
ББК 74.58

ISBN 978-5-91739-034-5

© Вейдт В.П., 2016

*Татьяне Борисовне Гребенюк,
моей вдохновительнице в науке,
посвящается*

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	5
ГЛАВА 1 ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ ПУТАНИЦА: РАЗБИРАЕМСЯ В СМЫСЛАХ ПОНЯТИЙ...	9
1.1. Слово, понятие, термин: от общего к частно- му.....	11
1.2. Знание и информация: различия в понима- нии понятий.....	28
1.3. Профессиональный тезаурус: сущность и со- держание понятий.....	44
ГЛАВА 2 ОВЛАДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ТЕЗАУРУСОМ ЧЕРЕЗ СИСТЕМУ ДОЛГО- ВРЕМЕННЫХ ЦЕЛЕЙ.....	63
2.1. Цель № 1 – развитие профессионального мышления педагога.....	65
2.2. Цель № 2 – формирование профессиональ- ного тезауруса педагога.....	76
2.3. Цель № 3 – непрерывная познавательная деятельность педагога.....	106
ГЛАВА 3 СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНИКИ РАБОТЫ С УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИЕЙ.....	121
3.1. Общий обзор техник работы с учебной инфор- мацией.....	123
3.2. Технология формирования профессиональ- ного тезауруса педагога.....	133
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	151
СЛОВАРЬ ТЕРМИНОВ.....	154
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	157
СПИСОК ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА.....	177

**Если не знаешь названий,
то теряется и познание вещей.**

(К. Линней)

В 30-х гг. XX века разработчик культурно-исторической теории Л.С. Выготский писал следующее по вопросу психологической природы учительского труда: «Наука не дошла ещё до тех данных и открытий, которые позволили бы ей найти ключи к психологии учителя. Скорее, мы располагаем только отрывочными сведениями, только фрагментарными замечаниями, не приведёнными ещё в систему, да и некоторыми попытками чисто практического свойства, связанными с психотехническим подбором учителей. Надо заметить, в области психотехники выработка психограммы учителя представляет собой гораздо большие трудности, чем в остальных профессиях» [Цит. по: 42, с. 383].

С тех пор мало что изменилось: несмотря на огромное количество научных работ по проблематике развития профессионализма учителя и определению перечня профессионально-важных качеств личности, необходимых педагогических умений и достаточного опыта для организации эффективной образовательной деятельности обучающихся, сегодня всё также сложно дать чёткий ответ на вопрос, как стать хорошим педагогом.

Далее Выготский продолжает свои рассуждения, называя, по его мнению, самую главную характеристику личности педагога: «... учитель должен много знать. Он должен владеть предметом, который он преподаёт. [...] Только тот может сообщать сведения в интересной форме, кто мог бы давать в сто раз больше, чем ему действительно приходится давать» [Там же. С. 388].

Вслед за Л.С. Выготским возьмём на себя смелость утверждать, что профессиональные знания – ядро профессионального тезауруса педагога – отражают уровень профессиональной компетентности учителя, а потому являются залогом высоких образовательных результатов обучающихся.

Цель настоящей работы заключается в рассмотрении вопроса повышения профессионализма учителя через формирование профессионального тезауруса.

Под профессиональным тезаурусом понимается открытая система профессиональных знаний, умений и опыта индивида, а также профессиональных ценностей и профессиональной культуры, являющихся результатом освоения предметно-профессиональной области в процессе непрерывного профессионального образования и (или) самообразования.

Исходя из определения понятия «профессиональный тезаурус», сложилась логика монографии.

Глава 1 «Терминологическая путаница: разбираемся в смыслах понятий» предлагает читателю остановить внимание на определении ключевых понятий, используемых в данной работе. Было принято решение пойти по следующему пути, двигаясь от меньшего значения к большему: сначала определяются дефиниции «слово», «понятие», «термин» (1.1), затем различаются понятия «знание» и «информация» (1.2), а уже после этого даётся определение термину «профессиональный тезаурус» через авторское понимание его сущности и содержания (1.3).

Глава 2 «Овладение профессиональным тезаурусом через систему долговременных целей» концентрируется на важности развития профессионального мышления педагога, формирования профессионального тезауруса и осуществления учителем непрерывной познавательной деятельности.

Так, в 2.1 уточнены понятия «мышление» и «профессиональное мышление», представлены характеристики и этапы развития профессионального мышления педагога, а также определены причины повышения мотивации учителя на развитие собственного профессионального мышления. В 2.2 представлен анализ комплекса проблем, препятствующих формированию профессионального тезауруса педагога, а также предложена модель системы факторов (движущих сил) формирования тезауруса учителя. В 2.3 подробно рассматриваются понятия «деятельность» и «познавательная деятельность».

Также на основе анализа различных источников литературы удалось представить актуальные позиции учёных по во-

просам структуры, функций, характеристик познавательной деятельности. Кроме того, автором предложена модель системы непрерывного образования Российской Федерации, которая определяет место и роль познавательной деятельности учителя как движущей силы организации самообразования.

Глава 3 «Современные техники работы с учебной информацией» предназначена для обзора современных и традиционных (но от этого не менее эффективных) образовательных технологий, методик, приёмов и других способов работы с учебно-профессиональной информацией, позволяющих облегчить её анализ и переработку. Чтобы объединить в одном тексте различные способы работы с учебной информацией, было принято решение пользоваться понятием «техника». Тем более, с греческого «*techné*» переводится как «искусство», «мастерство». Если обратиться к толкованию слова, выяснится, что техника есть совокупность приёмов и навыков в каком-либо виде деятельности [55]. Таким образом, понятие техники может объединить под своим заголовком и образовательные технологии, и учебные методики, а также отдельные приёмы; именно по этой причине оно было выбрано в качестве основного в названии главы 3.

В 3.1 рассмотрены интересные современные и актуальные классические техники работы с учебной информацией, такие как: технология интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала (В.Ф. Шаталов), технология укрупнения дидактических систем (П.М. Эрдниев), квантование учебных текстов (В.С. Аванесов), скетчноутинг, или создание визуальных заметок (М. Роуди). В 3.2 представлена авторская технология формирования профессионального тезауруса педагога, сконструированная на основе деятельностного, компетентностного и тезаурусного подходов.

Текст монографии написан научным, однако понятным для педагогического сообщества языком, поскольку в потенциальной целевой читательской аудитории подразумеваются не только преподаватели и методисты вузов, колледжей и институтов повышения квалификации (развития образования), то есть люди, связавшие свою жизнь с наукой, но и педагогические работники (реальные практики), а также студенты – будущие учителя.

Хочется, чтобы данная работа оказалась полезной для планирования и осуществления деятельности по профессиональному педагогическому развитию!

Приятного чтения!

По всем вопросам, связанным с проблематикой формирования профессионального тезауруса педагога, а также в случае возникновения профессиональных предложений, можно обращаться к автору монографии по электронной почте: valeriya.veidt@gmail.com.

ГЛАВА 1.

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ ПУТАНИЦА: РАЗБИРАЕМСЯ В СМЫСЛАХ ПОНЯТИЙ

РАССМАТРИВАЕМЫЕ ВОПРОСЫ

1.1. СЛОВО ПОНЯТИЕ ТЕРМИН: ОТ ОБЩЕГО К ЧАСТНОМУ

Дефиниция «слово»; признаки и функции слов; дефиниция «понятие»; признаки понятий; научные и бытовые (обыденные) понятия; функции научных понятий; сложность определения научных понятий; структура научной лексики; педагогические категории; дефиниция «термин»; свойства терминов; уровневая структура русского языка.

1.2. ЗНАНИЕ И ИНФОРМАЦИЯ: РАЗЛИЧИЯ В ПОНИМАНИИ ПОНЯТИЙ

Дефиниция «знание»; дефиниция «информация»; функции знания и информации; дефиниция «данные»; DIKW-модель; процесс усвоения информации; процесс формирования знания; теория поэтапного формирования умственных действий; классификация знаний: имплицитное и эксплицитное знание; ключевые признаки информации и знания; общие аспекты/характеристики знания и информации.

1.3. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ТЕЗАУРУС: СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЙ

Понятие тезауруса с точки зрения разных научных контекстов; понятийная модель термина «тезаурус»; определение понятия «профессиональный тезаурус»; компоненты профессионального тезауруса: знания, умение, опыт, ценности и культура; структурная организация профессионального тезауруса: донаучный (околонаучный) тезаурус специальности, научный тезаурус, профессиональный тезаурус, эталонный профессиональный тезаурус; характеристика этапов формирования эталонного профессионального тезауруса; ключевые характеристики профессионального тезауруса.

1.1. СЛОВО, ПОНЯТИЕ, ТЕРМИН: ОТ ОБЩЕГО К ЧАСТНОМУ

В начале было Слово...

(Евангелие от Иоанна, гл. 1, ст. 1-3)

С первого взгляда может показаться, что дефиниции «слово», «понятие», «термин» известны нам всем если не с самого детства, то со школьной скамьи точно. Однако при более близком рассмотрении становится ясно, что значение этих слов значительно разнится. В связи с этим возникает ряд вопросов.

1. В чём состоит существенное отличие каждого слова друг от друга, или некоторые из них являются синонимами?

2. Может ли одно и то же слово одновременно являться термином и понятием?

3. Какое из рассматриваемых понятий шире по значению, а какое уже?

Сразу следует отметить, что проблема, затрагиваемая нами, принадлежит, в первую очередь, филологической области. Несмотря на сей факт, постараемся разобраться со значением каждого слова, выделяя их ключевые признаки и называя основные функции (именно так учит определять понятия наука логика).

Начнём по порядку.

Слово есть единица любого языка, которая по праву занимает своё центральное место в любой языковой системе мира (см. *словарь терминов*).

Чтобы разобраться со значением понятия «слово», необходимо понять, чем отличается слово от НЕ-слова.

Для этого выделим признаки слова, а также обозначим вытекающие из них по смыслу функции слова.

Во-первых, любое слово должно обладать значением. Значить равно обозначать, именовать, придавать смысл. Почти любое слово в русском языке имеет значение, однако следует отметить, что междометия, служебные части речи (предлоги,

союзы, частицы), а также имена собственные не могут иметь лексического значения [164, с. 10]. Следовательно, основная функция слова, которая вытекает из его ключевого признака – назывная, или по-другому номинативная (от лат. «*nominare*» – называть, именовать). Эта функция определяет ключевую роль слов в жизни людей: сложно представить, как развивалась бы человечество, если бы не существовало имён у предметов, объектов, явлений и т.д. Благодаря слову происходит не просто развитие научной мысли человечества, но и осуществляется обычное общение между людьми. Это становится возможным, поскольку слова имеют своё уникальное значение.

Можно подобрать следующие синонимы к словосочетанию «значение слова»: смысл слова, *семантика* слова. Последнее понятие пришло в русский язык из древнегреческого языка («*σημαντικός*») и переводится как «обозначающий» (*см. словарь терминов*). Значение отвечает за содержательную сторону слова, именно по этой причине слово есть знак того или иного понятия.

Связь между словом и понятием не может сложиться мгновенно: это процесс исторический, требующий внимания множества людей, занимающихся решением научных вопросов из различных областей знания.

К понятиям мы вернёмся чуть позже, а пока продолжим рассматривать такое явление, как значение слов.

Язык – это непрерывно развивающаяся система, которая живёт за счёт того, что в нём появляются новые слова, которые, в том числе, могут перекочевать из одного языка в другой, а также потому, что слова имеют свойство расширять, сужать свои значения и даже кардинально их изменять.

Приведём пример изменения смысла слова из педагогической области. А.Н. Рыжов, учёный настоящего времени, занимающийся вопросами генезиса педагогических понятий в России, в своей монографии рассказывает читателям о том, как зачастую круто меняется содержание терминов, в том числе он приводит пример трансформации смысла термина «образование» [148, с. 251]. Автором выделено четыре периода, в которые по-разному понималось значение рассматриваемого термина. В первый период (XI – XIV вв.) термин «образие» или

«образствие» обозначало стремление человека к невозможному в реальности *образу* Бога, то есть тем ценностно-этическим нормам и правилам, по которым может быть построена человеческая жизнь. Второй период (XV – XVII вв.) характеризуется следующими событиями: появляется термин «образование» в привычном для современного человека написании; значение термина стало обозначать *процесс* (или деятельность) по достижению черт этого самого образа. Таким образом, акцент сместился с цели на процесс и результат. В третий период (конец XVII вв. – 1980-е гг. XX в.) термин «образование» стал обозначать процесс формирования человека по некоторому образцу, заданному авторитетной системой (например, государством) или одним человеком (например, учителем или родителем). Равнение на образ Бога в содержании термина вовсе исчезает из значения слова. В конце концов, образование становится тождественным термину «учение». Наконец, в последний четвёртый период (1980-е гг. XX в. – настоящее время) предприняты несколько попыток расширить значение термина «образование», в том числе путём создания нескольких версий «Закона об образовании» (последняя из них относится к 2012 году). Так, согласно официальному нормативно-правовому документу, образование сегодня (если быть кратким) трактуется как процесс обучения и *воспитания* в целях *развития* человека и общества (расширение значение термина выделено курсивом) [176].

Вернёмся к признакам слова и вытекающим из них функциям.

Во-вторых, в речи (письменной или устной) слова не могут быть «оторваны» друг от друга; они непременно связаны с другими словами, образуя тем самым смысловое поле.

В филологии данное явление получило название лексической сочетаемости слова (возможность употреблять одно слово с другим). Большинство слов имеют свободную лексическую сочетаемость, однако в русском языке существуют слова, употребление которых не может быть свободным [37]. Например, нельзя сказать «косяк лошадей» и «табун рыб». И в педагогике существует, на наш взгляд, *лексическая несочетаемость* (позволим себе обозначить это явление так).

Приведём пример. Словосочетание «интерактивное взаимодействие» на 02.04.2016 г., вбитое в поисковую строку Google, обнаружено в 570 тыс. источников, среди которых – употребление этого выражения в книгах, словарях, названиях диссертаций, обсуждениях учителей и студентов педагогических вузов на форумах и т.п.

А теперь обратимся к слову «интерактивный», точнее, к этимологии этого слова. Получается следующая картина: слово «интерактивный» происходит от английского слова «interactive», что означает «взаимодействующий». Соединим исходное значение со словом «взаимодействие»: получается «взаимодействующее взаимодействие».

Данный пример является типичным образцом уже сложившееся в педагогике лексической несочетаемости. То же самое можно отнести к уже устоявшемуся словосочетанию «диссертационное исследование»: от лат. «dissertatio» переводится как «исследование», «рассуждение».

По-видимому, подобных примеров в педагогике можно обнаружить немало количество.

В-третьих, слова способны давать жизнь новым словам.

В филологии данное явление именуется «словообразовательной возможностью слов», которая может проявляться в двух случаях.

В первом случае однокоренные слова составляют так называемую словообразовательную цепочку.

Приведём пример. Учить → учитель → учительница [84].

Во втором случае слова могут образовывать словообразовательные гнёзда, в которых слова обладают одним общим корнем.

Пример.



Таким образом, третий признак позволяет говорить о том, что возможности слов поистине безграничны. Благодаря образованию однокоренных слов увеличивается возможность обозначить те или иные явления более точно (хотя, исходный (однокоренной) смысл по-прежнему будет главенствовать). Кроме того, словообразование обладает ещё одним преимуществом: в поисках значения (смысла) того или иного слова иногда достаточно обратиться к первичному слову (в филологии – мотивированному слову).

Итак, выше были обозначены ключевые признаки слова, а также функции, которыми обладают слова. Данное обращение к филологической области считаем оправданным, поскольку педагогическая профессия подразумевает обучение, воспитание и развитие подрастающего поколения, в первую очередь, посредством слова. Из этого следует, что специалистам из сферы образования важно понимать сущность слова, а также его значение в жизни людей.

Как уже отмечалось выше, слово есть знак понятия, то есть любое понятие обладает своим собственным буквенным обозначением – словом, однако не у каждого слова есть понятие (напомним, что междометия, служебные части речи (предлоги, союзы, частицы), а также имена собственные не могут иметь лексического значения).

Далее предпримем попытку разобраться, что такое понятие.

Сразу стоит оговориться, что спор о соотношении понятия, термина и категории в науке идёт давно, причём, он получил освещение в различных областях научного знания. Однако только в педагогической области этот спор, по-видимому, вряд ли закончится в ближайшее время по двум причинам. Исследователям в области педагогики и образования требуется, во-первых, осмыслить, что есть понятие, термин, категория; а во-вторых, необходимо договориться если не о едином значении основных (фундаментальных) педагогических понятий, то хотя бы о том, чтобы значения оных в различных педагогических исследованиях не противоречили друг другу.

На данный момент времени учёные определились лишь в одном: любое *понятие* содержит признаки того или иного пред-

мета или явления (*см. словарь терминов*). Сложность обнаруживает себя в следующем: одни авторы считают, что понятие есть форма мышления, которая позволяет обобщить эти самые признаки предметов и явлений; другие полагают, что понятие есть мысль, которая содержит в себе обобщённые признаки [79].

Получается, в первом случае речь идёт о познании мира человеком с помощью различных мыслительных операций (*процесс*), во втором случае подчёркивается идея того, что понятие есть *результат* мышления, некоторое озарение, которое приходит во время мыслительной активности. По-видимому, самое главное в этой дискуссии следующее: не имеет значения, отражает ли понятие процесс мышления или его результат, важно, что определение понятия есть мыслительная операция (интеллектуальная деятельность) одного человека или группы людей.

Однако формирование понятий в науке – это более сложный и многогранный процесс, требующий внимания множества людей, способных критически отнестись к задаче определения конкретного понятия, и, в случае необходимости, скорректировать его, обозначая новые границы или раздвигая (сужая) прежние.

Понятие, как и слово, обладает своими специфическими признаками, которые есть смысл представить далее.

Во-первых, любое понятие обладает содержанием. Более того, обнаружить понятие без содержания невозможно.

Содержание понятий предполагает выделение существенных (ключевых) признаков предмета или явления. Если на данный момент времени невозможно выделить признаки, говорят, что понятие является «бессодержательным» [74]. Этот факт не доказывает отсутствие содержания понятия, он указывает лишь на недостаточность ключевых признаков. Функция этих самых существенных признаков заключается в том, что они помогают отличить одни предметы (явления) от других.

Во-вторых, всякое понятие, кроме содержания, характеризуется объёмом. Объём понятия есть множество предметов, охватываемых понятием.

Приведём пример. Школа – это учебное заведение для детей старше шести лет, в задачи которого входит образование человека в соответствии с требованиями образовательных стан-

дартов. Только что была предпринята попытка (возможно, не самая удачная) представить содержание понятия «школа», а в объём данного понятия будут включены школы всех типов и видов не только в России, но и во всём мире.

Из вышесказанного следует, что содержание понятия отражает совокупность его существенных признаков, а объём – несущественных. Важно отметить, что существует закономерность (или закон обратного отношения): чем шире содержание понятия, тем меньше его объём, и наоборот [5, с. 166].

Кроме того, важно различать, по мнению профессора Д.П. Горского, понятия бытовые, или обыденные (отражающие предметы и явления повседневного/будничного мира), и понятия научные [47]. Чаще всего значение слова и смысл бытового понятия совпадают. Более того, бытовой тип понятий отражает, скорее, поверхностный смысл понятия (тот, который как бы на виду – его легко понять и обозначить). Что касается научных понятий, то они содержат в своей основе глубинную сущность предмета или явления, которая также обозначается словом. Е.В. Стожок, анализируя множество работ в этой области, приходит к выводу, что научные понятия содержат не просто существенные (ключевые) признаки того или иного предмета (явления), они являются основой для понимания изучаемых объектов [169]. Именно по этой причине важно точно определять научные понятия, обозначая их границы и сферы применения. Более того, М.А. Галагузова считает, что понятия выступают «логическим каркасом» любой диссертации, поэтому корректность использования тех или иных понятий может влиять на качество результатов исследования [43].

Необходимо упомянуть и о том, какие функции выполняют научные понятия. Е.А. Кошкина приходит к выводу, что основная функция научных понятий – познавательная, однако специфика этой функции заключается в следующих положениях:

- 1) любое научное понятие по своей сути является обобщением научного знания, таким образом, овладение индивидом понятием (или системой понятий) говорит о том, что субъект владеет некоторым знанием, то есть им переосмыслены определённые явления, события и предметы, имеющие место в окружающем мире;

2) в научных понятиях концентрируется опыт, накопленный человечеством за всё время существования науки; следовательно, изменение содержания понятий может говорить о развитии научной мысли;

3) овладение научными понятиями даёт возможность человеку ориентироваться не просто в окружающем мире, а в мире научного знания, трансформируя и преобразовывая отдельные его положения, закономерности и выводы;

4) осмысление того или иного научного понятия приводит к упорядочиванию мышления, что говорит об интеллектуальной деятельности индивида [80, с. 28].

Говоря о понятиях в науке, представляется важным найти ответы на несколько вопросов.

1. В чём заключается сложность определения научных понятий?

2. Почему эта сложность существует?

Для получения ответа на эти вопросы необходимо обратиться к теме формирования языка науки (или структуры научной лексики). Будем опираться на классификацию В.В. Краевского [81, с. 196].

Итак, первый пласт любого языка науки – это собственно философские понятия, которые органично вплелись в языковую канву педагогики. Сегодня довольно сложно представить, как педагогика смогла бы обойтись без таких фундаментальных понятий философии, как «анализ», «сознание», «бытие», «взаимодействие» и др.

Второй пласт языка педагогической науки составляют общенаучные понятия, которые по своей сути не принадлежат к одной сугубо определённой научной области знания. Например, педагогика без таких общенаучных понятий, как «гипотеза», «функция», «теория», «система», «уровень», «структура» и др., абсолютно точно не сможет решать собственные научные проблемы.

Однако следует понимать особенность общенаучных понятий: их ключевые признаки могут варьироваться в зависимости от того, в какой именно научной области знания их применяют. Так, в педагогике – одна специфика употребления общенаучных понятий, в математике – может быть другая, в физике – третья.

Наконец, верхушку пирамиды языка педагогики составляют собственные понятия педагогики, содержание и смысл которых постоянно переосмысливается разными исследователями. Собственные понятия педагогики отражают богатство словаря педагогической науки, однако в то же время в связи с постоянным переосмыслением те же понятия могут явиться проблемой, препятствующей формированию единого и однозначного терминологического поля педагогической науки. К собственным понятиям педагогической науки относятся известные почти любому учителю слова и словосочетания: «урок», «классно-урочная система», «образовательный процесс», «учебный материал», «образовательный стандарт», «дидактическое пособие», «приём обучения» и т.д. (перечень понятий можно продолжать бесконечно долго).

На *рисунке 1* представлена пирамида научного языка педагогики (структура научной лексики педагогики).

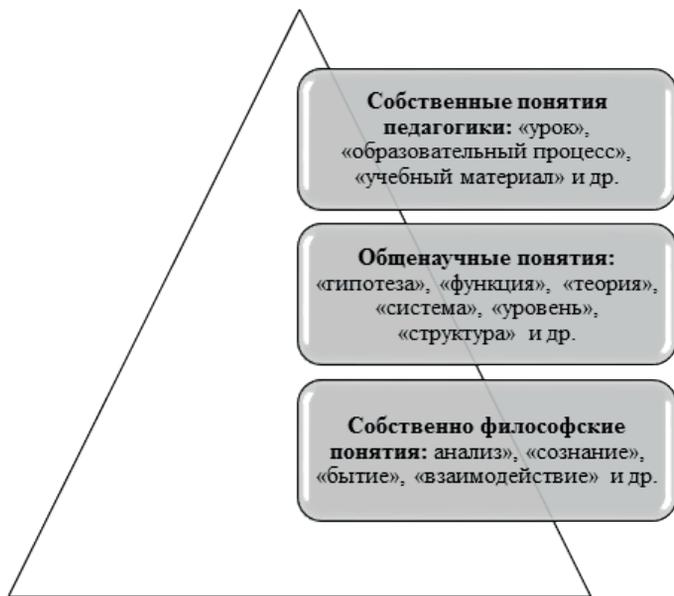


Рисунок 1 – Пирамида научного языка педагогики,
или структура научной лексики педагогики

Итак, вернёмся ко второму вопросу: сложность определения научных понятий заключается в том, что для их трактовки необходимо обращаться к исходному значению слов (смыслу). Так, даже такое собственное понятие педагогики, как «педагогический процесс», требует для начала обращение к общенаучному понятию «процесс», а потом уже к слову «педагогический». Таким образом, определение научных понятий должно учитывать исходный смысл тех слов, из которых состоит то или иное понятие, а также специфический смысл, приобретаемый благодаря принадлежности понятия к определённой научной области знания.

Как уже отмечалось выше, в процессе развития науки понятия могут утоняться, расширять (сужать) границы своего применения, а также объединяться в более общие понятия, именуемые педагогическими *категориями* (см. словарь терминов). И.П. Подласый синонимом понятия «педагогическая категория» называет научные обобщения [136, с. 11], которые даже могут изучаться как отдельные разделы педагогики.

Перечень педагогических категорий у разных авторов отличается. Однако к основным педагогическим категориям чаще всего относят следующие пять понятий (фундаментальных по своей сути): «обучение», «воспитание», «развитие», «образование», «формирование» [23, 25, 135, 56 и др.]. Другие учёные расширили этот перечень. Например, В.И. Андреев к вышеперечисленным категориям педагогики добавляет понятие «социализация личности» [8, с. 20]. В.И. Гинецинский на основании детального анализа педагогических понятий приходит к выводу, что «просвещение» также является основной педагогической категорией [45]. Кстати, известный профессор Б.Т. Лихачев к категориям педагогики относит свыше 50 терминов, правда, с оговоркой, что не все из представленных им категорий являются «основообразующими» и «собственно педагогическими» [95, с. 5-28].

К слову, не только классики, но и современные авторы также не скупятся относить те или иные понятия к педагогическим категориям: так, в учебных пособиях по педагогике в числе основных педагогических категорий можно встретить понятия «педагогический процесс», «педагогическая система»,

«педагогическое взаимодействие» [120, с. 77]; «педагогическая технология», «педагогическая задача», «педагогический контроль», «обученность» и др. [54, с. 11].

Останавливаться на вопросах единого перечня педагогических категорий, а также их содержания не считаем возможным в русле нашей работы, поскольку данная тема требует отдельного детального изучения и проработки.

Между тем, следует отличать понятие от *термина* (см. *словарь терминов*). В общем смысле термин – это имя понятия, то есть слово или словосочетание, которое содержит в определении характерные признаки понятия.

Начнём разбираться с самого начала, а именно обратимся к этимологии, прямой задачей которой является изучение происхождения слов. Итак, с латинского языка «термин» («terminus») переводится как «граница», «предел». Искомое значение термин сохранил в современном языке: так, термин предполагает определенную мысль, ограниченную некоторым смысловым полем.

Задача любого термина заключается в том, чтобы он мог обеспечить точность и ясность мысли высказывающегося (неважно, посредством чего – прямого диалогового общения или научной статьи) [87, с. 42].

Любой термин должен обладать тремя основными свойствами: однозначностью, точностью и профессиональностью. Сразу оговоримся, что речь идёт о терминах научных, то есть тех терминах, которые составляют язык (или точнее – лексику) науки, то есть вошли в обиход науки, и активно используются исследователями.

Остановимся на свойствах терминов подробнее.

Свойство 1 – однозначность. В.В. Краевский полагает, что данное свойство является наиглавнейшим, поскольку позволяет слова естественного языка превращать в научные термины [82]. Однако другие авторы считают однозначность не столь обязательным свойством, указывая на то, что однозначность представляет собой, скорее, тенденцию, нежели правило [167].

Свойство однозначности подразумевает соотнесение языкового знака термина только с одним значением понятия. Благодаря однозначности терминов достигается взаимопонимание

специалистов одной области. Хотя, В.С. Кулебакин указывает на тот факт, что свойство однозначности относительно, причём, объясняется этот феномен лабильностью значений терминов во времени: с развитием научной мысли значение терминов может изменяться (не только расширяя или сужая исходный смысл, но и существенно изменяя значение слова) [163, с. 35].

Однако в действительности оказывается, что термин не всегда ограничивается только одним значением. Например, некоторые термины имеют два, три и более значений, поскольку определяются, с одной стороны, содержанием научной области, к которой относится термин, с другой стороны, субъективной дефиницией автора (исследователя), пытающегося обозначить новые границы термина.

Приведём пример. Педагогический энциклопедический словарь под редакцией Б.М. Бим-Бада (2008 г.) даёт пять (!) определений самому педагогическому термину «педагогика».

Итак, педагогика – это:

- 1) различные идеи, представления, взгляды (религиозные, общественные, народные и др.) на стратегию (цели), содержание и тактику (технология) воспитания, обучения, образования;
- 2) область научных исследований, связанных с воспитанием, обучением, образованием;
- 3) специальность, квалификация, практическая деятельность по воспитанию, обучению, образованию;
- 4) учебный предмет в составе среднего и высшего профессионального и послевузовского педагогического образования;
- 5) искусство, виртуозность, мастерство, манёвры и тонкости воспитания [128, с. 186].

Каким из пяти определений термина «педагогика» необходимо пользоваться и в каких случаях?

По-видимому, всё-таки каждое из представленных выше определений несовершенно. К примеру, в первом определении авторы намеренно в скобках указывают синонимы уточняющего характера для более полного понимания сути определения. Так, синонимом (или уточняющим понятием) к слову «стратегия», по мнению авторов энциклопедии, является слово «цель». Хочется отметить, что, во-первых, оба понятия полноценны по

своей сути и не требуют уточнения; во-вторых, стратегия – это, скорее, план действий, а цель – запланированный результат деятельности. Конечно, если поразмышлять, можно сделать логический вывод о том, что стратегия направления на достижение желаемого результата деятельности через постановку цели и определение способов действий и т.д. Но верно одно: определение понятия – это не ребус или загадка, требующая решения, а чёткий однозначный ответ, что есть то или иное явление, предмет, объект и т.п.

Идём дальше. В первом, втором и третьем определениях авторы друг за другом перечисляют понятия «воспитание», «обучение», «образование». Возникает закономерный вопрос: разве понятие «образование» не подразумевает обучение и воспитание? И почему ничего не говорится о развитии личности?

К слову, В.В. Краевский под образованием подразумевает как раз процесс воспитания и обучения [81, с. 71].

Возвратимся к свойствам термина.

Свойство 2 – точность. Следует отметить, что, говоря о точности, вслед за Н.В. Бугорской подразумевается логическая точность. Кстати, помимо неё существуют математическая и лингвистическая точности. Итак, логическая точность предполагает отграничение объекта от соседних по смыслу с ним, то есть стремление уточнить и определить понятие. Так, синонимом слова «точность» выступает слова «ясность» и «определённость», а антонимами – «неточность» и «неопределённость» [29].

Сегодня, говоря о точности, всё чаще упоминают понятие относительной точности, что подразумевает ориентировочность (приблизительность) знания, которая проявляется в том, что значение термина может оказаться неполным или ошибочным по причине недостаточности информации о нём [7, с. 19]. Кстати, чаще всего относительная точность проявляется тогда, когда слово из бытового языка совершило переход в разряд научного термина.

Между тем, свойство точности также не всегда оказывается обязательным (особенно в гуманитарных науках), поскольку часть терминов переосмысливается исследователями, таким образом, термин меняет границы своего употребления, в том числе сужая или расширяя их. Именно по этой причине отсут-

ствие свойства точности у термина всё чаще сегодня подаётся под слоганом «Гуманитарные науки – слабое звено».

Выход из этого сложного положения простой: в гуманитарных науках точность может достигаться благодаря точности терминопотребления [87, с. 43].

Приведём пример. Г.М. и А.Ю. Коджаспировы в «Педагогическом словаре» дают следующее определение чисто педагогическому научному термину «технология активного обучения» (далее – ТАО).

ТАО – такая организация учебного процесса, при которой невозможно неучастие в познавательном процессе: либо каждый учащийся имеет определённое ролевое задание, в котором он должен публично отчитаться, либо от его деятельности зависит качество выполнения поставленной перед группой познавательной задачи. Включает в себя методы, стимулирующие познавательную деятельность обучающихся [76, с. 148].

Определение ТАО можно смело отнести к неточному по нескольким причинам. Во-первых, под это определение подходят и другие термины, например, «проектная деятельность», «игровые технологии на уроке» и др., так как они также предполагают такую организацию учебного процесса, при котором каждый ученик должен быть активным участником познавательного процесса. Во-вторых, в определении понятия ТАО Коджаспировыми упор сделан, скорее, на слово «активный» в ущерб термину «технология». Именно по этой причине в определении понятия ТАО отсутствуют такие ключевые признаки технологии, как принципы, формы работы, и только вскользь авторы упоминают о методах, с помощью которых возможно организовать ТАО, причём, без точного названия этих самых методов обучения.

Свойство 3 – профессиональность. Свойство профессиональности подразумевает отнесение термина к той или иной научно-профессиональной сфере. Благодаря этому свойству термин обладает двумя важнейшими функциями:

- 1) информационная функция, выражающаяся в объёме информации, который несёт в себе тот или иной термин;
- 2) коммуникативная функция, подразумевающая общение между профессионалами (даже если это происходит посредством научной статьи или книги) [79].

Благодаря свойству профессиональности терминов специалисты одной области способны понимать смысл профессиональных сообщений, исходящих от их коллег. Так, порой учителя-практики не осознают важность терминопотребления. Самый распространённый случай: педагог в одно и то же время на равных использует отличные по смыслу понятия «технология обучения» и «методика обучения».

Между тем, попроси одного из таких педагогов подать красный карандаш, он непременно подаст именно красный (а не синий, оранжевый и т.п.) карандаш. Почему же тогда, общаясь с учителем, нетребовательным к педагогической терминологии, приходится гадать, что же он всё-таки имеет в виду – технологию или методику обучения?

Подводя итоги, стоит отметить, что многие термины русского языка имеют междисциплинарный характер, то есть могут одинаково активно использоваться в различных областях человеческого знания. Именно по этой причине свойства однозначности, точности и профессиональности термина в педагогике зачастую оказываются размытыми [186, с. 795]. Однако сей факт не доказывает того, что мы не обязаны стремиться к идеальному варианту, при котором хотя бы педагогические категории (как фундаментальные понятия педагогики) должны обладать основными тремя свойствами научного термина.

В продолжение темы об определении значения терминов хотелось бы остановить внимание ещё на одном понятии, которое будет периодически фигурировать в нашей работе, – «дефиниция». Исходя из этимологии слова, дефиниция с латинского («definitio») переводится как «определение, точное указание». В монографии данное слово употребляется в общем смысле определения того или иного понятия (см. словарь терминов).

В заключение предлагаем к рассмотрению схему (рисунок 2). На ней представлена структура современного русского языка, которая включает в себя следующие уровни: фонетика, синтаксис, морфология, морфемика, словообразование, лексика (лексикология). Важно отметить, что у каждого раздела языка свой предмет изучения, однако все они, так или иначе, связаны со словом, поскольку слово является центральной единицей любого языка.

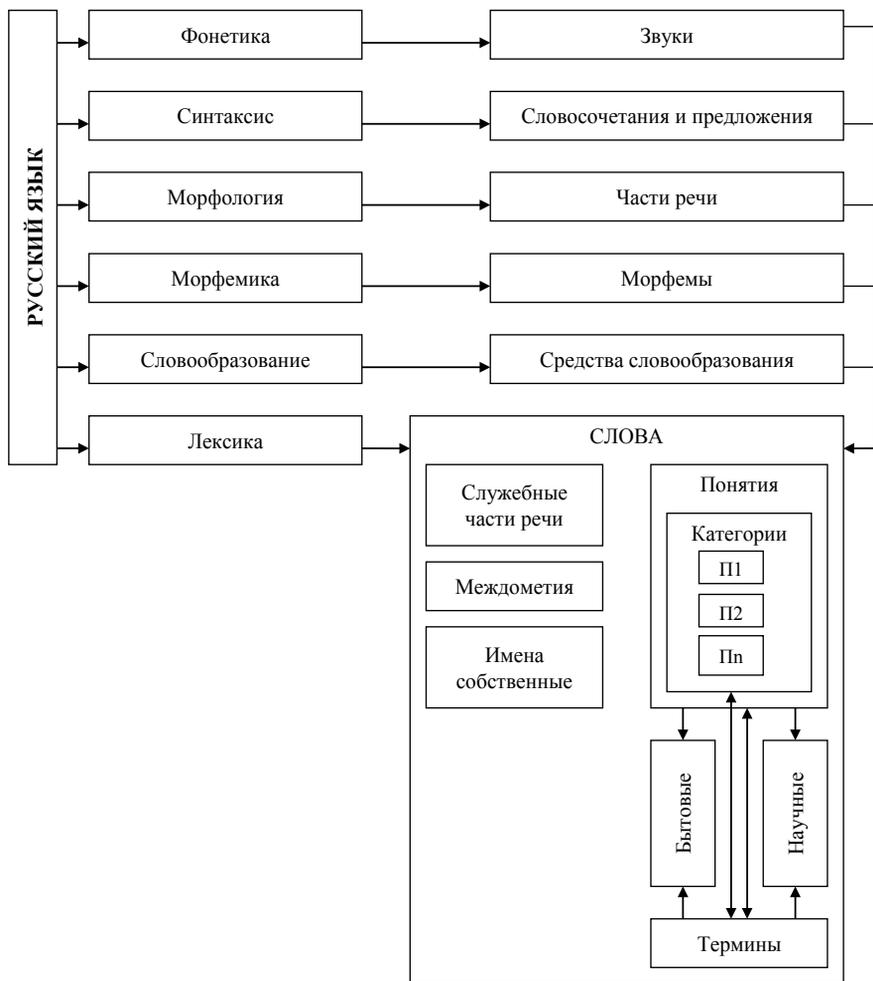


Рисунок 2 – Уровневая структура русского языка

В данном случае больше всего представляет интерес уровень лексики, который непосредственно включает в себя все слова русского языка. Как уже неоднократно упоминалось выше, слово есть знак понятия, то есть любое понятие обладает своим собственным буквенным обозначением – словом, однако не у каждого слова есть понятие. Так, междометия, служебные части речи, имена собственные не могут иметь лексического значения. Именно по этой причине эти три группы слов на рисунке выделены в отдельные структурные элементы.

Некоторые понятия могут утоняться, расширять (сужать) границы своего применения, а также объединяться в более общие понятия, которые именуются в таких случаях категориями (на рисунке это выглядит как совокупность понятий 1, 2 и n – П1, П2, Пn).

У каждого понятия имеется имя – термин. Кстати, понятия, термины и категории могут быть бытовыми и научными, однако нас, конечно, интересует научная картина мира.

1.2. ЗНАНИЕ И ИНФОРМАЦИЯ: РАЗЛИЧИЯ В ПОНИМАНИИ ПОНЯТИЙ

**Но ведь о мысль можно споткнуться
точно так же, как о камень или точку.**

(Б.Е. Бондаренко «Пирамида»)

Перед тем, как приступить к вопросу разграничения понятий «знание» и «информация» обратимся к дефиниции «обучение». Согласно толкованию Большой Советской Энциклопедии, обучение есть «процесс передачи и усвоения знаний, умений, навыков деятельности...» [20]. Это традиционная трактовка процесса обучения встречается во многих учебных пособиях по педагогике и сегодня.

Несмотря на тот факт, что определение подразумевает двусторонний характер процесса обучения, то есть деятельность педагога – преподавание и деятельность обучающегося – учение, всё-таки возникает закономерный вопрос, касающийся возможности прямой передачи знаний от учителя к ученику.

Новый «Закон об образовании» рассматривает *обучение* уже в другом ключе: процесс обучения подразумевает такую организацию деятельности, при которой обучающийся овладевает суммой знаний, умений и навыков (*см. словарь терминов*).

В представленном определении, во-первых, не говорится, кто является носителем знаний, которыми впоследствии овладевает ученик – им может быть, по-видимому, не только учитель, но и книга; во-вторых, меняется характер деятельности обучающегося: если в традиционном определении говорилось об усвоении обучающимся знаний, то современная трактовка сообщает о том, что обучающийся овладевает знаниями.

Значениями глагола «усвоить» являются слова «запомнить», «выучить». Но знания невозможно запомнить или выучить (равно как и передать). Запомнить или выучить можно информацию. Что касается слова «овладеть», то в этом случае значениями слова выступают словосочетания «сделать что-то

своим» или «присвоить что-либо себе». А это уже говорит о деятельности, раз, и, следовательно, предполагает активность личности, два.

Подводя итог, стоит отметить, таким образом, что результатом обучения в идеальном варианте является сформированная система знаний у ученика, которая позволяет ему ориентироваться в современном мире и продолжить образование в соответствии с личными интересами.

На сегодняшний день в науке отсутствует единое понимание значения понятия «знание». Это проблема обусловлена тем, что существует большое разнообразие мнений на саму природу знания, а также на его содержательную, функциональную и категориальную составляющие [78]. Причём, многообразие и вариативность точек зрения наблюдается не только в педагогической науке. Так, понятие «знание» является центральным в философско-методологической дисциплине эпистемологии (от греч. «episteme» – знание, «logos» – учение), занимающейся изучением структуры знания, его функционирования и развития. В настоящее время эпистемология исследует процесс познания, а также его конечный результат – знание в разрезе его истинности и достоверности. Это означает, что в философском смысле понятие «знание» приобретает значение истины, правды [177].

Но не только философия занимается изучением природы знания – помимо неё категория «знание» исследуется в психологии, лингвистике, информатике, кибернетике и, конечно, педагогике, что говорит о междисциплинарном характере рассматриваемого понятия.

Если обратиться к дефиниции термина «знание» в научной литературе, то можно заметить терминологическое несоответствие, проявляющееся в том, что знания и информация в определениях объясняются посредством друг друга.

Приведём пример. Знание – это обработанная информация, использованная и используемая для принятия решений и решения задач, а также сведения о способах обработки информации... [194].

Информация – это некоторая последовательность (налицо упорядоченность) сведений, знаний, которые актуализируемы (получаемы, передаваемы, преобразуемы, сжимаемы или реги-

стрируемы) с помощью некоторых знаков (символьного, образного, жестового, звукового, сенсомоторного типа) [68].

Скорее всего, корень проблемы состоит в следующем: словосочетания «передача знаний» и «обмен знаниями» являются речевым оборотом, а не реальным процессом. Более того, причина также кроется в том, что эти выражения активно используются не только в языке науки, но и в естественной речи, а это, конечно, накладывает свой отпечаток – появляется и укореняется разность контекстов [153].

Несмотря на тот факт, что знание и информация имеют некоторые общие признаки (на этом подробнее остановимся далее), всё же рассматриваемые категории имеют серьёзные отличия, проявляющиеся в разности функций, способах овладения оных и, конечно, личностной ценности. Перед тем, как приступить к объяснению различий в понимании этих терминов, предлагаем обратиться к схеме (рисунком 3).

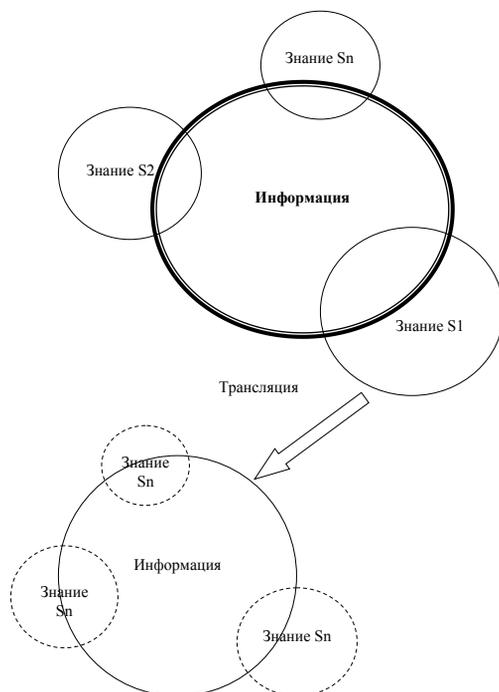


Рисунок 3 – Процесс перехода информации в знания, и наоборот

Схема показывает, что существует некоторый объём информации, который однажды в процессе мыслительной деятельности перерабатываются субъектами S1, S2 и Sn (верхние круги) в личностное знание.

Как известно, человек не может усвоить информацию в 100% объёме по нескольким причинам: во-первых, у индивида уже имеется некоторый индивидуальный опыт, касающийся усваиваемой информации, а также исходный уровень образованности; во-вторых, каждый субъект воспринимает предлагаемую информацию с учётом собственных интересов и дефицитов; в-третьих, люди имеют существенные различия в способах переработки одной и той же информации (например, учебная информация, которой преподаватель делится со студентами на лекции, будет иметь разные объёмы переработки, которые наглядно отражены в конспектах обучающихся).

Так или иначе, одна и та же информация может быть интерпретирована совершенно по-разному субъектами, работающими с ней, потому объём знаний у индивидов также будет различаться. Лучше всего эту мысль выразил профессор В.П. Колесов: «Знания возникают в результате мыслительной деятельности человека, имеющего целью восприятие, осмысление, систематизацию и интерпретацию информации, то есть потоков зрительных, звуковых и других сигналов и сообщений со стороны предметов окружающего мира» [Цит. по: 193, с. 7]. Из этой цитаты можно выделить две важные мысли:

1) информация по своей сути является лишь основой для формирования знаний;

2) личностное знание индивида невозможно рассматривать вне его сознания и интеллектуальной (по В.П. Колесову – мыслительной) деятельности.

Вернёмся к схеме. Когда человек владеет каким-либо знанием, однажды может возникнуть необходимость в его трансляции (нижние круги). Но знание невозможно напрямую передать другим субъектам, поэтому индивид S1 вынужден личностное знание «перевести» в информацию, которая будет являться «сырьём» для формирования знания у других субъектов Sn. Из выше сказанного следует, что информация есть

способ сохранения знаний. В силу этого феномена человечеству не приходится, к счастью, заново изобретать колесо.

В своей статье О.Ю. Красильников, ссылаясь на А. Фоскетта, приводит цитату, которая прекрасно подтверждает сказанное ранее: «Знание – это то, что знаю я, информация – то, что знаем мы» [Цит. по: 83, с. 14].

Итак, знание не может существовать оторвано от личности, включенной в процесс деятельности и мышления. Таким образом, основным условием приобретения знания является самостоятельная активность человека по переработке информации в процессе таких мыслительных операций, как анализ, синтез, абстрагирование, сравнение и др.

Стоит отметить, что В.В. Давыдов [51], С.Л. Рубинштейн [146], М.И. Махмутов [108] и др. также связывают знания с мыслительными операциями индивида.

По этой причине представляется уместным пользоваться определением понятия «знание», представленным в толковом словаре Т.Ф. Ефремовой, которое сводится к тому, что *знание* есть продукт познания действительности, отражающееся в сознании индивида в виде понятий и суждений (*см. словарь терминов*). А информация, таким образом, – это сведения об окружающем мире (*см. словарь терминов*).

Кроме того, важно остановить внимание на ещё одном понятии, близком по смыслу к понятиям «знание» и «информация», – «данные». Данные, если говорить кратко, являются некоторой совокупностью фактов, которые не связаны между собой. По словам С.И. Ашмариной и А.В. Филатовой, данные есть «низшая ступень» информации [9, с. 12]. Если попробовать преобразовать *данные* в единое целое и попытаться их интерпретировать, то данные трансформируются в полноценную информацию (*см. словарь терминов*).

Говоря об иерархичной системе данных, информации и знания, невозможно обойти стороной популярную сегодня DIKW-модель. Этот термин получил такое название благодаря сложению первых букв четырёх слов, составляющих содержательную основу модели: от англ. data – данные, information – информация, knowledge – знания, wisdom – мудрость [153].

Ниже представлена схема DIKW-модели (рисунки 4).

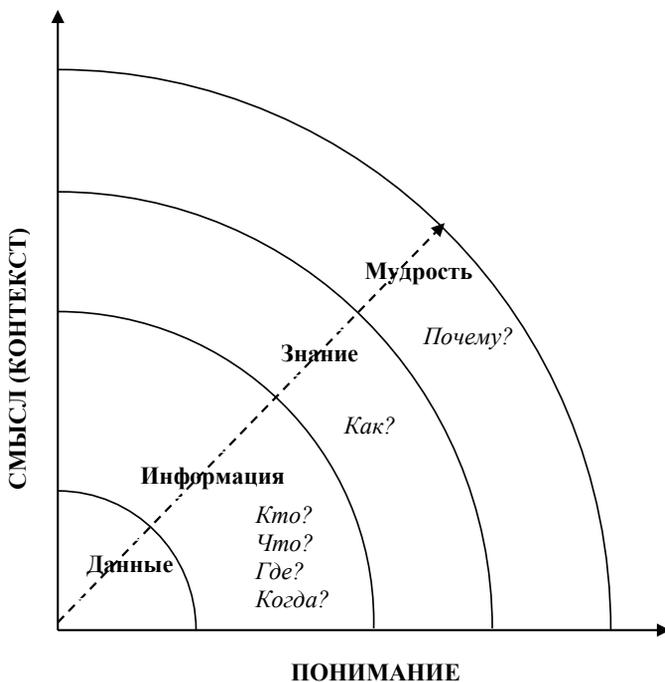


Рисунок 4 – DIKW-модель

DIKW-модель интересна тем, что она наглядно раскрывает отношения между понятиями «данные», «информация», «знание», «мудрость».

Как видим, DIKW-модель по своей сути является иерархичной. Изначально создатель модели Рассел Акофф представлял её в более простой схеме: данные → информация → знание → понимание → мудрость. Согласно первоначальной версии модели, данные – это разрозненные факты; информация – упорядоченные факты; знания – проанализированная индивидом информация, которую он может использовать для принятия решений и выполнения определённых действий; понимание – упорядочивание множества знаний и приведение их в некоторую логическую систему; мудрость – возможность оценивать

результаты своей деятельности на основе имеющихся знаний, а также прогнозировать развитие ситуации [9, с. 13].

Современная DIKW-модель, помимо иерархичности отношений между понятиями, даёт представление о существовании закономерности: чем выше уровень мудрости, тем большим пониманием окружающей действительности обладает человек, тем больше смысла он в ней видит (*рисунок 4*). Приведём пример.

Данные: двое детей подготовительной группы детского сада N, как обнаружила диагностика, оказались не готовы к обучению в 1 классе начальной школы.

Информация: Маша И. показала низкую интеллектуальную зрелость, Ваня П. – низкий уровень социальной зрелости.

Знания: интеллектуальную незрелость Маши И. заключается в низкой возможности логического запоминания, а также в несформированной способности постигать основные связи между явлениями. Беседа с родителями ребёнка выявила, что полгода назад девочка пережила сильный стресс – развод родителей. Низкий уровень социальной зрелости Вани П. выражается в неумении мальчика общаться со сверстниками. Кроме того, ребёнок относится к категории часто болеющих детей.

Мудрость: построена индивидуальная программа развития детей на следующий учебный год в разрезе их личностных дефицитов. Выполнение программы с определённой периодичностью контролируется психологом детского сада N, а также корректируется в зависимости от фиксируемых результатов детей.

Отечественные учёные (В.П. Сидякин, В.Я. Цветков) ограничиваются только тремя составляющими модели. Так, понятие мудрости не выносится в отдельный уровень – оно является частью знания. Поэтому русская модель выглядит следующим образом: $D \rightarrow I \rightarrow Z$, где D – данные, I – информация, Z – знание [153].

Важно представить ещё одну схему, которую предложил К. Николаев в своей недавно вышедшей книге «Интеллектуальный инсульт. Как в мире роботов остаться человеком и не потерять себя» (*рисунок 5*).

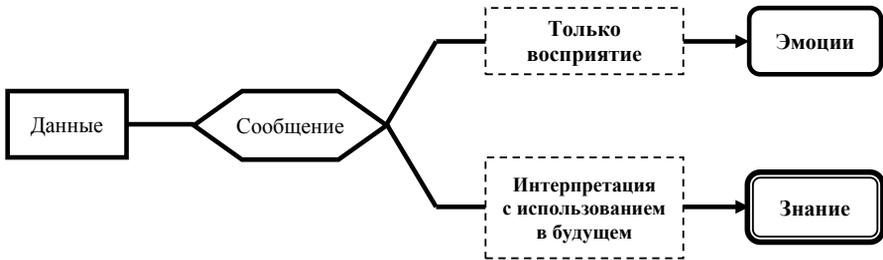


Рисунок 5 – Интерпретация данных в эмоции или знания

Помимо уже проанализированного ранее термина «данные», в схеме появляется новый термин «сообщение». Согласно теории К. Николаева, данные – это информация без понятного значения, тогда как сообщение – это данные, значение которых можно понять. По сути дела, и тот, и другой термин имеют в своей основе значение информации. Однако, например, для одного человека одна и та же информация будет являться данными, тогда как для другого – уже сообщением.

Так или иначе, любое понятное сообщение однажды являлось просто набором данных. Для того чтобы данные перешли в разряд сообщения, необходимо научиться воспринимать поступающую информацию и осуществлять её анализ. При этом важную роль в этом процессе играет память, которая позволяет из краткосрочного/кратковременного хранилища перевести информацию в долгосрочное/долговременное хранилище.

После того как данные эволюционировали в сообщение, то есть произошло распознавание информации, процесс может идти по одному из двух маршрутов. В первом случае человек понял информацию, возможно, принял её, однако она лишь вызвала определённые эмоции. По этому принципу построен контент телевидения, когда терабайты информации через экраны телевизоров в понятной и удобной форме поступают к телезрителям; однако такая информация не переходит (или переходит крайне редко) в разряд знания индивида. Чтобы сообщение эволюционировало в знание, необходимо не просто интерпретация информации человеком, но и её дальнейшее использование индивидом (второй маршрут) [116, с. 95].

Какой бы схемой мы не пользовались, суть остаётся одной: для того чтобы индивид стал обладателем знания, ему необходимо приложить к этому усилия, заключающиеся в совершении различного рода мыслительных операций.

Разобравшись с основной терминологией, можно смело приступить к другому важному вопросу, касающемуся объяснению того, каким образом происходят процессы усвоения информации и формирования знания.

Однозначно ответить на этот вопрос невозможно, поэтому рассмотрим несколько теорий разных авторов, имеющих мнение на этот счёт.

Теория 1. В российской педагогической науке широкое распространение получила теория усвоения учебной информации, автором которой является В.П. Беспалько [14].

В 1977 году учёный предлагает так называемую «генетическую структуру формирования мастерства учащегося», которая выражается в двух закономерностях:

- 1) процесс усвоения учебной информации всегда имеет иерархичную систему;
- 2) человек может выполнять определённые виды деятельности только после того, как он усвоил информацию о способах выполнения этой самой деятельности [46].

Заслуга В.П. Беспалько состоит в том, что, взяв за основу критерий самостоятельности выполнения учебной работы обучающимся, автор предложил разграничивать два типа учебной деятельности – репродуктивную и продуктивно-творческую (рисунок 6).



Рисунок 6 – Уровни усвоения учебной информации по В.П. Беспалько

Репродуктивная деятельность имеет три уровня работы с информацией: понимание, узнавание, воспроизведение (в порядке возрастания).

Нулевой уровень (понимание) предполагает восприятие обучающимся новой учебной информации, её запоминание и осмысление. Первый уровень (узнавание) характеризует репродуктивные действия обучающегося с ранее изученной информацией с помощью подсказок и рекомендаций. Второй уровень (воспроизведение) говорит о самостоятельности ученика в работе с информацией, однако самостоятельность пока проявляется лишь в типовых ситуациях.

Продуктивно-творческая деятельность предполагает более глубокую осмысленность информации; такой вид деятельности характеризует ученика как активного субъекта, способного принимать решения на основе ранее усвоенной информации, творчески её трансформировать, применять в таких проблемных ситуациях, которые требуют инновационного (творческого) подхода.

Продуктивно-творческая деятельность включает в себя два уровня: применение и собственно творчество.

Уровень применения характеризует способность обучающегося использовать усвоенную ранее информацию в совершенно нетиповых ситуациях. Творческий уровень говорит о том, что ученик достиг мастерства в изучаемой им области знания, то есть он способен трансформировать реальность, создавая новые продукты деятельности.

Стоит отметить, что теория усвоения учебной информации В.П. Беспалько не потеряла своей актуальности и сегодня, особенно в школьной практике при оценке качества обучения.

Теория 2. Н.Ф. Талызиной на основании идеи П.Я. Гальперина об общности внешней и внутренней деятельности человека, согласно которой формирование знаний происходит благодаря процессу интериоризации (то есть переходу внешней/материальной деятельности во внутреннюю/умственную деятельность), разработала теорию поэтапного формирования умственных действий.

Согласно теории Н.Ф. Талызиной формирование умственных действий складывается из пяти этапов (рисунок 7). Причём, умственные действия – это такие действия сознания, которые человек выполняет с помощью различных мыслительных операций (анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, классификации, сравнения и т.п.). Умственные действия выражаются, в первую очередь, в понятиях [170].



Рисунок 7 – Алгоритм поэтапного формирования умственных действий

Первый этап (ориентировочный) предполагает знакомство обучающегося с действием, в ходе которого происходит формирование ориентировочной основы действия, то есть некоего ментального образа проблемной ситуации, в которой приходится работать ученику. Ориентировочная основа действия, кроме того, подразумевает формирование мотивации выполнения деятельности, а также план (способ) решения проблемной задачи.

Второй этап предполагает выполнение материального (материализованного) действия, представляющего собой, к примеру, работу с информацией с помощью схем, чертежей, рисунков и прочих объектов материального плана.

Третий этап – этап внешней речи – предполагает громкое проговаривание (зачастую коллективное) тех действий, которые в данный момент времени производят обучающиеся. Однако внешняя речь может иметь место и при индивидуальной форме работы.

Четвёртый этап – этап внутренней речи – подразумевает проговаривание «про себя», что способствует более осознанному пониманию тех действий, которые выполняет обучающийся.

И, наконец, пятый этап интериоризации представляет собой полное автоматизированное действие ученика; причём, обучающимся самостоятельно осуществляет контроль своей деятельности и её корректировку в случае необходимости. Пятый этап говорит о том, что умственное действие перешло во внутренний план (сознание), а потому не нуждается во внешнем стимулировании и контроле [171].

Сегодня теория поэтапного формирования умственных действий также является актуальной, поскольку её применение на практике даёт возможность обучающимся усвоить понятия и, соответственно, сформировать определённое внутреннее знание о том или ином объекте, а также способах работы/взаимодействия с ним.

Вышеперечисленные теории, так или иначе, имеют в своей основе общую составляющую, о которой уже не раз упоминалось: овладение знанием предполагает активную мыслительную деятельность индивида. Какие бы этапы обучающийся не проходил, всё равно хотя бы один из этапов (а то и несколько) будет подразумевать самостоятельные мыслительные опера-

ции, ведущие в итоге к выработке субъективного отношения индивида к знанию и трансформации личного знания на основе собственного опыта, уровня образованности, степени мотивации и т.п. [94].

Рассматривая вопрос о разграничении понятий «знание» и «информация» нельзя не обратиться к классификации знаний с точки зрения нейропсихологии, а именно к делению знаний на имплицитные и эксплицитные.

В 1958 году Майкл Полани предлагает новую теорию познания (или теорию личностного знания), согласно которой индивид обладает двумя типами знания: эксплицитными (явными) и имплицитными (неявными) [132]. Отличие одного знания от другого заключается в том, что эксплицитное знание может быть выражено формальным языком в знаковой системе, например, с помощью книги, аудиокассеты, видеоматериала и др. Кроме того, эксплицитное знание передается от одного человека к другому в устной, письменной или цифровой форме. Таким образом, эксплицитное знание имеет определенный отработанный понятийный материал, с помощью которого идет восприятие и усвоение знания [11, с. 64].

Имплицитное знание (по-другому – неявное или личностное) отражает совокупность знаний об окружающем мире конкретного индивида. Содержание неявного знания невозможно закодировать и передать посредством учебных пособий. Личностное знание демонстрируется только через общение или деятельность [129, с. 197]. Особенность имплицитного знания заключается в том, что оно неразрывно связано с личностным опытом и ценностными установками индивида.

Конечно, деление знания на имплицитное и эксплицитное зачастую оказывается условным. Однако важно понимать, что личностное знание – результат работы сознания, процесс активных мыслительных операций.

В настоящее время в связи с возникновением и массовым распространением информационной революции теория М. Полани может быть рассмотрена под другим углом. Так, эксплицитные знания соответствуют современному понятию «информация», которая передается от одного человека к другому с помощью специальных средств (в том числе электронных и

цифровых), а также в процессе непосредственной коммуникации. Однако эксплицитное знание не может стать личностным (имплицитным) знанием без его осмысления через опыт деятельности и ценностные установки личности. Таким образом, личностное знание, опыт и ценности невозможно рассматривать в отрыве друг от друга.

Для того чтобы картина о соотношении понятий «знание» и «информация» была более полной и ясной, обратимся к их существенным признакам.

Э.Е. Пантелеев на основе анализа множества источников литературы выделил пять ключевых признаков информации:

1) *инвариантность* – возможность одной и той же информации быть зафиксированной с помощью различной системы знаков, а также записанной на любые носители;

2) *разнообразие* – то же, что и вариативность информации – предполагает возможность обратиться к нескольким источникам, обладающим разной степенью объёма;

3) *ценность* – субъективный признак информации, отражающий, скорее, личное отношение приёмника информации (субъекта/индивида) к содержанию сообщения;

4) *осмысленность* – объективный признак информации, говорящий о том, что информация однажды кем-то с помощью чего-то была осмыслена, переработана и представлена. Информация, лишённая смысла, не может существовать как таковая;

5) *процессуальность* – возможность активного взаимодействия с миром информации, отражающегося в процессах сбора, передачи, хранения, преобразования информации [125].

Знания характеризуются следующими существенными признаками (или качествами по И.Я. Лернеру и В.М. Полонскому):

1) *системность* – ключевой признак знания, поскольку знание невозможно без упорядоченности и организованности. Благодаря этому признаку человек способен соотносить понятия, законы, теории и т.п., выстраивая на этой основе собственную концептуальную систему;

2) *обобщённость/конкретность* – возможность соотносить частное с общим, и наоборот; обобщённое знание возникает только в том случае, если субъект обладает конкретным знанием;

3) *гибкость* – способность самостоятельно применять знания не только в типичных, но и в нестандартных ситуациях, а также вырабатывать несколько решений проблемной задачи;

4) *действенность* – готовность и умение применять теоретические знания в практической области;

5) *прочность* – возможность хранить знания в долговременной памяти индивида;

6) *полнота* – характеристика объёма знаний индивида, их состава, структуры и количества;

7) *глубина* – способность выделять существенные признаки понятий, уметь их классифицировать, обобщать, анализировать и т.п., а также осознавать «пробель» в определённой области знания;

8) *оперативность* – умение применять знания в нетипичных ситуациях. Оперативность характеризуется количеством ситуаций, в которых может действовать индивид на основе имеющихся знаний;

9) *осознанность* – умение анализировать, классифицировать, обобщать, трансформировать имеющиеся знания, а также находить возможность их творческого применения;

10) *свёрнутость/развёрнутость* – способность излагать собственные мысли компактно и ясно, а также умение преподнести информацию в развёрнутой форме, в том числе детализируя последовательных шагов/этапов [30, 93, 133, 160].

На самом деле, знание и информация обладают некоторыми общими аспектами/характеристиками. Так, информация транслируется с помощью понятий. А формой хранения знаний есть понятийная система индивида, которая является результатом деятельности его сознания. Поскольку знание невозможно напрямую передать от одного человека к другому, знание приходится переводить в знаковую форму, например, – текст, восприятием которого будет заниматься уже другой индивид. Так или иначе, знание и информация неотделимы друг от друга, поэтому важно понимать их особенности и различия, заключающиеся в следующих положениях:

1) информация – объективно-субъективна (передается людям в одной форме, едином виде и размере, но имеет разные объёмы и границы восприятия), знание – только субъектив-

но (невозможно на базе единого информационного сообщения сформировать одинаковое знание у разных людей);

2) работа с информацией подразумевает хорошо выработанные навыки поиска, хранения и передачи информации, тогда как деятельность по формированию знаний – это не просто набор умений и навыков, способствующий более эффективной переработке информации, но и способность человека учиться, расширять собственный кругозор, создавать новые продукты и пр. Таким образом, формирование знание – всегда творческий процесс, а передача/приём информации – чаще всего нет;

3) информация бессистемна, хаотична (особенно в современном мире, в котором ежедневно передаются и потребляются миллионы терабайтов информации); знание всегда упорядочено, поэтому имеет чёткую структуру (в систематизации знания участвует сознание индивида).

1.3. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ТЕЗАУРУС: СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ

Необъяснима власть родного языка!
Самое простое слово становится паролем.
(Е.А. Катишонок «Жили-были старик со старухой»)

Пожалуй, большинству из нас слово «тезаурус» знакомо благодаря программе Microsoft Word, которая, помимо основных функций – создание, просмотр и редактирование текстовых документов, – предполагает множество других, например, подбор синонимов с помощью тезауруса. Однако понятие «тезаурус» активно используется не только в информатике, но и в других науках, поскольку это слово является междисциплинарным и мультикультурным. По этой причине значение тезауруса различается существенно – оно зависит от того, с какой позиции рассматривать этот термин.

Слово «тезаурус» (thēsauròs) имеет длительную историю: в Древней Греции оно обозначало «запас», «сокровище», «сокровищница», «клад». В общем смысле тезаурус понимался как накопление чего-либо. Если посмотреть на современное толкование слова в разных научных областях (лингвистике, культурологии, информатике, кибернетике, семиотике, педагогике и др.), то можно прийти к выводу о том, что исходное значение термина сохранилось до сих пор: тезаурус есть упорядоченное накопление слов, понятий, знаний и пр.

Однако, как это бывает с абсолютно всеми терминами, тезаурус расширил границы своего применения. Так, И.А. Воронцова, анализируя лексикографическую форму тезауруса, приходит к выводу, что тезаурус – это «сверхпонятие», которое, с одной стороны отражает запас знаний человека о мире, с другой стороны, представляет собой систематический справочник, в котором отражены связи между понятиями [39]. Таким образом, можно предположить, что тезаурус позволяет описать окружающую действительность (мир) с помощью языка.

Например, Г.Г. Воробьев для определения термина «тезаурус» использовал слово «мир» (а также понятия «картина мира», «языковая картина мира»): «... мир подростка, мир учителя, мир науки, мир искусства – это все тезаурусы» [38, с. 156].

Несмотря на тот факт, что исследователи по-разному понимают смысл понятия «тезаурус», большинство авторов всё-таки сходятся во мнении, что тезаурус есть некоторая система понятий и семантических связей между ними. Однако всё-таки представляет интерес рассмотреть понятие тезауруса с точки зрения разных научных контекстов.

1. Значение термина «тезаурус» в лингвистике.

Лингвистика как наука о языке пользуется термином «тезаурус» в двух значениях.

Первый смысл относится к словарю, содержащему максимальное количество слов с возможными примерами их употребления. В настоящее время данное использование тезауруса применительно по большей части только в отношении мёртвых языков (например, латинского) в связи с тем, что действующий («живой») язык является структурой динамичной, постоянной развивающейся и непрерывно пополняющейся новыми словами с разными смыслами. По этой причине составить словарь реально действующего языка не представляется возможным.

Второе значение связано с пониманием тезауруса как идеографического словаря, в котором понятия упорядочены по смыслам. Чаще всего лексические единицы в таком словаре связаны между собой семантическими отношениями (синонимическими, родовидовыми и т.д.). Однако составление полных идеографических словарей – задача также практически невыполнимая для современного языка, поскольку определение всех существующих связей какого-либо понятия осложняется разным толкованием смысла слов, входящих в его понятийное поле [124, с. 21].

2. Значение термина «тезауруса» в информатике.

В информатике (науке, занимающейся хранением, передачей, обработкой информации, в том числе с использованием компьютерной техники) тезаурус понимается как совокупность сведений, которыми располагает система или пользователь. По сути, речь идет об информационно-поисковом языке, с по-

мощью которого решается задача установления соответствия между авторской терминологией (понятийный аппарат носителя языка) и терминологией системы (понятия и термины, используемые в системе документов информационного поиска) [44, 90, 98].

Подобная система призвана облегчить и оптимизировать поиск необходимой информации, а также повысить эффективность трудовой деятельности. За счёт автоматизации информационно-поискового языка система способна выдать не только термины, относящиеся к интересующей нас области, но и показать семантические отношения с терминами интегральными. Таким образом, тезаурус является автономной информационной системой, основанной на связи различных предметных областей.

3. Значение термина «тезаурус» в кибернетике.

Кибернетика, как и информатика, занимается изучением и развитием теории информации. Однако примерами кибернетических систем являются не только электронно-вычислительные машины, но и мозг млекопитающих (в том числе человека), а также социум, искусственный интеллект и т.п.

В кибернетике понятие тезауруса расширило свои границы: впервые тезаурус упоминается в значении «мир» – «мир ребёнка», «мир взрослого»; «мир учащегося», «мир учителя». «Мир» – это то, что принадлежит субъекту, его мыслительная зрелость во взаимосвязи с личностными новообразованиями: представление о себе, о других людях, об окружающей действительности и др.

Кроме того, у тезауруса выделяется совершенно новая функция, связанная с пониманием того, что между учителем и учеником возможен обмен тезаурусами. Это, в свою очередь, говорит не только об информационном обмене, но и об образовательной аспекте коммуникационной деятельности. Более того, такого рода коммуникация приобретает интеллектуальный характер, поскольку тезаурус одного человека влияет на тезаурус другого, тем самым изменяя и расширяя собственные границы [16, 38, 188].

4. Значение термина «тезаурус» в гуманитарных науках.

Гуманитарные науки, такие как социология, культуроло-

гия, антропология и др., в основе понимания термина «тезаурус» опираются на кибернетический смысл. Однако значение термина всё-таки претерпевает некоторые изменения в понимании его существенных характеристик.

Так, речь идет о ментальных структурах, являющихся психическими образованиями отдельно взятого субъекта, позволяющие обеспечить возможность получения информации из внешнего мира, а также возможность передачи индивидом информацию вовне. Ментальный опыт, присущий каждому человеку, определяет, таким образом, уровень интеллекта и качества личности, связанные с отбором поступающей информации с точки зрения ценностно-ориентационных структур.

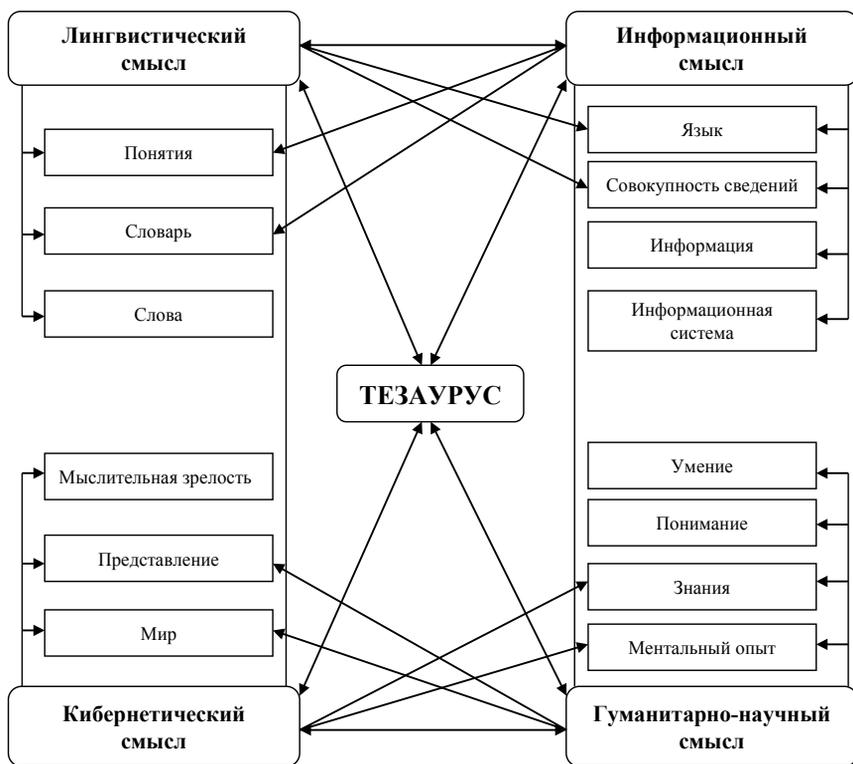
По сути, ментальный опыт в данном случае выступает синонимом понятия «тезаурус» как совокупности знаний и ценностных установок индивида по отношению к миру и самому себе. Кроме того, с помощью ментальных структур возможно не только получение информации из внешней среды, но и её анализ, а также работа с ней, связанная с такими понятиями как «понимание» и «умение» [99].

В таком случае триада «знание – понимание – умение», предложенная М.И. Ильинским, актуальна, поскольку отражает все этапы работы с информацией [66]. Традиционная (и всем педагогам известная) формула «знание – умения – навыки» (пресловутые ЗУН), к сожалению, упускает важный этап работы с информацией, а именно её понимание. Таким образом, триада М.И. Ильинского отражает не просто теоретический аспект обучения, но и его практическую направленность.

Перед тем как перейти к анализу дефиниции «тезаурус» в педагогической науке, составим понятийную модель определяемого термина с точки зрения четырех научных областей: лингвистики, информатики, кибернетики и гуманитарных наук (рисунком 8). Понятийная модель в данном случае определяется набором понятий, входящих в неё, а также отношений (связей) между понятиями.

С помощью метода понятийно-терминологического анализа [134, с. 36] выделены главные компоненты определений понятия «тезаурус» с позиции той или иной научной области. Добавим, что данный метод построен на основе логической струк-

туризации понятий и терминов, употребляющихся в текстах. Так, в лингвистике этими компонентами выступают «слово», «словарь», «понятие»; в информатике – «язык», «совокупность сведений», «информация», «информационная система»; в кибернетике – «мир», «мыслительная зрелость», «представление»; в гуманитарных науках – «знание», «умение», «понимание», «ментальный опыт».



- Косвенные связи
- Прямые связи
- ↔ Взаимосвязи

Рисунок 8 – Понятийная модель термина «тезаурус»

На схеме прослеживаются три вида отношений между научными областями в понимании смысла тезауруса. Первый вид отношений – косвенные связи – характеризуется отсутствием общих компонентов из других научных областей, однако возможно выделение некоторых общих признаков. Например, косвенные связи наблюдаются в лингвистическом и кибернетическом смыслах: компоненты «понятие» и «представление» предполагают активность индивида по формированию некоего смыслового значения слова. Также косвенные связи присутствуют у гуманитарно-научного и информационного смыслов: знание является качественно переработанной и однажды присвоенной индивидом информацией.

Второй вид отношений – прямые связи – указывает на наличие в одной научной области двух дополняющих общий смысл компонентов из другой научной области. Так, в кибернетическом смысле термин «тезаурус» можно справедливо дополнить двумя компонентами из гуманитарно-научного смысла – «знание» и «ментальный опыт», в лингвистическом смысле – компонентами из информационного смысла («язык» и «совокупность сведений») и т.п. Хочется отметить, что у каждой научной области имеются в обязательном порядке прямые связи с другой научной областью.

Прямые связи между кибернетическим и лингвистическим, гуманитарно-научным и информационным смыслами отсутствуют (в данном случае связи являются косвенными).

Третий вид отношений – взаимосвязи – говорит о совпадении компонентов в каждой из двух научных областей; итого – четыре общих компонента на две научные области. Получается, что две научные области имеют схожую дефиницию тезауруса.

Для нас интерес представляют взаимосвязи в понимании тезауруса с точки зрения кибернетики и гуманитарных наук. В каждом случае (несмотря на небольшие различия) под тезаурусом понимается некоторая совокупность субъективных знаний индивида об окружающем мире. Подобная трактовка термина встречается и в исследованиях педагогической направленности. Обратимся к ним.

О.Н. Шилова трактует тезаурус как некий запас информации, являющийся фундаментом любого вида деятельности (в том числе образовательной) [187, с. 20].

Важно, что исследователь рассматривает процесс формирования тезауруса в двух аспектах – в филогенезе и онтогенезе. Под филогенезом следует понимать общий процесс формирования информационного запаса; онтогенез, напротив, характеризуется формированием и развитием тезауруса одного отдельно взятого человека.

Формирование индивидуального тезауруса индивида начинается в семье и продолжается на всех ступенях общего образования (включая дошкольное и заканчивая основным общим образованием). Следующий этап формирования тезауруса связан с освоением будущей профессии (обучение в вузе) и опытно-практической деятельностью по специальности. Кроме того, тезаурус формируется под действием среды неформального характера (общение с друзьями, единомышленниками и т.д.). Таким образом, процесс формирования тезауруса человека является непрерывным и длится всю жизнь. Более того, по утверждению О.Н. Шиловой, элементы индивидуального тезауруса человека – после ухода его из жизни – не исчезают бесследно: они остаются в тезаурусах других индивидов как результат коммуникации и межличностного взаимодействия [Там же. С. 21].

Исследователь приходит к выводу, что самым интенсивным (а потому эффективным) этапом развития индивидуального тезауруса человека является этап обучения в школе и вузе. Понимание этого, в свою очередь, дает возможность рассматривать тезаурус с точки зрения педагогической науки, её целей и задач, закономерностей обучения, воспитания и развития, а также принципов как концептуальной основы педагогической деятельности.

Кроме того, О.Н. Шилова вводит термин «информационно-педагогический тезаурус» и конструирует его рабочее определение, сводящееся к открытой профессионально-направленной системе взаимообусловленных педагогических понятий, а также связей между ними. Такая система является базой профессионального образования и активным компонентом информационной культуры специалиста сферы образования.

Однако овладение системой понятий предполагает не только присвоение суммы знаний обучающимися, сколько развитие

у человека особого научного склада мышления, устойчивых познавательных интересов и потребностей, а также умения решать познавательные задачи.

Точка зрения другого исследователя – А.А. Никитиной – близка позиции 1 в понимании смысла тезауруса. Говоря о теоретических основах формирования тезауруса студентов в области физической культуры, исследователь вводит в педагогику понятие «физкультурный тезаурус» и определяет его как некоторую систему информации, знаний и опыта человека, позволяющую выстраивать содержание образования [114].

Таким образом, концепция педагогической деятельности сводится к базисной модели формирования преподавателем тезауруса студентов, включающей такие компоненты, как целеполагание и диагностика, проектирование и планирование, организация деятельности и управление ею. Следует отметить, что все компоненты между собой логически взаимосвязаны, последовательно выстроены.

Другой исследователь – И.Р. Абдулмянова – рассматривает профессиональную подготовку будущих переводчиков с опорой на их собственный личностный тезаурус. Она приходит к выводу, что тезаурус личности является не только системой понятий, но и включает ценностное отношение студента к будущей профессиональной деятельности. Впервые учёным ставится вопрос об осознании обучающимися собственного тезауруса через систему заданий и упражнений. Уникальность работы И.Р. Абдулмяновой заключается в том, что автор разработал методики формирования специального двуязычного тезауруса переводчика, основанные на интеграции понятий родного языка и языка иностранного [1].

Нельзя обойти работы А.А. Мирошниченко [109] и его учеников [64, 157], в которых раскрывается определение понятий «тезаурус специалиста» и «тезаурус специальности». По мнению исследователей, сущность той или иной профессии составляют понятия различных уровней. Таким образом, проектирование содержания образовательного процесса, в частности разработка учебных планов и программ, строится на основе тезауруса специальности. В процессе обучения студенты овладевают тезаурусом специальности, присваивая профессиональные понятия и расширяя собственный тезаурус специалиста.

Получается, учебная программа представляет собой некий прообраз тезауруса будущего специалиста, то есть базис, который следует усвоить студенту в ходе обучения в вузе. Однако тезаурус специальности объёмом по своему содержанию и характеристикам, поэтому А.А. Мирошниченко вводит понятия «тезаурус дисциплин» (понятийный аппарат дисциплины) и «тезаурус модулей» (модуль как составная часть дисциплины).

К началу обучения в вузе студент имеет нулевой уровень тезауруса специальности, однако в ходе изучения модулей в составе дисциплин студент постепенно развивает и совершенствует личный тезаурус специальности. Между тем, «акмеологический тезаурус», по мнению А.А. Мирошниченко, является вершиной профессионального мастерства.

Подход А.А. Мирошниченко и его учеников близок подходу Л.И. Гурье, однако Гурье основным носителем тезауруса специальности считает преподавателя, чей тезаурус формировался под действием различных факторов, творчески переосмысливался и в переработанной форме передаётся студенту. Но передача тезауруса в полном объёме и чистом виде от одного лица к другому невозможна (как и передача знаний). Более того, система образования должна создавать полноценные условия для того чтобы тезаурус специальности студента был универсальнее и шире по окончании обучения в вузе тезауруса специальности преподавателя. Данное умозаключение привело Л.И. Гурье к мысли о необходимости выделить смысловое ядро тезауруса специальности, то есть определить набор фундаментальных знаний, позволяющий студентам накапливать профессиональный потенциал на основе их изучения [49].

Следовательно, обучение можно интерпретировать как расширение тезауруса личности обучающегося при включении в него новой информации. Оптимальный уровень обучения, таким образом, определяется общностью тезаурусов (тезауруса преподавателя и тезауруса студента), и, соответственно, общностью языков субъектов образовательного взаимодействия (общностью языковой среды) [50, с. 69].

Рассмотренные выше авторские позиции в определении термина «тезаурус» по большей части имеют как общие характеристики, так и содержательные различия.

В педагогической науке (как в кибернетике и гуманитарных науках) тезаурус трактуется как некоторый запас знаний человека, однако в исследованиях педагогической направленности содержание понятия уточняется – область знаний сужается до профессиональной сферы деятельности. В *таблице 1* представлена консолидированная информация по вопросу определения тезауруса в педагогической науке.

Таблица 1 – Авторские определения термина «тезаурус» в исследованиях педагогической направленности

Ф.И.О. учёного	Термин	Определение	Ключевые характеристики понятия
Шилова Ольга Николаевна	Информационно-педагогический тезаурус	Открытая профессионально направленная система взаимосвязанных информационных и педагогических понятий и связей между ними, являющаяся важной частью понятийного базиса профессиональной подготовки и содержания информационной деятельности специалиста образования в условиях информатизации общества и активным компонентом его информационной культуры	Система понятий, связи между понятиями Понятийная база профессиональной подготовки Содержание информационной деятельности Компонент информационной культуры
Никитина Алла Анатольевна	Физкультурный тезаурус	Динамично развивающаяся открытая система накопления, хранения, преумножения, представления информации, знаний, человеческого опыта, являющаяся информационно-знаниевой, понятийной основой физкультурного образования, физкультурной деятельности, физической культуры личности	Система информации, знаний, опыта Основа образования, деятельности, культуры

Ф.И.О. учёного	Термин	Определение	Ключевые характеристики понятия
Абдулмянова Индира Рафаиловна	Тезаурус личности	Сложная многоуровневая система понятий, слов, вызывающих эти понятия из памяти человека, и связей между ними, характеризующаяся открытой, иерархичной и динамичной структуризацией и служащая как для хранения имеющихся знаний и опыта человека, так и для добывания новых	Система понятий и слов, связи между понятиями Форма хранения и добычи знаний и опыта
Мирошниченко Алексей Анатольевич	Тезаурус специалиста	ный человеком тезаурус учебной дисциплины, составляющий запас его знаний, умений, опыта, образов-ассоциаций, оценка соответствующей предметной области	Предметные знания, умения, опыт Оценка предметной области
Гурье Лилия Измайловна	Тезаурус в образовании	Языковая среда, образованная множеством элементарных понятий (законов, теорий, методов, проблем, научных фактов) и связей между ними (конкретизация, интерпретация, синхронизация и т.п.), а также совокупностью вхождения друг в друга структур: элементарные понятия, элементарные структуры их элементарных понятий и т.д.	Языковая среда Понятия и связи между ними

Приступим к определению понятия «профессиональный тезаурус».

Тезаурус индивида, относящийся к его будущей или настоящей профессиональной деятельности, именуется *профессиональным*.

Для конструирования рабочего определения понятия «профессиональный тезаурус» на основе выделения ключевых ком-

понентов авторских интерпретаций тезауруса выделено три основных составляющих понятия.

Первая составляющая связана с теоретическим аспектом тезауруса и является, по сути, профессиональной базой индивида, которая подразумевает овладение системой понятий фундаментального и профессионально-ориентированного характера (в том числе понятиями предметными).

Вторая составляющая тезауруса связана с практическим аспектом деятельности и отражает причастность специалиста к профессиональному сообществу. Следовательно, профессиональный тезаурус формируется благодаря приобретенному опыту профессиональной деятельности и подразумевает развитие профессиональных умений. По-видимому, вторая составляющая не может формироваться в отрыве от практической деятельности.

Третья составляющая тезауруса связана с личностными аспектами индивида. Таким образом, профессиональный тезаурус характеризуется ценностным отношением к выбранной профессии, а также уровнем профессиональной культуры специалиста.

Опираясь на выделенные составляющие, *профессиональный тезаурус педагога* определяется как открытая система профессиональных знаний, умений и опыта индивида, а также профессиональных ценностей и профессиональной культуры, являющихся результатом освоения предметно-профессиональной области в процессе непрерывного профессионального образования и (или) самообразования.

Рассмотрим каждый из компонентов, составляющих дефиницию профессионального тезауруса за исключением первого и самого важного компонента профессионального тезауруса – знания, поскольку этому понятию посвящён отдельный параграф монографии.

Продолжим разбирать другие составляющие понятия «профессиональный тезаурус», а именно: умение, опыт, ценности и культура. Все термины относятся к группе часто употребляемых в педагогике, а потому являются по своей сути фундаментальными, однако им также присуща терминологическая неоднозначность. Добавим, что каждое понятие рассматривается с точки зрения профессиональной деятельности.

Вслед за С.Л. Рубинштейном [147], И.Ф. Харламовым [180], В.А. Сластениным [160] и др. под *умениями* подразумевается некоторая совокупность действий и навыков (как автоматизированных действий), выполняемых осознанно для решения профессиональной задачи (см. *словарь терминов*). Такое понимание умений позволяет сделать вывод о ведущей роли теоретических знаний, а также о профессиональной готовности к выполнению деятельности.

Опыт, в свою очередь, является не столько применением на практике знаний и умений, характеризующих репродуктивную деятельность, сколько освоением новых профессиональных знаний как отражение творческой деятельности (см. *словарь терминов*).

По мнению А.В. Хуторского, опыт всегда осознается человеком в части качественных изменений профессионального уровня, как то: прирост знаний, развитие умений, совершенствование определенных навыков и т.д. Если человек ничего не извлекает из собственной опытной деятельности, это означает, что личностный опыт не обогащается даже при условии многократного повторения определенного набора действий. Более того, результатом опытной деятельности могут являться и другие новообразования: формирование эмоционально-ценностного отношения к знаниям, нормам, традициям, способам познания и пр., а также изменение направлений дальнейшей деятельности. Таким образом, опыт способствует формированию отношения к приобретенным знаниям, поскольку является деятельностью осознанной и самостоятельной [181].

Понятие *профессиональной культуры* в педагогической науке изучено широко и достаточно [33, 67, 120, 160]. Кстати, профессиональную культуру, как выяснилось, невозможно рассматривать в отрыве от *профессиональных ценностей* (см. *словарь терминов*).

Профессиональная культура педагога включает в себя три основных компонента: технологический, личностно-творческий и аксиологический.

Технологический (деятельностный) компонент характеризует определение педагогом конкретного способа выполнения профессиональной деятельности, направленного на решение

профессиональных задач аналитико-рефлексивного, конструктивно-прогностического, организационно-деятельностного, оценочно-информационного, коррекционно-регулирующего характера. Решение той или иной задачи обеспечивает образовательная технология как система поэтапного анализа и планирования, организации и оценки учебной деятельности. Таким образом, технологический компонент профессиональной культуры педагога являет собой реализацию на практике определённой образовательной технологии для решения какой-либо профессиональной задачи.

Личностно-творческий компонент профессиональной культуры выражается в творческом подходе к организации педагогического процесса, поиске новых способов решения поставленных задач, умении находить и применять нестандартные приёмы при возникновении незапланированных ситуаций. То есть, личностно-творческий компонент профессиональной культуры является процессом самореализации индивидуально-психологического и интеллектуального потенциала человека.

Третий компонент профессиональной культуры – *аксиологический* – понимается как некоторая индивидуальная совокупность профессиональных ценностей человека, таким образом, уровень профессиональной культуры индивида характеризуется набором и количеством профессиональных ценностей. Кроме того, педагогические ценности выступают в своем роде регулятором деятельности, определяя её индивидуальный характер, выражающийся отношением педагога к окружающей действительности.

Несмотря на тот факт, что профессиональные ценности складываются исторически в форме общественного сознания, образов и представлений, степень присвоения личностью набора ценностей может быть разной. Следовательно, профессиональные ценности человека могут формироваться не только под влиянием норм и правил общества, но и исходя из субъективных факторов, таких как: ориентация личности, её профессиональная направленность, мировоззренческая позиция и др.

Как видим, каждый компонент (знание, умение, опыт, профессиональные ценности и культура) в определении понятия

«профессиональный тезаурус» является важным и необходимым, а потому не может быть исключён из содержания рассматриваемого понятия.

Само собой разумеется, что профессиональный тезаурус количественно и качественно меняется в процессе обучения, самообразования и профессиональной деятельности под влиянием различных факторов. Значит, целью обучения выступает, в том числе, формирование профессионального тезауруса будущего специалиста.

Наиболее интенсивным изменениям профессиональный тезаурус подвергается в процессе обучения в вузе, когда формируются основы профессионального знания. С течением времени в процессе непрерывного профессионального образования тезаурус педагога расширяется, меняет количественные и качественные показатели, характеризуя тем самым уровень профессиональной компетентности специалиста.

Этапы формирования профессионального тезауруса, по нашему мнению, напрямую связаны с его структурной организацией (рисунки 9).

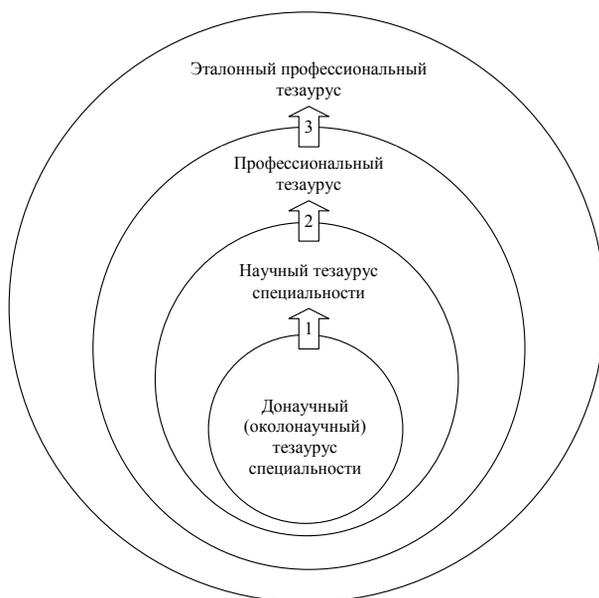


Рисунок 9 – Структурная организация профессионального тезауруса

Донаучный (околонаучный) тезаурус специальности характеризуют элементарно-бытовые сведения о профессии, полученные на основе собственного опыта учебной деятельности, однажды просмотренных популярных фильмов, прочтения литературы научно-популярного характера и т.п. Ключевой особенностью донаучного (околонаучного) тезауруса специальности выступает несистемность и разрозненность представлений о фактах, явлениях, процессах, происходящих в той или иной научной области. Объём таких разрозненных сведений может достигать значительных величин, однако большая часть из них противоречит научным теориям.

Донаучный (околонаучный) тезаурус присущ людям, делающим первые шаги в освоении профессии – абитуриентам, студентам 1-2 курсов, людям, обучающимся по дополнительным профессиональным программам профессиональной переподготовки. Несмотря на поверхностный (неглубокий) характер донаучного (околонаучного) тезауруса, он является продуктом интеллектуальной активности человека, впоследствии – основой для формирования научного тезауруса специальности.

Для перехода личности на уровень владения научным тезаурусом специальности (*шаг 1 на рисунке 9*) должны произойти качественные изменения в структуре ментальной активности:

- 1) обнаружение профессиональных дефицитов, как следствие – невозможность справиться с определённой профессиональной задачей;
- 2) понимание причины собственных затруднений;
- 3) выстраивание программы совершенствования научного тезауруса в определённой профессиональной области;
- 4) исследование понятий и связей между ними в системе обучения и (или) самообучения;
- 5) преобразование сведений и информации по изучаемой проблематике в личностное (имплицитное) знание;
- 6) фиксация достигнутых результатов через рефлексию собственной интеллектуальной деятельности.

Научный тезаурус, в отличие от донаучного (околонаучного) тезауруса, предполагает не просто владение теми или иными научными сведениями по специальности, но и осмысление фактов, причин их возникновения, связей, закономерностей и т.п.

Данный вид тезауруса начинает формироваться на первых этапах обучения в вузе, однако продолжает совершенствоваться в процессе непрерывного профессионального образования и (или) самообразования.

Научный тезаурус специалиста является фундаментальной основой для развития профессионального тезауруса (*шаг 2 на рисунке 9*), который, как известно, включает в себя такие компоненты, как знания, умения, опыт, профессиональное ценности и культуру.

Таким образом, степень различия между донаучным (околонаучным) тезаурусом специальности и профессиональным тезаурусом может быть основным показателем выполнения федерального государственного образовательного стандарта высшего образования. Следовательно, профессиональный тезаурус адекватно и с должной полнотой характеризует уровень и качество полученного образования.

Кроме того, переход от профессионального тезауруса к эталонному профессиональному тезаурусу (*шаг 3 на рисунке 9*) невозможен в полной мере. Причины представлены ниже.

Эталонный профессиональный тезаурус представляет собой идеальную модель, вершину профессионального мастерства, к которой должен стремиться каждый специалист в системе непрерывного профессионального образования. Следует добавить, что эталонный профессиональный тезаурус характеризует не столько объём профессиональных знаний, умений и опыта индивида, сколько понимание человеком предназначения выбранной профессии, высокий уровень профессионального сознания вкупе с эффективными профессиональными результатами (*рисунок 10*). В схему не включён донаучный (околонаучный) тезаурус специальности, поскольку о цели формирования эталонного профессионального тезауруса можно говорить лишь тогда, когда у индивида сформирована база – научный тезаурус специальности.

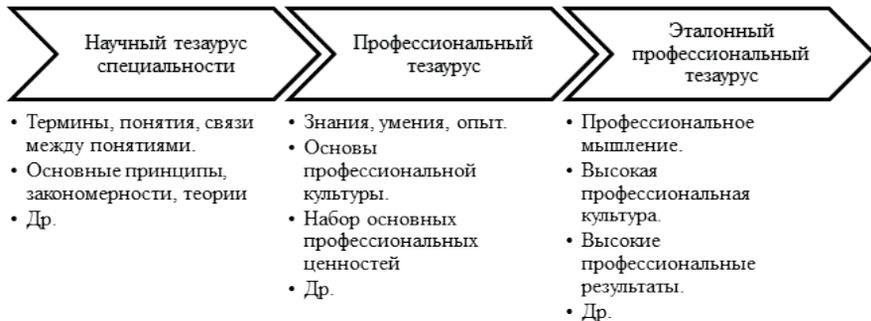


Рисунок 10 – Характеристика этапов формирования эталонного профессионального тезауруса

Из схемы видно, что для формирования эталонного профессионального тезауруса человеку необходимо овладеть, во-первых, научным тезаурусом специальности, а во-вторых, освоить профессиональный тезаурус.

Становление научного тезауруса специальности предполагает целенаправленную образовательную деятельность обучающегося по формированию научно-понятийного аппарата, выражающуюся в умении определить основные профессиональные термины, выявлять и объяснять смысловые связи между понятиями, знать основные принципы, закономерности, теории обучения, воспитания и развития и т.п.

На основе научного тезауруса специальности начинает формироваться знаниевая компонента профессионального тезауруса, а также происходит формирование умений, расширение опыта профессиональной деятельности. Кроме того, формирование профессионального тезауруса сопровождается постижением основ профессиональной культуры, в том числе оформлением набора индивидуальных профессиональных ценностей.

Переход от профессионального тезауруса к эталонному профессиональному тезаурусу означает наличие систематического профессионального мышления и сложившейся профессиональной культуры личности, которые вместе дают высокие профессиональные результаты.

Следует отметить, что границы между научным тезаурусом специальности, профессиональным и эталонным профессио-

нальным тезаурусом зачастую сложно точно определить – они размыты во времени, по качеству и количеству единиц, входящих в тезаурус личности.

Раскрывая в данном параграфе вопрос сущности понятия «профессиональный тезаурус», следует, по нашему мнению, выделить также особенности профессионального тезауруса педагога, его ключевые характеристики.

1. *Неполнота профессионального тезауруса педагога* по сравнению с реальным развитием педагогической науки, его фрагментарность, относительная непоследовательность (эталонный профессиональный тезаурус – идеальная модель, соответствовать которой в полной мере невозможно).

2. *Динамичность, изменчивость* профессионального тезауруса в процессе непрерывного профессионального образования и (или) самообразования.

3. *Действенность* профессионального тезауруса: влияние на профессиональное поведение, самореализацию и другие проявления субъекта образовательной деятельности.

4. *Иерархичность* профессионального тезауруса: восприятие педагогической науки через призму ценностного подхода и собственных профессиональных интересов; распределение личных профессиональных знаний, умений, опыта по шкалам субъективной важности и необходимости.

5. *Ориентирующий характер* профессионального тезауруса, возможность построения педагогом индивидуальной образовательной траектории для устранения собственных профессиональных дефицитов, в том числе через самообразование, повышение квалификации.

6. *Творческое переосмысление и переработка* профессионального тезауруса с течением времени под действием определённых условий.

ГЛАВА 2.

ОВЛАДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ТЕЗАУРУСОМ ЧЕРЕЗ СИСТЕМУ ДОЛГОВРЕМЕННЫХ ЦЕЛЕЙ

РАССМАТРИВАЕМЫЕ ВОПРОСЫ

2.1. ЦЕЛЬ №1 – РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ПЕДАГОГА

Дефиниция «мышление»; дефиниция «профессиональное мышление»; характеристика профессионального мышления учителя; творческий аспект профессионального мышления; свойства профессионального мышления; этапы развития профессионального мышления педагога; компоненты профессионального мышления; функции профессионального мышления; структура профессионально-педагогического мышления; связь профессионального мышления и профессионального тезауруса; критерии сформированности педагогического мышления.

2.2. ЦЕЛЬ №2 – ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТЕЗАУРУСА ПЕДАГОГА

Дефиниция «проблема»; проблемы формирования профессионального тезауруса педагога: проблема качества образования (дефундаментальность высшего образования), проблема, связанная с психолого-интеллектуальными особенностями обучающихся, проблема содержательной насыщенности и содержательной корректности учебной информации; дефиниция «фактор»; факторы формирования профессионального тезауруса педагога: микро-, мезо-, экзо- и макрофакторы.

2.3. ЦЕЛЬ №3 – НЕПРЕРЫВНАЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА

Дефиниция «деятельность»; дефиниция «познавательная деятельность»; связь познавательной и учебной деятельности; активизация познавательной деятельности обучающихся; педагогический феномен познавательного интереса обучающихся; структура познавательной активности личности: адаптивная и продуктивная; вопрос стимулирования познавательной активности личности; стратегия индивидуализации развития субъектности; средства самостоятельной познавательной деятельности; функции познавательной деятельности; характеристики учебно-познавательной деятельности; дефиниция «непрерывное образование»; самообразование как структурный компонент системы непрерывного образования; дефиниция «непрерывное профессиональное образование».

2.1. ЦЕЛЬ № 1 – РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ПЕДАГОГА

Возможно ли мышление без сознания?
(С. Лем «Солярис»)

Высококласного специалиста характеризуют качественные результаты профессиональной деятельности, являющиеся продуктом развития профессионального мышления.

Чтобы определить понятие «профессиональное мышление», для начала обратимся к основному термину «мышление».

Родоначальником отечественных психолого-педагогических исследований процесса мышления является Лев Семёнович Выготский. Мышление, согласно авторитетному мнению учёного, невозможно отделить от речи, а потому центральное место в изучении процесса мышления занимает вопрос об отношении мысли и слова. Выготский считал, что речь и мышление изначально развиваются неравномерно и непараллельно, поскольку имеют различные генетические корни. Однако в возрасте двух лет ребёнок как бы открывает символическую функцию речи, поэтому линии развития мышления и речи начинают совпадать. Именно с момента этого открытия мышление приобретает статус речевого. Отсюда, говоря о мышлении по Выготскому, чаще всего используют понятие «речевое мышление» [41, с. 99]. Автору монографии этот термин наиболее близок, поскольку он отражает важнейшую характеристику процесса мышления – его связь с речью, в том числе с усвоением понятий. Поэтому формирование профессионального тезауруса напрямую связано с развитием речевого мышления.

Однако вернёмся к теории Л.С. Выготского: мышление есть прижизненное образование психики человека, уровень развития которого зависит от того, как много человек усвоил общественно-исторического опыта, принимающего форму знаний, облачённых в форму слов.

Интересен взгляд другого отечественного учёного – С.Л. Рубинштейна – на вопрос о том, что есть мышление. Согласно мнению исследователя, мышление – это «движение мысли», способное раскрывать связи и отношения посредством познания объективной реальности [147, с. 310]. Несмотря на тот факт, что все мыслительные операции проходят в голове индивида (анализ, синтез, сравнение, абстрагирование и др.), то есть мышление – это больше теоретическая деятельность, нежели практическая, всё-таки мышление невозможно без совершения действия. Поскольку индивид познаёт окружающую действительность, он на неё в любом случае воздействует, понимая и изменяя мир [Там же].

Современное понимание понятия мышления сводится к следующему: это познавательная деятельность индивида, характеризующаяся опосредованным отражением внешнего мира [76, с. 89].

Какими бы определениями термина «мышление» мы не оперировали, важно понимать, что мышление есть высшая психическая функция человека, позволяющая ему целенаправленно познавать окружающую его действительность.

Обратимся к понятию «профессиональное мышление». Этот термин вошёл в обиход научного языка педагогики и психологии во второй половине XX в.

В настоящее время существенных разночтений в понимании сущности профессионального мышления нет, однако Л.Д. Столяренко выделил два основные позиции, которых придерживаются современные учёные;

1. Профессиональное мышление есть отражение высокого профессионально-квалификационного уровня специалиста (*качественный аспект*).

2. Профессиональное мышление есть особенный тип мышления, обусловленный характером профессиональной деятельности (*предметный аспект*).

Так или иначе, обычно понятие «профессиональное мышление» подразумевает оба вышеупомянутых аспекта [166, с. 459]. Суть термина сводится к тому, что *под профессиональным мышлением педагога*, или *профессионально-педагогическим мышлением* понимают такие приобретённые качества, которые позволяют учителю эффективно выполнять трудовую

деятельность, то есть достигать высоких профессиональных результатов в соответствии с целями и задачами образовательного процесса, а также личностными особенностями субъектов образовательной деятельности (см. словарь терминов).

Широко освещая вопрос профессионального мышления, А.К. Маркова приводит примеренный перечень профессиональных знаний и умений, относящихся к той или иной профессиональной области. Так, профессиональное мышление учителя предполагает, что человек может:

- 1) видеть целостную педагогическую картину/ситуацию;
- 2) учитывать психологические, психические и физические особенности обучающегося и прогнозировать на их основе зону его ближайшего развития;
- 3) мотивировать детей на саморазвитие и др. [103].

Следует добавить, что А.К. Маркова делает упор на творческом аспекте профессионального мышления специалиста любого профиля. Так, в состав профессионального мышления исследователь вводит такой компонент, как «творчество» [Там же]. Другой автор – А.Г. Шайда – также считает, что профессиональная деятельность, особенно, учительская профессия не терпит запрограммированности и стереотипности, а потому по определению профессиональное мышление педагога не может не быть творческим [184].

Более того, профессиональное мышление учителя проявляет себя как раз при решении педагогических проблемных ситуаций. Вообще ситуация проблемности является показателем уровня сформированности профессионального мышления педагога, его основной структурной единицей [72].

Помимо творческого аспекта, профессиональное мышление, как и любой другой тип мышления, должно обладать, по мнению Н.Н. Никитиной и Е.В. Беляевой, следующими свойствами:

- *аналитичность* – способностью анализировать поступающую к человеку информацию (в данном случае – профессионального характера) и на основе результатов анализа принимать соответствующие решения;
- *гибкость* – умением человека к быстрому и наиболее эффективному способу поиска и принятия профессиональных решений;

– *альтернативность и открытостью* – способностью подходить к рабочим задачам с различных сторон, а также учитывать и принимать мнение других людей, отличное от мнения собственного;

– *позитивной направленностью* – возможностью видеть положительные моменты в возникших проблемных задачах, а также умением обращать сложные ситуации в личную пользу и извлекать из них профессиональный опыт [115].

По-видимому, профессиональное мышление начинает зарождаться и продолжает формироваться на этапе обучения будущих педагогов в вузе. Однако основной этап развития профессионального мышления специалистов приходится на период его непосредственно практической деятельности. На этапе подготовки мышление студентов отличается излишней академичностью; благодаря этому важнейшему свойству мышления существуют все шансы определить, какой путь прошёл человек на момент диагностики. Тем не менее, задача формирования профессионального мышления будущих специалистов будет всегда стоять в приоритетных целях высшей школы, поскольку период студенчества сензитивен для развития высших психических функций молодых людей. По сути, академическое мышление студентов является моделирующим профессиональное мышление педагогов [32].

На *рисунке 11* представлены схема, отражающая этапы развития профессионального мышления педагога.

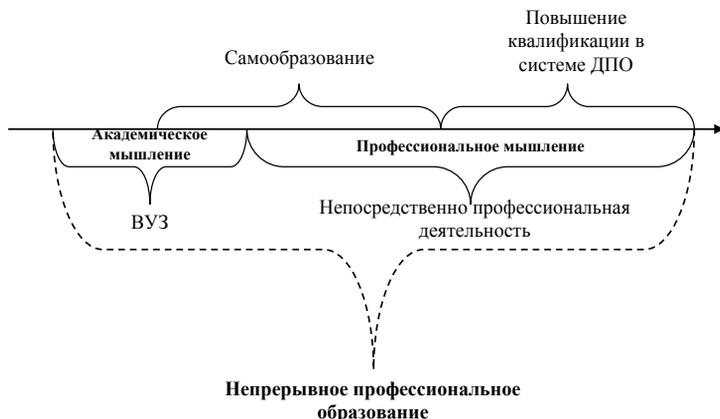


Рисунок 11 – Этапы развития профессионального мышления педагога

Как видно из схемы, профессиональное мышление начинается бурно развиваться на этапе непосредственно профессиональной деятельности, которая включает в себя, помимо выполнения трудовых функций, также повышение квалификации в системе дополнительного профессионального образования (ДПО) и организацию самообразования, имеющего место в том числе на этапе обучения в вузе. В идеале развитие профессионального мышления педагога должно продолжаться в течение всей его профессиональной карьеры вследствие непрерывного профессионального образования.

Переход от академического мышления к профессиональному не осуществляется одномоментно: для трансформации мышления молодого специалиста требуется смена видов деятельности и, соответственно, изменение средств, условий и результатов труда. Тем не менее, переход к новому типу мышления не произойдет без самого главного – включения активных мыслительных операций, сопровождающих новую для специалиста непосредственно профессиональную деятельность.

Следует добавить, что развитие профессионального мышления есть итог психического развития человека, а значит, его интеллектуального совершенствования. По мнению Г.С. Никифорова, профессиональная деятельность (особенно профессия учителя) требует серьезных интеллектуальных усилий, прилагаемых благодаря работе так называемого профессионального интеллекта, результатом которого является выработка профессиональных стратегий [139]. Так как продуктом профессионального мышления также выступают профессиональные решения, то его функционирование невозможно без интеллектуального (когнитивного) компонента.

Кроме когнитивного и креативного (творческого) компонентов, в структуре профессионального мышления учителя выделяют личностный, мотивационно-целевой и деятельностный компоненты. Личностный компонент отражает индивидуальные особенности человека, влияющие на выполнение им профессиональной деятельности. Мотивационно-целевой компонент предполагает осуществление целеполагания. Деятельностный компонент подтверждает, что любые мыслительные операции невозможны без планирования и/или выполнения деятельности [179].

По мнению доктора психологических наук М.М. Кашапова, слабо/плохо работающее профессиональное мышление педагога наносит непоправимый вред всему педагогическому процессу (включая, конечно, субъектов образовательной деятельности – учеников).

Так, профессиональное мышление учителя, по Кашапову, обладает семью важными функциями, которые способствуют повышению качества обучения, воспитания и развития:

1) *диагностическая функция*, заключающаяся в изучении особенностей педагогического процесса, его слабых и сильных сторон, а также понимании процессов, непрерывно протекающих в нём;

2) *стимулирующая функция*, позволяющая побуждать обучающихся к проявлению интеллектуальной активности посредством педагогически направленных методов и приёмов;

3) *информирующая функция*, предоставляющая возможность детям узнать об актуальной и необходимой для их возраста информации;

4) *развивающая функция*, помогающая школьникам развивать полезные качества личности;

5) *компенсаторная функция* (то же, что и позитивное мышление), позволяющая педагогу мыслить в положительном ключе, видеть преимущества проблемных ситуаций и т.п.;

6) *оценивающая функция*, заключающаяся в применении различных способов оценки учебной деятельности школьников;

7) *самоусовершенствующая функция*, дающая возможность избежать профессионального выгорания и позволяющая учителю стремиться к профессиональному самосовершенствованию в течение всей его профессиональной карьеры [73, с. 69].

Другой исследователь – Е.В. Лопанова – приводит трёхуровневую функциональную структуру профессионально-педагогического мышления, в которой выделяет шесть функций мышления учителя, способствующих повышению качества образования (*рисунок 12*).

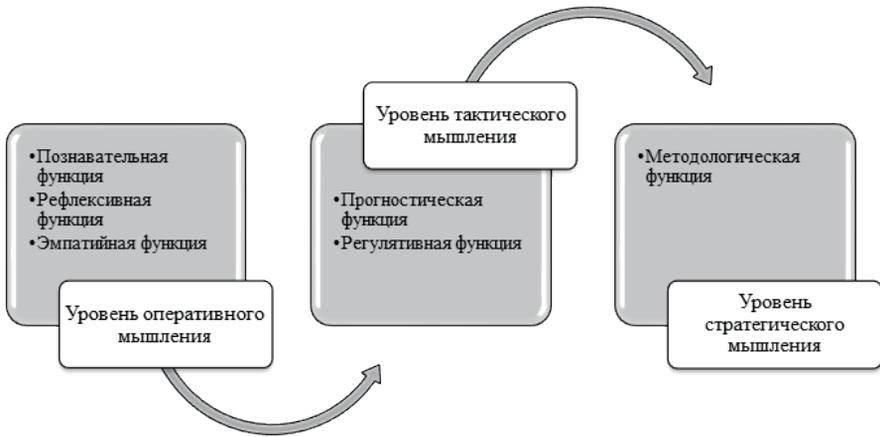


Рисунок 12 – Функциональная структура профессионально-педагогического мышления

1 уровень – уровень оперативного мышления – включает в себя три функции профессионально-педагогического мышления. Познавательная функция предполагает овладение необходимым и достаточным объёмом информации для решения профессиональных задач. Рефлексивная функция позволяет педагогу адекватно оценить собственный уровень профессионального развития и наметить пути для восполнения профессиональных дефицитов. Эмпатийная функция помогает учителю установить доброжелательные взаимоотношения с другими участниками образовательного процесса (родителями, обучающимися, коллегами, администрацией школы).

2 уровень развития профессионально-педагогического мышления – тактическое мышление – более высокий, он предполагает овладение двумя функциями. Прогностическая функция позволяет решать задачи прогнозирования результатов образовательной деятельности на каждом из её этапов, а также теоретического моделирования всех компонентов образования для уменьшения рисков при её осуществлении. Регулятивная функция помогает вносить актуальные изменения в деятельность учителя с учётом результатов анализа этой самой деятельности.

На самом высоком 3 уровне развития профессионально-педагогического мышления – стратегическом – происходит реализация методологической функции, позволяющей учителю конструировать и осуществлять образовательный процесс на основе актуальных и эффективных научно-методических концепций обучения, воспитания и развития, а также с учётом собственной мировоззренческой позиции [97, с.111].

Если продолжить рассуждение в этом ключе, можно прийти к логическому заключению о том, что качество образования зависит от уровня сформированности профессионального мышления педагога. Если учитель находится лишь на уровне тактического мышления, то профессиональные дефициты не дадут возможности выстроить образовательный процесс с учётом методологической составляющей и т.п.

Связь профессионального мышления и профессионального тезауруса педагога очевидна. Так, развитие профессионального мышления предполагает расширение и углубление профессиональных знаний, приумножение понятийного аппарата специалиста [31], а потому есть все основания утверждать, что развитие профессионального мышления идёт параллельно с развитием профессионального тезауруса. Более того, можно предположить, что формирование одного влечёт формирование другого, и наоборот.

Если рассуждать логически, то получается, что развитие профессионального мышления происходит за счёт формирования новых профессиональных знаний. Однако данное предположение только отчасти можно считать правомерным. С одной стороны, профессионал есть тот, кто много знает и умеет; с другой стороны, различия между уровнем профессионального мышления одного и другого индивида заключаются не в широте и объёме профессиональных знаний, а в способах организации и функционирования когнитивных структур, выступающие как носитель знания [149, с. 251]. Таким образом, формирование профессионального мышления зависит от функционирования когнитивных структур, а значит, напрямую связано с развитием интеллекта человека.

Под руководством профессора М.М. Кашапова были проведены исследования, на основании которых автор выделил кри-

терии сформированности педагогического мышления (всего – 4 критерия).

Причём, М.М. Кашапов при обосновании критериев учитывал двойкий характер результатов профессиональной деятельности учителя. С одной стороны, деятельность педагога направлена вовне – на достижение определённых образовательных результатов его учеников (так называемая «цель-в-продукте»). С другой стороны, целью деятельности педагога может выступать совершенствование собственных приёмов, методов, форм, технологий обучений и т.п., то есть деятельность направлена на изменение самого субъекта («цель-в-субъекте»).

Критерий 1 – профессиональная зрелость, выражающаяся в возможности принимать определённые педагогические решения. Степень эффективности принятых решений, между тем, зависит от следующих четырёх характеристик: правильность, экономичность, оперативность, креативность.

Критерий 2 – профессиональная продуктивность, удостоверяющая уровень профессиональный результатов, их количественные и качественные показатели. Профессиональная продуктивность выражается в трёх показателях: новизне интеллектуального продукта, широте переноса и самостоятельности.

Критерий 3 – профессиональная результативность, показывающая быстроту решения учителем педагогических задач с максимальной пользой для себя и ученика. Профессиональная результативность учителя характеризуется тремя показателями: конструктивностью, позитивностью и рефлексивностью.

Критерий 4 – профессиональная эффективность, выражающаяся в степени образовательного воздействия, организованного педагогом, на личность обучающегося. Уровень профессиональной эффективности учителя можно определить по трём критериям: спонтанности, децентричности и динамичности [73, с. 276].

Следует добавить, что одним из самых важных показателей наличия профессионального мышления педагога выражается в возможности соединять в своей профессиональной деятельности теоретические знания и практический опыт. По отдельности каждое из достижений учителя – будь то знания или опыт

– не может внести вклад в повышение качества образования. Только единство обоих компонентов приводит к достижению образовательных результатов обучающихся и профессиональному развитию педагога [Там же. С. 288].

В настоящее время ведётся глобальная работа по обновлению национальной системы квалификаций работников (порядка 800 профессий в России подлежат унификации в соответствии с единой формой, предложенной Министерством труда и социальной политики Российской Федерации).

Так, в 2013 году был утверждён профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» (приказ Минтруда России от 18.10.2013 г. №544н). В 2015 году количество профессиональных стандартов в области образования возросло до четырёх. Появляются профессиональные стандарты «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» (приказ Минтруда России от 24.07.2015 г. №514н); «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» (приказ Минтруда России от 08.09.2015 г. №613н); «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» (приказ Минтруда России от 08.09.2015 г. №608н).

В рамках данного параграфа обратимся только к одному из профессиональных стандартов – стандарту педагога.

Начнём с определения термина. Профессиональный стандарт – это рамочная характеристика квалификации учителя, необходимой ему для осуществления педагогической деятельности [34].

Если посмотреть на перечень трудовых действий в рамках трудовых функций, которые профессиональный стандарт вменяет в обязанность педагогическим работникам, становится понятным, что современный учитель должен обладать высокоразвитым профессиональным мышлением [138]. Помимо необходимых знаний (например, знание предмета, основ психодидактики и поликультурного образования, основных закономерностей возрастного развития детей и др.), педагог должен владеть специальными умениями, позволяющими ему выполнять различные по характеру и содержанию трудовые

функции. Например, умение объективно оценивать знания обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей предполагает, что уровень развития профессионального мышления педагога в соответствии со структурой, предложенной Е.В. Лопановой (см. выше), должен быть максимально высоким, то есть являться стратегическим уровнем мышления, при котором педагог способен осуществить реально объективную оценку образовательных достижений детей на основе, например, деятельностного и личностно-ориентированного подходов.

2.2. ЦЕЛЬ № 2 – ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТЕЗАУРУСА ПЕДАГОГА

Стремиться надо вовсе не к какому-то совершенному учению, а к совершенствованию себя самого.

(Г. Гессе «Игра в бисер»)

В актуальности формирования профессионального тезауруса педагога не приходится сомневаться, поскольку, как уже неоднократно отмечалось ранее, от глубины и широты профессиональных знаний, умений и опыта учителя зависят его профессиональные результаты, выражающиеся в образовательных достижениях обучаемых им детей.

В главе 3 настоящей работы представлены способы формирования профессионального тезауруса педагога; пока же рассмотрим основные проблемы, препятствующие его формированию в теории и практике высшего и дополнительного профессионального образования, а также проанализируем факторы как движущую силу формирования профессионального тезауруса учителя.

Однако начнём с понятия «проблема», а также поразмышляем на тему, всегда ли наличие проблемы – плохо.

Под проблемой в педагогике понимается однажды поставленный вопрос, требующий решения. Если проблема не решена, невозможно движение вперёд. Более того, по Л.С. Выготскому, только преодоление человеком кризисов (то есть решение комплекса проблем) приводит к психологическому и психическому росту, а также достижению новых вершин [42]. По сути, весь жизненный путь человека представляет собой преодоление кризисов, поэтому, как бы это не звучало странно, проблема есть отправная точка развития человека (*рисунок 13*).

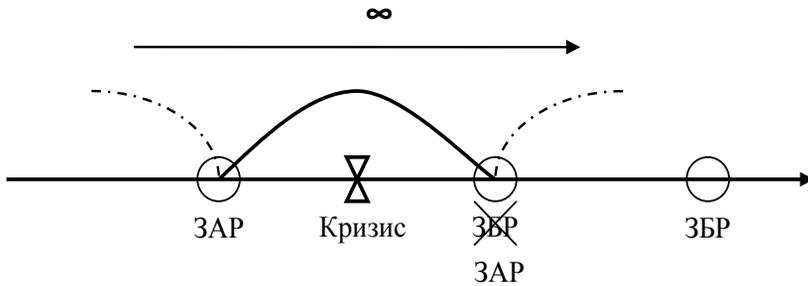


Рисунок 13 – Развитие ребёнка по Л.С. Выготскому

На *рисунке 13* схематично изображена концепция Л.С. Выготского, согласно которой зона актуального развития (ЗАР) есть настоящий уровень развития ребёнка (перечень умений, которые ребёнок применяет в деятельности самостоятельно), а зона ближайшего развития (ЗБР) – потенциальный уровень, возможный для достижения в ходе обучения. Однако переход с уровня ЗАР на уровень ЗБР невозможен без преодоления кризиса, то есть решения проблем(ы), результатом которого предстанет новообразование. Как только момент перелома будет пережит, и ребёнок, соответственно, приобретёт новый опыт, знания и умения, он переходит в зону ближайшего развития. Однако в тот самый момент, когда ребёнок достиг планируемых результатов, зона ближайшего развития «превращается» в зону актуального развития, а потому на горизонте снова начинают маячить новые цели ЗБР.

По-видимому, концепция Л.С. Выготского распространяется не только на период взросления ребёнка; отдельные её элементы (как, например, преодоление кризисов в целях развития) возможно перенести на жизнь взрослого индивида.

Вернёмся к началу вопроса. Анализ научных источников позволил систематизировать ряд проблем в разрезе формирования профессионального тезауруса педагога. Безусловно, перечень представленных проблем является неполным, однако достаточным для понимания сути изучаемого вопроса.

Представляется, что анализ проблем позволит по-новому посмотреть на вопрос формирования профессионального тезауруса педагога и потенциально поможет понять, как разрешить отдельные проблемы.

Как уже отмечалось ранее, формирование профессионального тезауруса учителя начинается на этапе обучения в вузе, потому большая часть проблем относится к периоду получения высшего образования.

Проблема формирования профессионального тезауруса № 1 – дефундаментальность высшего образования (проблема качества образования).

Современные стратегии государственной политики в области образования направлены, в первую очередь, на улучшение качества образования: разработка и правоприменение профессиональных стандартов в области образования; внедрение и апробация федеральных государственных образовательных стандартов на всех уровнях образования; принятие нового закона «Об образовании в Российской Федерации»; выполнение требований Указов Президента от 07 мая 2012 г. в области образования и науки, в том числе проведение региональных и мониторинговых исследований качества российского образования и др., – лишь общий перечень мер, принятых вслед за вызовом, заключающимся в том, что российское образование находится в затяжном кризисе.

Так, в исследовании Ф.С. и А.Ф. Веселковых установлено: разрушение отечественного высшего образования привело к тому, что работодатели зачастую подвергают сомнению профессионализм большинства выпускников высших учебных заведений [36].

На неблагоприятные последствия кризиса российского образования указывают многие авторитетные учёные: В.А. Садовничий [150], В.В. Краевский [81], В.С. Аванесов [3], И.Ф. Неволин [112], В.Н. Пугач [140] и др. Кризис российского образования можно обозначить термином «дефундаментальность» («де» – словообразовательная единица, назначением которой является придание прямо противоположного смысла исходному значению слова; в данном случае – «уход от фундаментальности»).

Для раскрытия смысла проблемы № 1 обратимся к понятию «фундаментальность». В классической науке фундаментальность трактуется как гарант высокого качества образования, основанный на таких принципах, как научность, последова-

тельность, логичность и системность [173]. Кроме того, фундаментальность образования неизменно связывают со знаниевой компонентой. Исходя из этого, профессиональное знание будущих специалистов должно формироваться с учётом актуальных научных достижений, причём каждый элемент учебной информации строго, последовательно и системно должен быть связан с материалом, изученным ранее. Подобный подход к организации обучения позволяет формировать «базу» («фундамент») профессионализма.

Несмотря на тот факт, что педагогика является наукой прикладной, сегодня наблюдаются «перегибы» в сторону практической направленности образовательного процесса. Несформированность научного тезауруса в части методологической и терминологической составляющих зачастую приводит к тому, что выпускники владеют предметом поверхностно и несистемно. Практическое (интуитивное) знание, без сомнения, играет важную роль в становлении профессионализма, однако теоретическое знание связано, в первую очередь, с интеллектуальным развитием человека, его способностью производить различные мыслительные операции: прогнозировать, анализировать, систематизировать, последовательно выстраивать и др.

Наиболее важной характеристикой фундаментальности образования является его целостность, где каждый элемент знания выступает звеном общей цепи образовательного процесса. Однако в настоящее время, по словам профессора И.Ф. Неволлина, наблюдается прямо противоположный результат: студенты не способны объединить ранее изученный материал в систему знаний (будь то одна или несколько дисциплин) [112, с. 51]. Причины могут быть следующие: психолого-интеллектуальные проблемы обучающихся (более подробно этот вопрос освещён при рассмотрении проблемы № 2), снижение количества аудиторных часов, то есть ограниченность учебного времени, дифференциация научного знания и т.п.

Самостоятельная учебная работа, на которую сегодня столько надежд возлагает высшее образование, предполагает специально организованную деятельность, включающую в себя определенные этапы: постановка целей и задач, выработка оптимальных путей решения проблемы, осуществление самокон-

троля и рефлексии на всех этапах работы. Для реализации самостоятельного обучения необходимо владеть эффективными приёмами и способами организации такого вида деятельности. Кроме того, должны быть выработаны соответствующие компетенции, в их числе способность самоорганизовываться. В действительности получается прямо противоположный эффект: процесс самостоятельной учебной работы оказывается малоэффективным, поскольку недостаточны личные устремления и мотивация обучающихся в изучении определённых учебных вопросов. Таким образом, часть информации либо не усваивается совсем, либо не переходит в разряд личностного знания, что заметно оказывает влияние на степень сформированности профессионального тезауруса.

В.В. Краевский выделяют еще одну черту современного образования, связанную с дефундаментальностью, – дифференциация научного знания. С одной стороны, происходит углубление знания, с другой – теряется целостное восприятие научной концепции (теории). Например, в системе высшего образования «такая ситуация нередко приводит к тому, что студенты считают важным изучать только «свой» предмет; из всех педагогических дисциплин признают только методiku его преподавания; интересуются главным образом психологией и многие не понимают назначение педагогики» [Цит. по: 81, с. 127].

Дифференциация научного знания способствует тому, что педагоги не могут увидеть проблему во всей её целостности, а сам образовательный процесс строится без учёта принципов единства обучения, развития и воспитания, теоретической и прикладной составляющих, возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся и пр.

Выстраивание закономерных связей между различными областями знания, основанное на всестороннем, глубоком и целостном подходе, приводит к формированию профессионального тезауруса, помогает педагогу легче и быстрее включиться в практическую деятельность.

Проблема формирования профессионального тезауруса № 2 связана с психолого-интеллектуальными особенностями будущих педагогов, а именно: резкое снижение способности абстрактного мышления, наличие тезаурусных барьеров и, как

следствие, терминологическая фрустрация, а также информационная некомпетентность как студентов, так и педагогов.

Основными формами абстрактного мышления являются понятия, суждения и умозаключения. Абстрактное мышление имеет две основные функции. Во-первых, абстрагирование позволяет отвлечься от несущественных признаков изучаемого объекта, остановив внимание на узком аспекте. Во-вторых, абстрактное мышление позволяет не только сопоставить объекты, но и выделить в них общее, единичное и частное. Без метода абстрагирования невозможно понять сущность тех или иных явлений, а результатом абстрагирования является формирование новых гипотез, теорий, законов.

Следствием снижения способности к абстрактному мышлению является, в первую очередь, низкая культура определения понятий и оперирования ими, «подмена» одного понятия другим, а также стремление перевести научные формулировки «на свой язык» [112, 123].

Другая проблема формирования профессионального тезауруса, связанная с психолого-интеллектуальными особенностями обучающихся, – наличие тезаурусных барьеров, когда информация не может быть переработана вследствие ограниченных языковых ресурсов, скудности понятийно-терминологического аппарата и скудности профессиональных знаний [65, 69, 187]. Вследствие этого формируется, по словам И.Ф. Неволина и М.Б. Позиной, «терминологическая фрустрация», возникающая при неудачной попытке овладеть содержанием изучаемого вопроса [112].

Терминологическая фрустрация, между тем, проявляется двояко:

1) обучающийся испытывает «неосознаваемое неусвоение», то есть происходит иллюзия понимания предмета при его полнейшем непонимании;

2) обучающийся способен понять отдельные аспекты изучаемого вопроса, однако цельной картины сложить не удаётся, таким образом, глубокое и многоаспектное понимание содержания предмета невозможно.

Каждый из двух вариантов приводит тому, что человеку требуется упрощённый вариант изложения информации, в том

числе замена профессиональных терминов терминами бытового характера. Следует добавить, что подобное упрощение приводит лишь к частичному формированию профессионального тезауруса.

Кроме того, необходимо остановить внимание ещё на одной проблеме формирования профессионального тезауруса современного специалиста, связанной с психолого-интеллектуальными особенностями обучающихся, а именно на информационной некомпетентности.

Полвека назад для поиска необходимой информации педагогу требовалось обратиться к одному или нескольким источникам: изучить проблематику с помощью книги, обсудить профессиональный вопрос с коллегой, посетить учебно-методический семинар и т.п.

Сегодня для получения ответа требуется не так много усилий: достаточно сесть за компьютер и ввести запрос в поисковую систему. Таким образом, современная действительность – век глобализации и информационной открытости – выдвинула перед людьми новые вызовы: недостаток информации резко сменился большим объёмом, качество которого зачастую оставляет желать лучшего.

Восприятие и обработка огромных потоков информации ставят перед человеком серьёзную когнитивную задачу, решить которую он не готов по причине несформированной информационной компетентности. Более того, сегодня учёные отмечают развитие так называемого «клипового мышления» («clip» с англ. – видеофрагмент, отрывок), при котором человек «коллекционирует» фрагментарно несвязанные между собой сведения и разрозненные факты. Обладатели клипового мышления не способны анализировать информацию, творчески её переосмысливать; таким образом, одни сведения сменяются другими, долго не задерживаясь в сознании [6, 152, 156].

Информационная компетентность, между тем, подразумевает под собой два начала: способность решать профессиональные задачи с использованием современных информационно-коммуникационных технологий и технических средств, а также осуществлять эффективную деятельность в едином информационном пространстве [71, 174, 187].

Некоторые исследователи выделяют в информационной компетентности от трёх до десяти составляющих, однако практически все из них можно свести к трём компонентам:

- 1) способность человека находить и отбирать запрашиваемую информацию;
- 2) способность человека критически оценивать найденную информацию;
- 3) способность человека творчески и не нарушая смыслового содержания использовать некогда ранее найденную и отобранную информацию [89].

Кроме того, актуальность развития информационной компетентности учителя признают документы нормативно-правового характера. Так, в утверждённом профессиональном стандарте педагога в необходимых умениях общепедагогической функции «Обучение» выдвинуто обязательное требование владеть ИКТ-компетентностями (общепользовательской, общепедагогической, предметно-педагогической) [138].

На практике исследователи всё чаще отмечают низкий уровень информационной компетентности педагога, что выражается в неумении отбирать, оценивать и демонстрировать запрашиваемую информацию, передавать её заинтересованным лицам (коллегам, родителям, обучающимся) [88].

Слабое ориентирование в бесконечном информационном потоке (даже при условии достаточной профессиональной подготовки) ставит задачу развития информационной компетентности современного учителя. Более того, в своём исследовании О.Н. Шилова научно доказала важность и необходимость специально организованной деятельности по формированию информационно-поискового тезауруса у студентов – будущих педагогов, в том числе через владение информационными и педагогическими технологиями, развитие информационной культуры и этики, эффективную работу в ситуации «информационного взрыва» и «взрыва понятий» [187].

Проблема формирования профессионального тезауруса № 3 связана содержательной насыщенностью и содержательной корректностью учебной информации.

Сегодня на издательском рынке можно встретить огромное количество учебно-методических пособий для студентов и пе-

дагогов. Однако на практике оказывается, что большинство из них либо не отвечают на поставленные в аннотациях и оглавлениях вопросы, либо качество материала является низким.

Анализируя современные учебники для вузов, В.А. Попков и А.В. Коржуев выделяют три типа их недостатков.

Во-первых, содержание учебных пособий представляет собой серьёзный научный материал, сложный для восприятия и усвоения как студентами, так и педагогами. Такой материал способен удовлетворить лишь научные амбиции авторов, однако для учителей совершенно не читаем, поскольку последним непонятно, что из этого материала является главным, что второстепенным, что может пригодиться в практической деятельности, что служит лишь в качестве иллюстрации (примера). Чаще всего такого рода монографические работы преследуют лишь одну цель – возможность автора заявить о себе на страницах учебно-методического пособия.

Во-вторых, описание достоверности результатов исследований во многих учебных изданиях вызывает большие сомнения. И преподаватели, и студенты затрудняются ответить, какая часть из представленного материала является только лишь авторской гипотезой, а какая – истиной. В таком случае недостаточно проверенный современный материал в реальной педагогической деятельности может привести к следующим последствиям: в лучшем случае эффективность окажется нулевой, в худшем – результатом применения могут явиться отрицательные значения эффективности.

В-третьих, некоторые пособия, предназначенные для студентов, представляют собой неструктурированный учебный материал. В таких учебниках темы не взаимосвязаны друг с другом, поскольку автор с одного вопроса «перескакивает» на другой, слишком серьёзно углубляясь в одну тему и «пробегая» другую, тем самым нарушая логическую цепочку переработки и усвоения учебного материала обучающимися [137, с. 138].

Стоит отметить еще одну проблему современных педагогических пособий, а именно низкое качество учебного материала. Так, сегодня издательский рынок полон псевдонаучными пособиями, которые якобы отвечают на актуальные вопросы в области обучения, воспитания и развития детей. Подобного рода

издания предназначены, в первую очередь, родителям, а потому относятся к типу «популярная педагогика». Однако такие издания активно используются как студентами, так и педагогами-практиками ввиду понятного для них языка, не требующего специальной подготовки и глубокого анализа текста.

Приведём пример. Проблема низкокачественного учебного материала наблюдается также в солидных учебных изданиях. Например, учебное пособие «Педагогические технологии» для студентов педагогических специальностей под общей редакцией В.С. Кукушина, выдержавшее на данный момент времени четыре переиздания [127], содержит в тексте не только орфографические и пунктуационные ошибки, но и серьёзные ошибки содержательного характера. Из названия ясно, что в пособии должны быть раскрыты особенности, характеристики, условия применения той или иной педагогической технологии. Однако в учебнике происходит подмена понятий. Так, сначала авторы раскрывают смысл понятия «педагогическая технология», а после в отдельных параграфах в разделе «Обзор современных педагогических технологий» представляют метод проектов, дистанционное образование, основы программированного обучения, проблемное обучение и т.д. Стало быть, происходит не только подмена понятия «технология» другими понятиями, но и нивелируются характеристики современных педагогических технологий. Подобный низкокачественный материал может легко ввести в заблуждение любопытного учителя, а также расширить его профессиональный тезаурус неверной (ложной) информацией.

Следующая проблема, связанная с носителями информации, отражает специфику педагогической науки в части определения понятий. Проблеме терминологической неоднозначности не всегда уделяется должное внимание, хотя категориальный аппарат науки по своей сути является немаловажной составной частью тезауруса специальности.

Педагогика пользуется как общеупотребительными словами, то есть естественным языком, так и словами, заимствованными из других областей научного знания. Однако слова, попадая в категориальный аппарат педагогики, должны обладать неотъемлемой характеристикой – однозначностью, за-

дача которой обеспечить понимание смысла терминов всеми профессионалами. «Нетребовательность к терминологической однозначности», по утверждению В.В. Краевского, является существенным недостатком, оказывающим влияние на развитие педагогики [81, с. 195] и, как следствие, формирование профессионального тезауруса специалиста. Степень владения профессиональным языком, способность обозначать педагогические явления, факты, закономерности соответствующими профессиональной области терминами является показателем уровня квалификации педагогического работника, его профессиональной компетентности [134].

Безусловно, развитие науки связывают с развитием её понятийного поля. Однако современная ситуация такова, что научные понятия меняют смысл без особого научного труда авторов, то есть происходит переосмысление содержания понятий в ущерб обогащения смысла.

Так, «терминологический бум» коснулся не только понятий, связанных с инновационными процессами в образовании, но и таких классических педагогических категорий, как «воспитание», «образование», «обучение» и др. Многообразии в трактовке этих категорий становится значительной преградой для их освоения педагогами и студентами.

Противоречие в разночтении понятий попытались преодолеть разработчики Федерального закона №273-ФЗ от 29 декабря 2012 года «Об образовании в Российской Федерации». Так, в главе 1 «Общие положения» содержится статья 2 «Основные понятия, используемые в настоящем Федеральном законе», которая позволяет профессиональному сообществу и другим заинтересованным лицам понять смысл 34 терминов. Среди них определены основные (фундаментальные) термины, такие как «образование», «воспитание», «обучение», а также термины, недавно вошедшие в языковой обиход профессионального сообщества, например: «образовательная организация», «адаптированная образовательная программа», «качество образования», «конфликт интересов педагогического работника» и др. [176].

Невозможно с определённой точностью утверждать, какую проблему решить легче – первую, вторую или третью (рисунок 14). По своей сути все они фундаментальны, а потому трудно

разрешимы здесь и сейчас в лице одного исследователя (или даже группы исследователей). По-видимому, информация о существовании проблем должна осмысливаться студентами ещё на этапе обучения в вузе, а педагогами не только приниматься к сведению, но и учитываться при выстраивании системы непрерывного профессионального образования.



Рисунок 14 – Проблемы формирования профессионального тезауруса педагогов

Помимо проблем, препятствующих формированию профессионального тезауруса педагога, важно определить движущие силы (или систему факторов) формирования профессионального тезауруса педагога. В монографии термин «фактор» употребляется в смысловом значении «движущая сила».

Между тем, в исследовании О.Н. Шиловой отсутствует понятие фактора: автор рассматривает некоторые условия, максимально способствующие становлению и развитию тезауруса студентов (речь идёт об информационно-педагогическом тезаурусе). Говоря об условиях, Шилова имеет в виду основу (причину, предпосылку) эффективной деятельности. В связи с этим термин «условия» в данном случае приобретает для нас иной смысл – близкий по смысловому значению термину «фактор».

Так, О.Н. Шиловой определены две группы условий: технические и научно-педагогические; последние, в свою очередь, включают в себя дидактические и методические условия.

1 группа условий – технические условия – подразумевают некоторую информационную инфраструктуру вуза, позволяющую разрабатывать и развивать информационно-педагогические средства обучения, в том числе создавать наглядные дидактические пособия.

2 группа условий – научно-педагогические условия – учитывают многоаспектную природу педагогического образования и деятельности. Например, дидактические условия в составе научно-педагогических включают уровни освоения тезауруса (методологический, теоретический и прикладной уровни), повышение квалификации профессорско-педагогического состава вуза, обеспечение преемственности между этапами подготовки студентов и пр. Методические условия, в свою очередь, касаются непосредственно преподавательской деятельности и отражают модели, формы, приёмы формирования информационно-педагогического тезауруса студентов [187, с. 78].

Другой учёный, реализуя задачу формирования тезауруса студентов в области физической культуры, рассматривает совокупность факторов (внешних и внутренних) как определяющую основу и движущие силы формирования физкультурного тезауруса.

По мнению А.А. Никитиной, внешние факторы являются объективными по своей природе: они не зависят от личности обучающихся и связаны, прежде всего, с условиями, в которых происходит формирование тезауруса студента (начиная от климатогеографических условий и заканчивая материально-технической оснащённостью вуза). Внутренние факторы, напротив, субъективны и относятся к качествам личности студента (коммуникативные и рефлексивные черты, организаторские и перцептивно-гностические качества) [114].

Представляется, модели О.Н. Шиловой и А.А. Никитиной не отражает цельной системы факторов формирования тезауруса индивида. В первом случае упускается из вида личность и деятельность студента (педагога), а также условия, касающиеся современных тенденций в области образовательной политики.

Во втором случае не учитывается деятельность преподавателя по формирования тезауруса; кроме того, внешние факторы объединяют слишком разные условия – как глобального, так и локального (местного) характера. В связи с этим считаем необходимым предложить авторскую модель системы факторов формирования профессионального тезауруса педагога (рисунок 15).

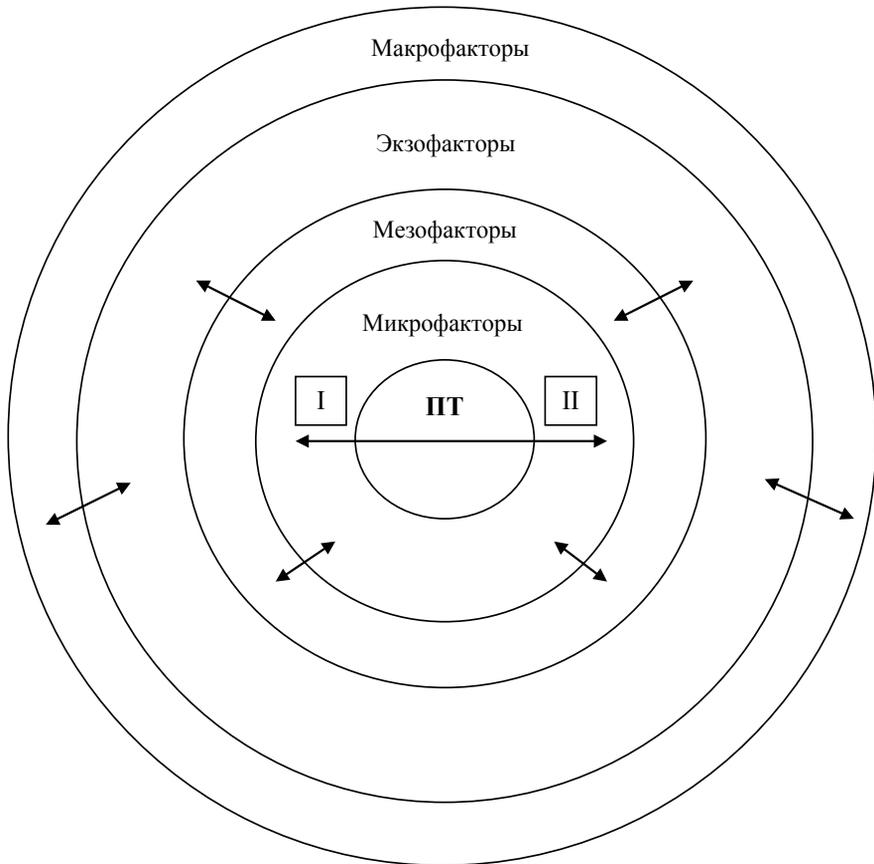


Рисунок 15 – Модель системы факторов формирования профессионального тезауруса

Для построения модели использовался контекстуальный подход Ури Бронфенбренера, предполагающий рассматривать развитие личности человека через призму её включения во множество систем – микро, мезо, экзо и макро, каждая из которых отличается от предыдущей масштабом условий [27]. Это даёт основание считать, что профессиональный тезаурус индивида формируется под влиянием системы сложных и взаимодействующих между собой факторов.

Так, микрофакторы оказывает прямое влияние на формирование профессионального тезауруса индивида; влияние макрофакторов, напротив, является косвенным, однако не менее значимым.

Учесть весь спектр микрофакторов практически невозможно по причине их колоссального разнообразия и различной степени влияния на человека. При этом микрофакторы оказывают самое серьёзное влияние на развитие профессионального тезауруса, поскольку составляют ближайшее информационное пространство индивида.

Для понимания сути вопроса условно выделены две основные группы в системе микрофакторов (на рисунке 15 обозначены «I» и «II» соответственно).

Первая группа связана с личностью и деятельностью (будущего) педагога и включает в себя следующие факторы:

- 1) способность к профессиональной рефлексии;
- 2) мотивация освоения профессионального тезауруса;
- 3) общий уровень образованности как показатель интеллектуального развития;
- 4) информационная компетентность;
- 5) опыт профессиональной деятельности.

Вторая группа микрофакторов относится к личности и деятельности преподавателя как основного носителя профессионального тезауруса (при этом преподаватель может вести образовательную деятельность как в системе высшего образования, так и в системе дополнительного профессионального образования):

- 1) уровень профессионального тезауруса преподавателя;
- 2) стиль профессиональной деятельности преподавателя;
- 3) творческий характер деятельности;

4) учёт в образовательной деятельности закономерностей обучения;

5) использование эффективных форм контроля, позволяющих определить достижения обучающихся в освоении профессионального тезауруса.

Рассмотрим систему микрофакторов подробнее.

Микрофактор 1 из группы I – *профессиональная рефлексия* предполагает оценку собственных профессиональных достижений на соответствие профессиональным требованиям (см. *словарь терминов*).

Понятие профессиональной рефлексии в педагогике рассмотрено широко и достаточно: этим вопросом занимались Б.З. Вульф [40], Г.С. Пьянкова [142], В.А. Сластенин [161] и др. Большинство исследователей сходится во мнении, что от уровня развития профессиональной рефлексии зависит успешность профессиональной деятельности. Более того, профессиональная рефлексия направлена на осознание не только объёма, но и качества профессиональных знаний, умений, опыта и пр. Выступая механизмом личностного и профессионального саморазвития, профессиональная рефлексия является важным компонентом профессиональной компетентности специалиста.

Таким образом, целью профессиональной рефлексии выступает осознание (будущим) педагогом того факта, что для успешной деятельности ему необходимо совершенствовать свой профессиональный тезаурус и непрерывно стремиться к развитию эталонного профессионального тезауруса, то есть постоянно двигаться вперёд, выбирая наиболее оптимальные для этого пути.

Результатом профессиональной рефлексии могут явиться:

1) осознание собственных профессиональных дефицитов, принятие их и выстраивание на этой основе «дорожных карт» профессионального саморазвития;

2) осознание профессиональных преимуществ и проектирование на основе этого понимания целей, задач, методов, форм и содержания практической деятельности;

3) осознание профессиональных интересов, позволяющих определить вектор дальнейшего профессионального развития и др.

Профессиональная рефлексия, между тем, невозможна без мотивации освоения профессионального тезауруса (микрофактор 2 из группы I).

Исследованием мотивации в педагогике занимались известные учёные: Л.С. Выготский [42], О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк [48], А.В. Батаршев [12], Н.Ф. Талызина [170], И.А. Зимняя [62] и др. Авторы работ единодушны во мнении, что *мотивация* является движущей силой развития человека, позволяющей регулировать его деятельность (см. словарь терминов).

Между тем, мотивация лабильна (подвижна), поэтому её динамика может меняться по ходу осуществления определенного вида работ. Более того, перечень мотивов, составляющих мотивацию, также не статичен и подвергается как качественным, так и количественным изменениям.

Профессиональная мотивация направлена на переход личности из позиции стажёра в позицию специалиста-профессионала. Классический закон Йеркса – Додсона устанавливает зависимость эффективности деятельности от силы мотивации. Из закона следует: чем выше профессиональная мотивация (будущих) педагогов, тем результативней их деятельность. Прямая зависимость в данном случае сохраняется лишь до определённого предела (принятие приемлемых рисков). Далее зависимость может быть несколько иной: при нарастании мотивации результативность деятельности не снижается, а продолжает нарастать [12, с. 16].

Этот же вывод подтверждают исследования А. Маслоу, который вводит понятие «мотивы роста» или метапотребности как стремление человека самосовершенствоваться, обогащая и развивая собственную личность за счёт расширения кругозора и приумножения опыта. Мотивы роста характеризуются обязательным стремлением к развитию (или Б-мотивацией). Изучая людей с Б-мотивацией, учёный установил, что у них удовлетворение личных потребностей усиливает, а не ослабляет мотивацию, обостряет, а не уменьшает потребность [101].

Мотивация, направленная на формирование и развитие профессионального тезауруса, несомненно, подчиняется этим же законам. Целеустремленность, упорство в овладении про-

фессиональными знаниями, умениями, опытом практической деятельности способствует развитию профессиональной компетентности, а также поддерживает готовность (будущих) педагогов к самообразованию.

Хочется привести ещё один факт. М.В. Матюхина, изучая особенности психического развития учащихся младших классов, выявила закономерность: чем выше уровень умственного развития ребёнка, тем выше мотивация учения, и наоборот [105].

Данную закономерность подтверждают исследования О.Н. Шиловой, проведённые с взрослым (студенческим) контингентом обучающихся [187, с. 98]. Рассматривая интеллект как форму организации ментального опыта, автор приходит к выводу о взаимосвязи тезауруса и умственного развития человека (микрофактор 3 из группы I). Так, низкий уровень общей образованности препятствует процессам анализа, интерпретации, оценки окружающей действительности, в том числе в профессиональной области. Следовательно, индивид с низкой степенью сложности индивидуальной понятийной системы, будет выстраивать упрощённую модель действительности. В обратном случае ментальный опыт позволит выстроить сложную (многомерную) модель реальности.

Кроме того, к числу микрофакторов необходимо отнести информационную компетентность индивида и опыт профессиональной деятельности.

Как уже отмечалось ранее, способность человека работать в современном информационном поле (микрофактор 4 из группы I) является движущей силой формирования профессионального тезауруса. Владение ИКТ-компетенцией позволяет выстраивать оптимальный поиск необходимой информации для её дальнейшей переработки и использования в профессиональной деятельности.

Микрофактор 5 из группы I – профессиональный опыт как компонент профессионального тезауруса – формируется лишь в практической деятельности, целью которого выступают высокие профессиональные результаты (достижения). Непрерывное обогащение профессионального опыта, безусловно, углубляет профессиональный тезаурус, уточняя и расширяя профессиональные знания, умения, формируя ценностные установки.

Рассмотрим вторую группу микрофакторов, относящуюся к личности и деятельности преподавателя как носителя профессионального тезауруса.

Идеи взаимодействия тезаурусов преподавателя (микрофактор 1 из группы II) и обучающегося развивали Г.Г. Воробьев [38], Б.В. Бирюков [17], С.В. Дмитриев [52], Л.И. Гурье [49] и др.

Согласно авторитетному мнению исследователей, процесс передачи и приёма информации можно интерпретировать как обучение. Однако, как уже неоднократно отмечалось ранее, процесс передачи информации невозможен «в чистом виде»: тезаурус характеризует «живое» знание, то есть присвоенная лично индивидом информация, выражающаяся в ценностных установках, смыслах между понятиями, явлениями, категориями, а также связями между ними (рисунк 16).



- 1 2 3 Процесс обучения (дидактическая деятельность преподавателя)
- 1 2 4 Процесс учения (учебно-познавательная деятельность обучающегося)
- 2 3 Учебная информация, которая передается в процессе обучения преподавателем обучающемуся
- 2 4 Преобразованная обучающимся информация
- 1 Деятельность, направленная на взаимопонимание
- 2 Учебная информация, усвоенная обучающимся
- 3 Информационные потери для обучающегося

Рисунок 16 – Система взаимосвязи тезаурусов, характеризующих процесс обучения

Так, тезаурус преподавателя включает лишь определённую часть учебной информации (преподаватель не может владеть полным объёмом информации по какому-либо вопросу), которую он стремится передать обучающемуся в процессе учебных занятий (сумма площадей 1, 2 и 3). Деятельность, направленная на взаимопонимание в процессе обучения, на схеме обозначена как площадь 1. В это же время обучающийся пребывает в процессе познавательной активности, то есть учения (сумма площадей 1, 2 и 4). Однако для усвоения учебной информации обучающемуся необходимо преобразовать поступающую информацию с учётом собственного уровня развития профессионального тезауруса (сумма площадей 2 и 4). И лишь малая часть учебной информации будет усвоена обучающимся в процессе учебных занятий (площадь 2). Площадь 3, таким образом, является информацией, которую обучающийся не усвоил по различным причинам (о некоторых проблемах формирования профессионального тезауруса говорилось ранее).

Несмотря на естественные информационные потери, исследователи, которые упоминались выше, выявили закономерность: чем богаче (глубже, обширнее) профессиональный тезаурус преподавателя, тем больше возможностей у студентов обогатить собственный профессиональный тезаурус. Таким образом, профессиональная компетентность преподавателя, выражающаяся в сформированном профессиональном тезаурусе, выступает важнейшим микрофактором, оказывающим влияние на формирование профессионального тезауруса обучающегося.

Обратимся к индивидуальным особенностям деятельности преподавателя (микрофактор 2 из группы II), а именно к стилю профессиональной деятельности и творческому характеру деятельности.

Под стилем деятельности понимают систему приёмов и способов организации и выполнения человеком своей работы. Ссылаясь на исследования В.С. Мерлина и его учеников, Ю.В. Сорокопуд выделяет причины появления стиля деятельности. Было установлено, что индивидуальный стиль может формироваться не только сознательно, но и стихийно. В частности, на формирование индивидуального стиля деятельности

вливают, как правило, следующие показатели: психофизиологические особенности преподавателя, характер преподавательской направленности, наличие определённых способностей, система профессионально-значимых качеств [165, с. 327].

В отечественной научной психолого-педагогической литературе можно встретить различные подходы к классификации стилей деятельности и моделей взаимодействия преподавателя и студентов в условиях высшей школы. В системе дополнительного профессионального образования различий в классификации стилей взаимодействия между преподавателем и слушателями не выявлено.

Поэтому классификацию стилей деятельности можно представить в разрезе способа реализации учебных целей и передачи информации на занятиях. Эту задачу решает классификация А.К. Марковой и А.Я. Никоновой как наиболее подходящая.

Ученые выделяет следующие стили деятельности преподавателей:

- эмоционально-импровизационный;
- эмоционально-методический;
- рассуждающе-импровизационный;
- рассуждающе-методический [102].

Эмоционально-импровизационный стиль. Преподаватель ориентируется преимущественно на процесс обучения; в связи с этим для занятий он отбирает наиболее интересную информацию, а менее интересную (но важную с точки зрения тезауруса специальности) часто оставляет для самостоятельной работы. Положительным элементом этого стиля является использование разнообразных методов обучения, которые позволяют расширить профессиональный тезаурус обучающихся, вызвать у них профессиональный интерес. Между тем, страдает методическая сторона обучения: преподаватель не заботится о повторении и закреплении пройденного материала, о контроле над усвоением знаний.

Эмоционально-методический стиль. Преподаватель ориентирован как на процесс, так и на результат обучения. Тезаурус дисциплины отрабатывается им поэтапно, он заботится о его повторении и закреплении, регулярно контролирует динамику обогащения знаний и развития умений обучающихся в об-

ласти осваиваемой дисциплины. Деятельность преподавателя характеризуется высокой оперативностью (быстрой реакцией на ситуацию). Такой преподаватель стремится активизировать учебную деятельность (будущих) педагогов не внешней привлекательностью учебных занятий, а содержанием изучаемого предмета. Этот стиль является во многом оптимальным, так как сочетает достоинства разных стилей. Главным плюсом эмоционально-методического стиля заключается в направленности на формирование профессионального тезауруса, а также на поддержку стремления обучающихся к формированию эталонного профессионального тезауруса.

Рассуждающе-импровизационный стиль. Данный стиль деятельности сходен с предыдущим, но характеризуется меньшей избирательностью в варьировании методов обучения. Темп проведения занятий у такого преподавателя замедлен. Положительной стороной этого стиля является использование приёмов активизации деятельности (будущих) педагогов, а также поощрение их инициативы. Среди недостатков можно отметить консервативность в выборе методов обучения; зачастую преподаватель бывает недостаточно инициативен в вопросе формирования у обучающихся интереса к предмету/теме.

Рассуждающе-методический стиль. Преподаватель ориентирован в основном на результат обучения, причём формы контроля носят консервативный характер. Высокая методичность сочетается с малым набором стандартных методов обучения. Нацеливает обучающихся на репродуктивную деятельность (воспроизведение информации). Среди плюсов этого стиля отмечают методически грамотное и тщательно разработанное каждое занятие, ориентированность на конечный результат (освоение тезауруса дисциплины), тщательный контроль степени усвоенного профессионального тезауруса. И хотя преподаватель действует по тщательно разработанному плану занятий, не отступает от него, он не умеет гибко реагировать на проблемные педагогические ситуации, возникающие в процессе проведения занятий.

Таким образом, стиль деятельности преподавателя во многом определяет ход проведения учебных занятий, выбор преподавателем форм, методов и приёмов обучения, в том числе влияет на мотивацию освоения учебной информации обучающимися.

Еще одним микрофактором формирования и развития профессионального тезауруса выступает творческий характер деятельности преподавателя (микрофактор 3 из группы II).

Использование в образовательной деятельности творческого подхода позволяет преподавателю формировать мотивацию освоения предметных областей, создавать условия для присвоения новых знаний и расширения границ ранее усвоенных.

Структурным компонентом творческой деятельности преподавателя является педагогическая импровизация. В.И. Загвязинский, специально исследовавший взаимосвязь педагогического творчества и импровизации педагога, писал: «Педагог не просто имеет право на импровизацию, он не имеет права не импровизировать, он обязан постоянно работать над собой, чтобы находиться в состоянии импровизационной готовности, готовности творить и искать наилучшие решения на уроке именно ради того, чтобы полно и эффективно воплотить задуманное» [Цит. по: 57, с. 121].

Педагогическую импровизацию можно охарактеризовать двояко: с одной стороны, она является творческим решением ранее непоставленной педагогической задачи и выступает, таким образом, педагогическим экспромтом; с другой стороны, педагогическая импровизация зачастую позволяет преподавателю на этапе подготовки к учебному занятию трансформировать профессиональные знания в учебную информацию с целью их успешного понимания и усвоения обучающимися [8, с. 86].

Как отмечает Н.В. Бордовская, педагогическое творчество является показателем глубоких и всесторонних профессиональных знаний преподавателя, а также результатом их переосмысления [23]. Таким образом, творческий характер деятельности преподавателя отражает глубину эталонного профессионального тезауруса, заключающегося в накопленном педагогическом опыте, психолого-педагогических и предметных знаниях, новых идеях и т.п. Эталонный профессиональный тезаурус преподавателя позволяет использовать в своей работе новаторские формы и методы, находить и применять оригинальные педагогические решения в процессе обучения.

Более того, творческий и познавательный компоненты тесно взаимосвязаны, хотя и различны по своей природе. Твор-

ческий характер деятельности, как уже отмечалось, связан с индивидуальным стилем деятельности преподавателя, его подходами к организации образовательного процесса, однако при этом творчество характеризует профессионализм преподавателя.

Еще один микрофактор, оказывающий влияние на формирование профессионального тезауруса обучающихся, связан с учётом преподавателем в образовательной деятельности закономерностей обучения (микрофактор 4 из группы II).

Педагогика, как и другие науки, также обладает собственными *закономерностями*, которые считаются истинными в случае, если они подтверждены, систематичны и имеют ясное объяснение/толкование (см. словарь терминов).

Учёт закономерностей обучения позволяет преподавателю повысить качество образования, в том числе за счёт усвоения обучающимися новых профессиональных знаний.

Рассмотрим некоторые закономерности обучения, направленные на формирование и развитие компонентов профессионального тезауруса студентов (педагогов) наиболее естественным для этого способом.

Закономерность усвоения знаний № 1: последовательное движение от запоминания материала к его систематизации и профилактике забывания.

Наиболее точно данная закономерность описана В.Н. Зайцевым [58, с. 124], который традиционно делит учебное занятие на цикл, состоящий из трех последовательных уровней: понимание – усвоение – применение (рисунок 17).

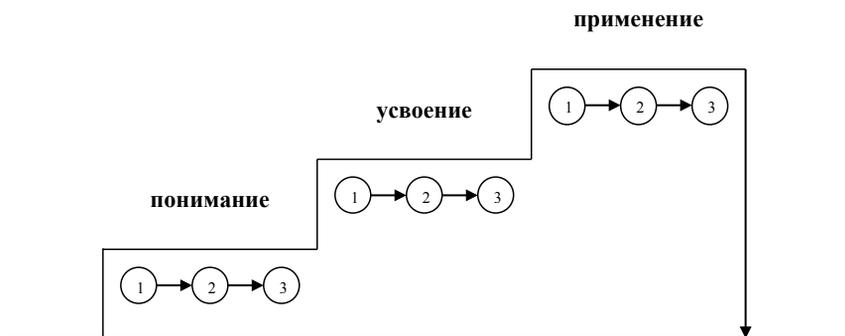


Рисунок 17 – Закономерность усвоения знаний

Согласно данной закономерности качество усвоения профессиональных знаний будет зависеть от прохождения обучающимися всех уровней и этапов деятельности (таблица 2).

Таблица 2 – Задачи, решаемые обучающимися на пути освоения нового профессионального знания

Уровень деятельности		Этапы деятельности (глубина проработки учебной информации)		
1-2-3	Понимание	Осознание	Осмысление	Обобщение
4-5-6	Усвоение	Запоминание	Систематизация	Профилактика забывания
7-8-9	Применение	Формирование умений	Стандартное применение	Творческое применение

Таким образом, пропуск одного из этапов деятельности нарушает закономерность усвоения знаний, что сказывается на профессиональном тезаурусе обучающихся.

Закономерность осмысления № 2: чем больше связей удалось реализовать на занятии, тем выше кривая забывания, тем больше уровень остаточных знаний [Там же. С. 130].

На *рисунке 18* показана зависимость объема P воспроизведенной учебной информации от времени t , прошедшего после его объяснения, где кривая 2 соответствует лучшему осмыслению. Получается, для того чтобы лучше запомнить учебную информацию, необходимо материал понять.

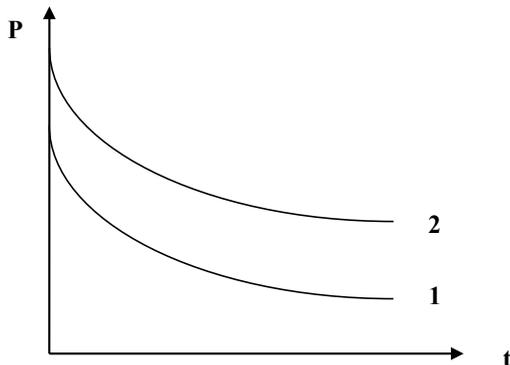


Рисунок 18 – Закономерность осмысления

Однако закономерность осмысления дополняется ещё одним условием: невозможность реализации на учебном занятии всех связей. То есть, для успешного запоминания материала преподавателю необходимо стремиться к выделению главного в учебном материале, ограничивая его только важными взаимосвязями.

Эту закономерность подтверждает другая: педагогический процесс осуществляется тем более эффективно, чем более систематически в процессе обучения осуществляется генерализация (уплотнение и обобщение) учебной информации как в процессе поступления её извне, так и при функционировании её внутри педагогической системы. Следуя этой закономерности, преподаватель при подготовке к учебным занятиям должен отбирать и использовать информацию, выделяя главное, основное, системообразующее. Кроме того, необходимо обращать внимание (будущих) педагогов на фундаментальные понятия, законы, теории [8, с. 186].

Закономерность запоминания учебной информации № 3: неотсроченное повторение экономнее по времени и эффективнее по результатам, чем отсроченное.

Рисунок 19 наглядно отображает эту закономерность: кривая 1 – первоначальный объем учебной информации, кривая 2 – объем учебной информации при неотсроченном повторении, кривая 3 – объем учебной информации при отсроченном повторении. Как видно из схемы, объем запоминаемой учебной информации напрямую зависит от её повторения, при этом неотсроченное повторение гораздо эффективнее, нежели отсроченное.

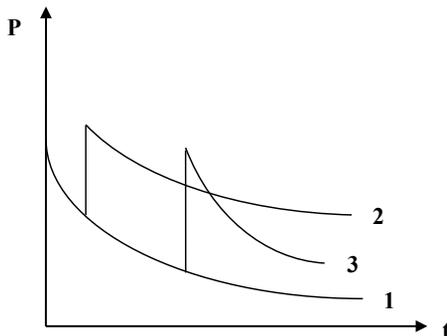


Рисунок 19 – Закономерность запоминания учебной информации

Закономерность запоминания учебной информации открыл Г. Эббингауз и обосновал её в своем труде «О памяти» в 1908 году [197]. С того времени она была подтверждена рядом научных исследований отечественных психологов, и сегодня выражается следующим образом: прочность усвоения учебного материала зависит от систематического прямого и отсроченного повторения изученного, от включения его в ранее пройденный и новый материал [135, с. 432].

Зачастую этап повторения учебного материала пропускается как в системе высшего, так и в системе дополнительного профессионального образования. Считается, что (будущий) педагог самостоятельно сможет закрепить учебную информацию, например, дома при подготовке к следующему занятию. Однако закономерность запоминания учебной информации даёт все основания для включения обязательного повторения ранее изученного материала в образовательный процесс. Для этого преподавателю необходимо проектировать учебный процесс таким образом, чтобы образовательные технологии могли решить поставленную задачу с учётом контингента обучающихся, целей занятия, времени, отводимого на изучение той или иной темы и т.д.

Безусловно, невозможно учитывать в образовательном процессе все закономерности обучения, однако закономерности, касающиеся работы с учебной информацией как базиса развития профессионального тезауруса, по-видимому, учитывать обязательно.

Еще одним микрофактором формирования профессионального тезауруса выступает использование преподавателем эффективных форм контроля, позволяющих определить достижения обучающихся в освоении профессионального тезауруса (микрофактор 5 из группы II).

Это позволит решить ряд проблем. Во-первых, преподаватель сможет оценить качество образовательной деятельности и в случае необходимости корректировать процесс обучения, меняя набор приёмов, методов, форм обучения и т.п. Во-вторых, можно вести речь о составлении индивидуального образовательного маршрута для студента (педагога) в результате выявленных профессиональных дефицитов, который позволит восполнить «пробель» во владении профессиональными знаниями.

ями и умениями. В-третьих, для обучающегося контроль может выступить внешним стимулом к профессиональному развитию.

Вернемся к *рисунку 15* – модели системы факторов формирования профессионального тезауруса педагога.

В монографии показалось важным рассмотреть подробным образом комплекс микрофакторов по причине их прямого влияния на профессиональный тезаурус индивида. Влияние мезо-, экзо-, макрофакторов является косвенным, однако также значимым. Кратко остановимся на этом вопросе.

Мезофакторы связаны со средой, в которой учится студент, проходит повышение квалификации педагог. К ним можно отнести следующее:

- 1) научно-техническая оснащенность вуза (института повышения квалификации);
- 2) преимущество рабочих программ дисциплин (образовательных модулей);
- 3) ментальная среда, выражающаяся во взаимодействии со студентами-одногоруппниками (коллегами).

Вопрос научно-технической оснащенности вуза (института повышения квалификации) как фактора формирования тезауруса специалиста рассматривался в работах О.Н. Шиловой [187] и А.А. Никитиной [114]. Учёными было доказано, что среда во многом определяет характер проведения учебных занятий, уровень мотивации освоения предметных областей, а также нацеленность обучающихся на практическую деятельность.

Проектированием образовательных программ в университете занималась Л.И. Гурье, выделяя средством проектирования тезаурус, включающий в себя основные понятия дисциплин, а также существенные связи между ними [49]. Исследователем детально описан алгоритм проектирования многоуровневых образовательных программ, включающий в себя такие этапы, как: определение системы целей подготовки специалиста, определение основных групп учебных элементов и их состава (тезауруса), распределение содержания учебных дисциплин по циклам, экспертиза и корректировка программ. По мнению Л.И. Гурье, стратегия построения образовательного процесса на основе тезаурусов дисциплин позволит обеспечить качество подготовки специалистов с учётом их индивидуальных образовательных траекторий.

Ментальная среда, выражающаяся во взаимодействии со студентами-одногоруппниками (коллегами) выступает еще одним мезофактором формирования профессионального тезауруса педагога. Если в студенческие годы воздействие этого фактора на отдельных обучающихся может быть различным по степени выраженности, то в системе дополнительного профессионального образования наличие профессионального взаимодействия с коллегами-педагогами оказывает существенное влияние на развитие профессионального тезауруса [126].

Экзофакторы формирования профессионального тезауруса индивида связаны с психологической поддержкой и социальной защищенностью выпускника (педагога) и могут выражаться в следующем:

- 1) престиж профессии в конкретном регионе;
- 2) наличие вакантных мест работы для учителей;
- 3) методическая поддержка молодых педагогов местными органами управления образованием и пр.

Экзофакторы традиционно невозможно рассматривать в отрыве от места жительства, региональной политики и условий, вытекающих из неё.

Например, в Калининградской области в связи с увеличением заработной платы учительскому корпусу до средней по региону (22500 руб. на 01.09.2014 г.), а также социальной защищённостью и социальными гарантиями престиж профессии педагога во многом увеличился за последние несколько лет.

По состоянию на 01.01.2015 г. укомплектованность учительскими кадрами составляет 99,07%. Следует отметить, что среди вакантных мест нет ни одного места в гимназиях и лицеях. Кроме того, наблюдается приток молодых кадров в образовательную среду. На 01.01.2015 г. количество педагогов в возрасте до 35 лет составило 1136 человек (11,2% от общего количества педагогических работников Калининградской области). Следует отметить, что процент молодых педагогов в школе увеличился в два раза с 2011 года.

Можно сделать предположение: если престиж профессии нивелируется, направленность педагогов на развитие профессиональной компетентности окажется низкой.

Поддержка педагогического сообщества местными органами управления образованием, консультирование учительского корпуса профессорско-преподавательским составом институтов

повышения квалификации даёт возможность педагогу непрерывно развиваться, расширяя и углубляя профессиональные знания и умения. Более того, ценностные ориентации как компонент профессионального тезауруса в этом случае также формируются с учётом положительной мотивации.

Макрофакторы по степени влияния на профессиональный тезаурус студента (педагога) менее значимы, однако всё же существенны.

Макрофакторы связаны с теми изменениями, которые происходят в сфере образования на федеральном уровне и выражаются в требованиях, зафиксированных в нормативно-правовых и иных документах. Введение ФГОС на всех уровнях общего образования (от дошкольного до основного общего образования), разработка и применение профессиональных стандартов в области образования и др. ставит педагога перед необходимостью совершенствовать свой профессиональный уровень с учётом вызовов времени.

Удовлетворение потребности в развитии профессиональной компетентности нашло отражение в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации»: ст. 47 регламентирует право учителей на дополнительное профессиональное образование по профилю педагогической деятельности не реже, чем один раз в три года, то есть срок между периодами повышения квалификации уменьшился с пяти до трёх лет [176].

Подводя итоги, стоит отметить, что формирование профессионального тезауруса – сложный многогранный процесс, испытывающий влияние множества проблем и совокупности факторов, без анализа и систематизации которых невозможно полноценно исследовать научный вопрос.

Формирование профессионального тезауруса (будущего) педагога – это не отдельная задача, которая может быть решена в системе высшего или дополнительного профессионального образования; это идеальная цель, достижение которой, пожалуй, невозможно по сути, поскольку путь развития педагога – это непрерывная образовательная деятельность в течение всей профессиональной карьеры. Между тем, осмысление комплекса проблем, препятствующих формированию профессионального тезауруса, а также системы факторов, позволяющих приблизить желаемый результат, позволяют учителю успешнее проектировать индивидуального образовательный маршрут.

2.3. ЦЕЛЬ № 3 – НЕПРЕРЫВНАЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА

**Когда у тебя возникает желание что-то сделать,
нужно немедленно принимать решение и не ждать,
пока это настроение пройдёт.**
(Т.М. Янссон «В конце ноября»)

В основе понятия «познавательная деятельность» лежит термин «деятельность». Деятельность являлась предметом изучения многих отечественных исследователей, среди них важно отметить работы А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна.

В 20-30 гг. XX века независимо друг от друга А.Н. Леонтьев и С.Л. Рубинштейн начали разрабатывать теорию деятельности. Оба исследователя в своих научных изысканиях опирались на труды Л.С. Выготского (культурно-историческая концепция) и К. Маркса (диалектический принцип марксистской философии). Именно по этой причине теория деятельности двух авторов имеет множество общих аспектов.

К примеру, одним из достижений теории А.Н. Леонтьева является представление психологического строения деятельности, согласно которому деятельность имеет следующие компоненты: потребность, мотив, цель (как желаемый и предполагаемый результат деятельности), условия достижения цели (при этом цель + условия = задача) и действия (в основе которых лежат операции, соответствующие задачам деятельности).

Следует отметить, что каждый вид деятельности имеет собственные потребности, мотивы, задачи и действия, поскольку предметное содержание деятельности также различается [91].

Заслугой С.Л. Рубинштейна является обоснование принципа единства сознания и деятельности, согласно которому не сознание формирует деятельность, а наоборот.

Принцип единства позволяет одновременно решать две задачи:

- 1) изучать деятельность человека;
- 2) через призму выполняемых человеком осознанных действий исследовать внутренний мир личности (его сознание/психику) [146].

Так как деятельность отражает активное отношение человека к окружающей действительности, нельзя упускать из виду такой феномен, как развитие личности в деятельности. Только в деятельности происходит формирование новых знаний, умений и навыков. Именно благодаря деятельности развиваются все психические процессы человека – мышление, память, речь, воображение и др.

Исходя из структуры деятельности и её особенностей, Леонтьев и Рубинштейн определяют *деятельность* как совокупность действий, направленных на достижение планируемого результата (см. словарь терминов).

Обратимся к понятию познавательной деятельности.

Опираясь на базовое определение деятельности по Леонтьеву и Рубинштейну, чаще всего *познавательную деятельность* определяют как сознательную деятельность человека, направленную на познание окружающей действительности (см. словарь терминов).

Слово «познавать» образуется с помощью приставки «по-» и глагола «знать». Исходя из этимологии слова, выясняется, что результатом процесса познания должно явиться новое знание. Отсюда становится ясным, что основная цель познавательной деятельности сводится к формированию и расширению знаний индивида об окружающей действительности.

Если обратиться к проблеме определения понятия «познавательная деятельность» в современной дидактике, то выяснится, что зачастую авторы приравнивают (считают синонимичными) термины «учебная деятельность», «учебно-познавательная деятельность» и «познавательная деятельность» [13]. Однако в подобной терминологической неоднозначности нет ничего абсурдного: связь познавательной и учебной деятельности легко объяснима.

Познавательную деятельность невозможно рассматривать в отрыве от процесса обучения; она является его неотъемлемой составной частью. По этой самой причине имеет смысл анализировать познавательную деятельность в разрезе основных признаков процесса обучения, а именно: целенаправленности, процессуальности и системности [198].

Признак целенаправленности предполагает постановку, осознание конкретной цели индивидом и применение на основании этого понимания специальных способов достижения предполагаемого результата. Все этапы познавательной деятельности подчинены поставленной цели.

Признак процессуальности обеспечивает достижение планируемого результата за счёт выстраивания определённой последовательности действий и процедур, подчинённых единой логике процесса познания.

Признак системности является ведущим для любого вида деятельности, поскольку сама по себе деятельность представляет систему взаимосвязанных между собой элементов, сумма которых в итоге даёт единое целое. Это целое в данном случае и будет являться познавательной деятельностью.

Говоря о связи познавательной деятельности и процесса обучения, Е.Г. Огольцова отмечает, что «неумение учиться» ведёт к снижению познавательной активной обучающихся, а это, в свою очередь, влияет на успешность и эффективность образовательной деятельности, и наоборот [121].

В педагогической науке проблемой активизации познавательной деятельности обучающихся занималась Г.И. Щукина, разработавшая так называемая «теория познавательных интересов», центральное место в которой занимает педагогический феномен познавательного интереса обучающихся [191].

Согласно теории Щукиной, рассматривать познавательный интерес только лишь как средство обучения – неосмотрительно, поскольку познавательный интерес представляет собой многоаспектное явление. Во-первых, познавательный интерес есть проявление психики человека, его внутреннего мира. Во-вторых, познавательный интерес одновременно может быть как самым ценным мотивом учебной деятельности, так и её проявлением. В-третьих, помимо того, что познавательный интерес,

как уже упоминалось ранее, является средством обучения, он также может выступать целью учебной деятельности. И, наконец, в-четвёртых, познавательный интерес имеет смысл рассматривать как приобретённое устойчивое качество личности, поддающееся формированию и развитию на различных этапах жизненного пути человека [190].

Таким образом, познавательная направленность личности вкупе с приобретённым положительным опытом познавательной деятельности формирует в человеке стремление к непрерывной познавательной активности.

Кстати, вопросом познавательной активности личности занимался отечественный учёный А.М. Матюшкин. Под его руководством в 80-х гг. XX века был выполнен ряд экспериментальных исследований, анализ результатов которых позволил Матюшкину разработать структуру познавательной активности личности. Так, автором выделены два типа активности – адаптивная и продуктивная.

Адаптивная активность личности возникает в случае, когда человек нуждается в удовлетворении многочисленных потребностей, поэтому она непременно сопровождается мотивами достижения (успеха). Адаптивная активность позволяет формировать определённые умения и навыки, вырабатывать соответствующие установки и нормы поведения, составляющие в итоге стандартизированную деятельность индивида. По словам Матюшкина, адаптивную активность личности лучше всего характеризует так называемое «учение по образцу».

В отличие от адаптивной активности личности продуктивная форма активности всегда имеет познавательный характер, поскольку мотивационную основу деятельности в данном случае составляют не мотивы достижения (успеха), а познавательные потребности. Между тем, познавательные потребности могут удовлетвориться лишь в творческой, поисково-исследовательской деятельности. Результатом продуктивной активности выступают новые знания и опыт [106]. По-видимому, профессиональный тезаурус формируется как раз в ходе проявления продуктивной активности. Стоит отметить, что до конца удовлетворить потребность в познании невозможно, поскольку продуктивная форма активности

предполагает непрерывность образования и/или самообразования.

Отдельного внимания заслуживает вопрос стимулирования познавательной активности личности. Так как познание неразрывно связано с психической деятельностью человека, имеет смысл обратиться к психическим процессам личности. К примеру, Н.Б. Щекина и Н.В. Шварц, говоря о приёмах активизации познавательной деятельности студентов, приводят доводы в пользу обязательного использования преподавателем способов стимулирования познавательного интереса будущих специалистов. Так, учёные видят особый смысл в целенаправленной работе по стимулированию и поддержанию внимания обучающихся на высоком уровне. Помимо внимания, исследователи объясняют необходимость стимулирования процессов восприятия и воли. Например, применение специальных приёмов активизации внимания, восприятия и воли (риторические, наводящие и контрольные вопросы; приёмы «умышленная ошибка»; приём антиципации и др.) способствуют выработке устойчивого познавательного интереса [189].

Рассматривая процесс индивидуализации познавательных процессов, А.А. Плигин предлагает в качестве ресурса развития познавательных способностей делать упор на формировании так называемых познавательных стратегий, являющихся по своей сути глубинными. Между тем, в образовательной практике наблюдается проблема несогласования индивидуальных познавательных стратегий личности и нормативных стратегий (культурной нормой). Решением обозначенной проблемы может стать стратегия индивидуализации развития субъектно-сти, схематично изображённая на *рисунке 20* [131].

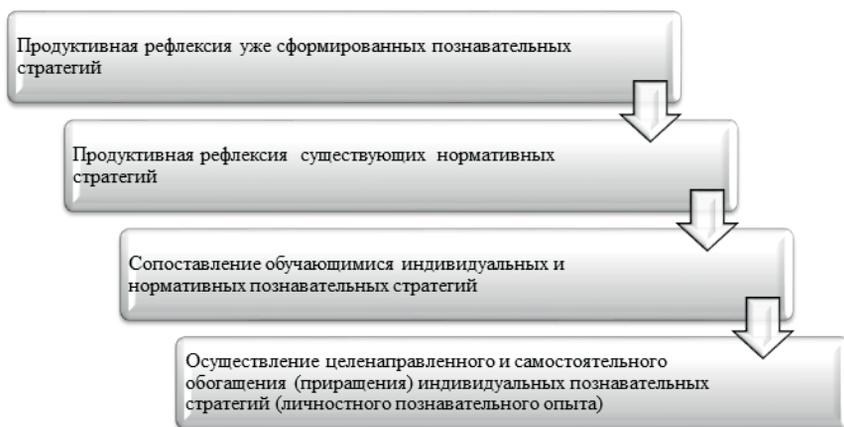


Рисунок 20 – Стратегия индивидуализации развития субъектности по А.А. Плигину

Как видно из схемы, формирование познавательных стратегий предполагает значительную способность к рефлексии, а также высокий уровень самостоятельности вкупе с развитым самосознанием.

Кстати, самостоятельность является отличительным качеством (характеристикой) познавательной деятельности педагога в системе непрерывного профессионального образования.

Так, изучая самостоятельную познавательную активность студентов педагогического вуза, Н.С. Стерхова пришла к выводу, что для её успешной реализации (будущие) педагоги должны овладеть основными средствами самостоятельной познавательной деятельности, которые, с одной стороны, являются различными источниками информации, на основании анализа и переработки которых происходит формирование профессиональных знаний; с другой стороны, играют роль инструментов для поиска необходимой информации [168].

Исходя из различий функционального предназначения средств самостоятельной познавательной деятельности, Н.С. Стерхова классифицировала их по двум группам (таблица 3).

Таблица 3 – Средства познавательной деятельности

Объекты, служащие источниками информации	<p>Дидактические средства: – словари; – учебники; – рабочие тетради и др.</p>	Объекты, служащие инструментами освоения раз- личных источников информации	<p>Технические средства: – компьютеры; – электронная техника; – интерактивное видео и др.</p>
	<p>Изображения и отображения: – модели; – чертежи; – диафильмы и др.</p>		<p>Инструментарий для демон- страционного и лабораторного воспроизведения явлений: – аппараты; – установки; – приборы и др.</p>
	<p>Материалы самостоятельно накопленного опыта познава- тельной деятельности: – конспекты; – доклады; – дневники наблюдений и др.</p>		<p>Оборудование: – учебно-производственное; – учебное; – демонстрационное и др.</p>
	<p>Натуральные объекты: – музейные экспонаты; – чучела; – реактивы и др.</p>		<p>Тренажёры: – механические тренажёры; – электрические тренажёры; – тренажёры контроля и др.</p>
	<p>Средства массовой информа- ции: – периодические издания; – телевидение; – радио и др.</p>		
	<p>Современные электронные источники информации: – интернет; – электронные учебники и пособия; – базы данных и др.</p>		

Подводя итоги, Н.С. Стерхова выделяет три группы методов, использование которых позволяет (будущим) педагогам осуществлять самостоятельную познавательную деятельность, а именно:

- 1) способы работы с различными источниками информации (перечень основных источников представлен в *таблице 3*);
- 2) способы управления и контроля (осуществление профессиональной рефлексии);
- 3) способы исследовательской деятельности (то есть применение таких мыслительных операций анализа, синтеза, абстрагирования и др., которые позволяют успешно осуществлять поиск и переработку информации) [Там же].

Остановим внимание на назначении познавательной деятельности.

Так, Г.И. Щукина выделила пять функций познавательной деятельности:

1) познавательная деятельность позволяет приобретать знания, формировать умения и обогащать опыт (если соотнести эту функцию с формированием профессионального тезауруса педагога, ты выяснится, что через познание осуществляется развитие всех компонентов тезауруса);

2) познавательная деятельность помогает воспитывать отдельные качества личности, а также формировать мировоззренческие и ценностные установки (данная функция также соотносится с ценностным компонентом профессионального тезауруса);

3) познавательная деятельность способствует развитию личностных образований, как то: познавательный интерес, активность, самостоятельность и др.;

4) познавательная деятельность помогает диагностике потенциальных возможностей личности, а также способствует их развитию;

5) познавательная деятельность стимулирует личность не на репродуктивную работу, а настраивает человека на творческо-поисковый, продуктивный по своей сути процесс [192, с. 42].

Функции познавательной деятельности разнообразны, все они доказывают, насколько важен процесс познания в жизни любого человека вне зависимости от его профессии и возраста.

Следует отличать познавательную деятельность от деятельности непознавательной. Автору монографии импонирует точка зрения Д.Б. Богоявленской – ученицы А.Н. Леонтьева, которая различает познавательную деятельность и решение задач на уровне умственного действия. Так, в случае осуществления познавательной деятельности не происходит прекращения мышления после достижения поставленных целей. Если же человеку важен лишь результат деятельности (то есть главенствует мотив достижения успеха), то имеет смысл говорить только о решении задач на уровне умственного действия. Если же достижение поставленных целей не является последним этапом процесса мышления, его конечным пунктом, то можно утверждать, что человек реализовывает познавательную деятельность. По словам Д.Б. Богоявленской «... именно осуществление познавательной деятельности определяет уровень интеллектуальной активности данного субъекта» [Цит по: 18, с. 177].

Кроме того, представляет интерес позиция С.С. Великановой, выделяющей основные характеристики учебно-познавательной деятельности. Во-первых, познавательная деятельность всегда связана с приобретением знаний (знаниевая характеристика). Во-вторых, познание способствует формированию личности (личностная характеристика). В-третьих, познание не анархично, оно структурно, так как имеет определённую цель, соответствующие задачи, способы достижения планируемых результатов, условия, средства и т.п. (деятельностная характеристика) [35].

Также считаем необходимым представить концепцию С.М. Хаджиева, который предлагает рассматривать познавательную деятельность в четырёх аспектах.

Аспект 1 – процессуальный. Выбор определённых стратегий, в их числе действий и средств, способствующих достижению планируемого результата.

Аспект 2 – системный. Познавательная деятельность состоит из ряда компонентов, образующих собой единую систему (мотив, цель, задачи, действия, контроль и оценка).

Аспект 3 – ценностный. В результате познавательной деятельности формируются определённые ценностные установки

и социальный опыт, которые в конечном итоге влияют на поведенческие стратегии индивида.

Аспект 4 – результативный, выражающийся в «формировании внутренних новообразований в психическом и деятельностном планах» [178, с. 11].

Анализируя характеристики познавательной деятельности человека, выясняется, что познание не может заканчиваться на определённом этапе жизни, например, по окончании университета. Поэтому представляется важным выделить ещё одну характеристику познавательной деятельности – её *непрерывность*. Если обратиться к профессии учителя, то становится понятным, что познание есть неотъемлемая часть профессиональной жизни педагога, поскольку не может учитель всё время оставаться в одной точке профессионального развития.

Для того чтобы определить границы познавательной деятельности педагога, обратимся к понятию «непрерывное профессиональное образование».

Впервые концепция непрерывного образования была представлена в 1965 году на форуме ЮНЕСКО П. Ленграндом. Основная идея концепции состояла в том, что традиционное деление человеческой жизни на этапы обучения и профессиональной деятельности («образование на всю жизнь») не отвечает запросам общества, экономики и отдельно взятых личностей. Непрерывное образование («образование через всю жизнь»), напротив, способствует развитию человека (индивидуальный характер) в быстро меняющемся мире (социальный характер) [111].

Сегодня понятие «непрерывное образование» не только не утратило своего значения, но и закреплено в документах нормативно-правового характера. Так, в Федеральном законе №273-ФЗ от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» зафиксирована возможность реализации права человека на образование в течение всей жизни. Согласно ст. 10 упомянутого закона непрерывное образование включает в себя четыре компонента (общее, профессиональное, дополнительное образование и профессиональное обучение), обеспечивающие возможность реализации права человека совершенствовать знания и навыки в течение всей жизни [176].

Кроме того, в настоящее время идёт обсуждение Концепции развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года. Согласно проекту Концепции непрерывное образование взрослых может реализовываться в трёх формах:

1) освоение образовательных программ в условиях различных образовательных организаций – «формальное образование»;

2) обучение в рамках профессиональной деятельности (например, стажировки), а также просвещение, осуществляемое некоммерческими организациями и партнёрами (например, участие в деятельности Региональной ассоциации учителей математики) – «неформальное образование»;

3) индивидуальная познавательная деятельность – «самообразование» [77].

Важно то, что впервые на государственном уровне познавательная деятельность признаётся формой самообразования, позволяющей формировать и расширять область профессиональных знаний. На текущий момент времени (10.09.2016 г.) Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года не утверждена, однако можно надеяться, что это всего лишь вопрос времени.

Утверждение Концепции важно ещё и потому, что Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» не предусматривает в структуре системы образования такого важного компонента, как самообразование, несмотря на тот факт, что в законе зафиксированы три основные формы получения образования: очная, очно-заочная и заочная. Как известно, даже очная форма получения высшего образования подразумевает овладение частью профессиональных знаний в процессе самостоятельного изучения студентами учебного материала. Что касается заочной формы обучения, то в настоящее время она может осуществляться, в том числе, с помощью дистанционных образовательных технологий без очного посещения занятий, таким образом, роль самообразования как никогда возрастает.

Представляется, что самообразование имеет смысл рассматривать в двух аспектах.

1. Самообразование как способность самостоятельно совершенствовать профессиональную компетентность в процессе очного, очно-заочного и заочного обучения.

2. Самообразование как «поддерживающая» форма профессионального развития, задачами которого является устранение профессиональных дефицитов, возможность восполнить «пробель» высшего образования, овладеть принципиально новыми (современными) способами деятельности.

Хочется заметить, что учёные, занимающиеся проблематикой непрерывного образования, – В.А. Сидорина [157], Е.И. Сахарчук [151], А.А. Татарникова [172], В.А. Карачаровский [70], О.В. Зайцева [59] и др., правомерно считают самообразование равноправным и равнозначным наряду с другими формами получения образования, поэтому результаты самообразования на основании квалификационных испытаний должны учитываться работодателями, преподавателями и иными заинтересованными лицами.

Более того, сегодня приобретает популярность сертификация квалификаций выпускников вузов, работников различных сфер, в том числе специалистов системы образования. Так, например, освоение иностранного языка (даже без получения специального образования) подтверждает международная сертификация уровня владения иностранным языком (TOEFL, IELTS и др.). Учителя-предметники, имеющие сертификат владения иностранным языком на уровне не ниже А2, в настоящее время могут преподавать в школах г. Калининграда собственный предмет на иностранном языке, что отвечает вызовам времени и критериям получения качественного образования. Разработкой квалификационных испытаний для педагогов в области методики преподавания предмета, умения сопровождать детей с индивидуальными образовательными потребностями и пр. в России занимаются независимые центры оценки квалификаций, наибольший авторитет среди которых имеет Национальное агентство развития квалификаций (<http://www.nark-rspp.ru>).

Итак, самообразование должно быть включено в систему образования Российской Федерации.

Исходя из этой идеи, непрерывное образование состоит из следующих компонентов: общее образование, профессиональное образование, профессиональное обучение, дополнительное образование и самообразование.

Профессиональное образование, дополнительное профессиональное образование и самообразование представляют собой систему непрерывного профессионального образования, включенного в систему непрерывного образования как его составная часть.

В основе понимания термина *«непрерывное профессиональное образование»* лежит его функциональное назначение, заключающееся в процессе постоянного обновления профессиональных знаний, формирования новых навыков и обогащение профессионального опыта, направленных на совершенствование профессиональной компетентности поэтапно в течение всей жизни (см. *словарь терминов*).

На *рисунке 21* представлена модель системы непрерывного образования Российской Федерации, спроектированная на основе действующего Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» с учётом дополнительно предложенного компонента «самообразование».

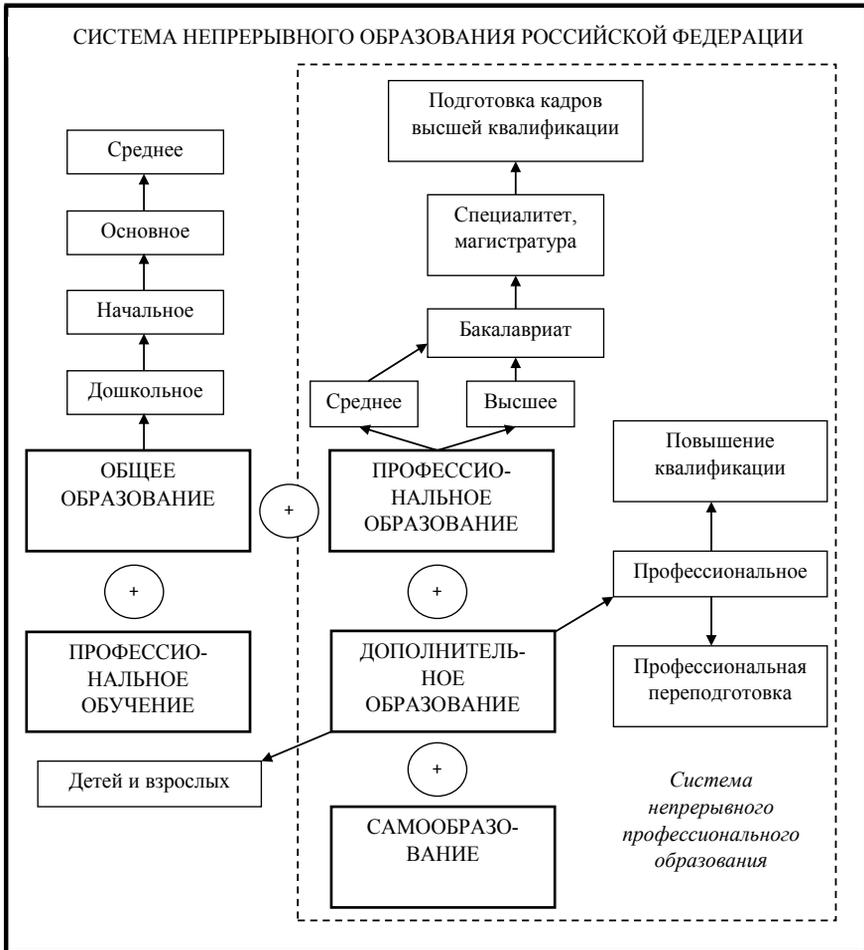


Рисунок 21 – Модель системы непрерывного образования Российской Федерации

Таким образом, в систему непрерывного профессионального образования включены три основных компонента:

1) профессиональное образование как фундамент подготовки для осуществления будущей профессиональной деятельности;

2) дополнительное профессиональное образование как возможность повышения квалификации и профессиональной переподготовки;

3) самообразование как ресурс непрерывного профессионального совершенствования, направленного на восполнение профессиональных дефицитов и удовлетворение потребности человека профессионально расти в интересующей его области знания.

Исходя из представленной схемы, становится понятным, что непрерывная познавательная деятельность педагога берёт начало на уровне высшего (или среднего профессионального) образования, при этом активно протекает в самостоятельной деятельности (на уровне самообразования) и не прекращается по окончании университета (или колледжа).

Если соотнести познавательную деятельность с формированием профессионального тезауруса педагога, то получается, что профессиональное образование формирует основы научного и профессионального тезауруса, дополнительное профессиональное образование в большей степени ориентировано на развитие профессионального тезауруса, а самообразование – эталонного профессионального тезауруса.

ГЛАВА 3.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНИКИ РАБОТЫ С УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИЕЙ

РАССМАТРИВАЕМЫЕ ВОПРОСЫ

3.1. ОБЩИЙ ОБЗОР ТЕХНИК РАБОТЫ С УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИЕЙ

Технология интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала (В.Ф. Шаталов); технология укрупнения дидактических единиц (П.М. Эрдниев); квантование учебных текстов (В.С. Аванесов); скетчноутинг, или технология создания визуальных заметок (М. Роуди).

3.2. ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТЕЗАУРУСА ПЕДАГОГА

Дефиниция «технология»; дефиниция «технология обучения»; характеристики технологии обучения; дефиниция «формирование»; технология формирования профессионального тезауруса педагога: цель, подходы, принципы обучения, проблемный метод как основной метод реализации технологии, технологическая карта; тезаурусные схемы понятий.

3.1. ОБЩИЙ ОБЗОР ТЕХНИК РАБОТЫ С УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИЕЙ

**Мысль – вольная птица,
залетает то в гнездо, то в космос.**

(Ч.Т. Айтматов «Когда падают горы (Вечная невеста)»)

Эпоха информатизации, в которой мы сейчас живём, выдвигает следующее противоречие: с одной стороны, перед людьми открываются необъятные просторы человеческого знания, накопленного за тысячелетия; с другой стороны, разобраться в терабайтах информации, поступающей из различных источников, практически невозможно. В связи с этим противоречием возникает вопрос: с помощью каких способов возможно эффективно работать с нужной (учебной) информацией, затрачивая при этом минимум времени?

По-видимому, этим вопросом задаёмся не только мы, поскольку сегодня образовательная теория и практика имеет в своём арсенале специальные техники работы с информацией.

Более того, есть все основания предполагать, если учитель как носитель профессионального тезауруса владеет определёнными техниками работы с учебной информацией, то это позволит ему:

- организовывать самообразование более эффективно, непрерывно повышая тем самым уровень своего профессионализма;
- научить учащихся – его учеников – работать с учебной информацией более продуктивно, что может повлиять на образовательные результаты детей.

Рассмотрим самые интересные и передовые техники работы с учебной информацией.

Техника 1 – технология интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала. В учительской среде данную технологию именуют проще: педагогическая система В.Ф. Шаталова.

Несмотря на тот факт, что изначально Шаталов разрабатывал технологию для организации более эффективного обучения школьников (70-е гг. XX в.), сегодня ведущие идеи учёного нашли применение в системах высшего и дополнительного профессионального образования, а также на уровне самообразования.

Преимущества технологии состоят в том, что её применение на практике позволяет понять учебный текст эффективнее – раз, быстрее – два. Это происходит за счёт использования в работе так называемых опорных сигналов.

Опорные сигналы – это специально разработанный преподавателем (а в дальнейшем – обучающимися) наглядный материал, который позволяет усваивать информацию более эффективно, переводя её в разряд личностного знания.

Опорные сигналы могут включать в себя новые понятия, схемы, формулы, графики, таблицы, рисунки и т.п. Их задача – помочь обучающимся вспомнить учебный материал, а потом при необходимости воспроизвести его. По сути, опорные сигналы – это закодированная учебная информация, расшифровать которую не составит особого труда, тем более, если человек самостоятельно её шифровал.

Пример опорного сигнала представлен на рисунке 22 [185, с. 11].



Рисунок 22 – Пример опорного сигнала для учеников 7 класса по истории (рисунок из книги В.Ф. Шаталова «Педагогическая проза»)

По мнению В.Ф. Шаталова преимущества опорных сигналов заключаются в следующем:

1) в связи с тем, что обучающийся всегда имеет при себе опорный сигнал, отпадает необходимость держать в голове план пересказа изучаемой темы, например, во время ответа у доски (человеку сложно одновременно выполнять две и более умственных операции – это утомляет обучающегося);

2) оперирование новыми терминами и понятиями даётся гораздо проще, поскольку дефиниции находятся перед глазами обучающегося – в опорном сигнале;

3) опорные сигналы не дают возможности обучающемуся уйти в сторону от изучаемой темы, так как рамки учебной информации ограничены определённым смысловым полем [Там же. С. 21].

Следует добавить, что опорные сигналы создаются в соответствии со следующими принципами:

– *лаконичность*: опорные сигналы должны быть краткими;

– *ассоциативность*: выстраивание особого ассоциативного ряда в опорном сигнале помогает лучше и проще запомнить учебную информацию;

– *структурность*: опорные сигналы в своей структуре имеют до пяти смысловых блоков;

– *автономность*: смысловые блоки в опорном сигнале должны быть самостоятельными (однако допускается выстраивание логических связей между блоками);

– *доступность*: опорные сигналы должны быть созданы таким образом, чтобы в будущем могли помочь воспроизвести учебную информацию;

– *цветовая наглядность и образность*: чем больше образов содержит опорный сигнал, тем он лучше запомнится.

Отметим, что опорные сигналы – лишь один из частных приёмов организации учебного процесса в соответствии с технологией интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала. Поскольку задача данного параграфа книги заключается в представлении эффективных техник работы с учебной информацией, не будем в этот раз касаться других аспектов данной технологии.

Техника 2 – технология укрупнения дидактических единиц, предложенная в 70-х гг. XX века П.М. Эрдниевым. Особенность данной технологии обучения заключается в том, что формирование знаний обучающихся происходит за счёт «активизации у них подсознательных механизмов переработки информации посредством сближения во времени и пространстве взаимодействующих компонентов знания» [Цит. по: 24, С. 10].

При создании своей теории П.М. Эрдниев опирался на популярную в то время теорию когнитивного развития Ж. Пиаже, согласно которой люди в своём развитии проходят четыре стадии – каждая из них определяет начало периода новой интеллектуальной деятельности. Так, крайняя (четвёртая) стадия формальных операций предполагает развитие логического мышления у человека, формирование способности к дедуктивным и абстрактным размышлениям [130].

Суть технологии укрупнения дидактических единиц заключается в том, что информация подаётся крупными блоками, но с расшифровкой всех информационных связей, а также их последующей детализацией. Таким образом, укрупнённая дидактическая единица – это некоторая система понятий, подлежащая усвоению, при этом все понятия обязательно взаимосвязаны друг с другом; по этой причине укрупнённая дидактическая единица является целостным элементом [196].

Чтобы знания формировались успешно, важно соблюдать следующее правило: дидактические единицы должны содержать не только «свежий» материал, но и понятия из ранее изученных тем – это обеспечит взаимосвязь знаний обучающихся с новой информацией. Фактором, способствующим формированию знаний, выступает некий графический образ – непременно общий для всей группы понятий. Графический образ может содержать любые кодовые системы психики человека – слово, график, чертеж, рисунок, символ и др., благодаря которым происходит плавный переход от образного к логическому мышлению, от бессознательного к сознательному, от языка шифра к обычному языку.

По мнению Эрдниева, простое увеличение объёма информации и его передача в чистом виде не имеет особого смысла. Только интегральное знание, то есть обработанное и структу-

рированное, а также обличённое в определённую динамичную форму, способно активизировать познавательную деятельность обучающихся [Там же].

Организация усвоения знаний при использовании технологии укрупнения дидактических единиц происходит за счёт:

- изучения не только синонимичных понятий, но и противоположных по смыслу, что позволяет формировать навыки обобщения и абстрагирования. По мнению П.М. Эрдниева, метод обратных задач является основным в реализации технологии;

- не только решения определённых учебных задач, но и их составления, так как разработка задачи предполагает глубокое и всестороннее изучение необходимой информации [195].

Несмотря на тот факт, что изначально Эрдниев разрабатывал технологию для более успешного изучения математики, сегодня укрупнение дидактических единиц может применяться в различных образовательных областях. В общем виде обучение по технологии П.М. Эрдниева состоит из трёх последовательных шагов (*рисунок 23*).



Рисунок 23 – Этапность технологии укрупнения дидактических единиц по П.М. Эрдниеву

На первых порах может показаться, что технология укрупнения дидактических единиц слишком сложна и громоздка как для преподавателя, так и для обучающихся. Однако применение опорных схем, двухэтажных записей, вероятностных умозаключений позволяет формировать целостное знание об изучаемом предмете.

Кроме того, сегодня укрупнение дидактических единиц связывают также с поэтапным формированием определённых способов деятельности, когда «каждое последующее действие включает предыдущее, при этом увеличивается степень сложности» [Цит. по: 159, с. 16]. Таким образом, укрупнение приобретает ещё одну функцию: не только формирование знаний, но и выработку умений.

Техника 3 – квантование учебных текстов, разработчиком которой является профессор В.С. Аванесов. Основной целью квантования выступает возможность сделать сложный учебный текст понятнее и доступнее для обучающегося. Так как усвоение знаний напрямую зависит от понимания учебной информации, квантование может стать реальным и эффективным инструментом педагога, не требующего специальных технических средств и серьёзной предварительной подготовки.

Суть квантования учебных текстов заключается в членении текста на короткие, логические по содержанию фрагменты. Каждая из вычлененных частей текста обладает одной центральной идеей, формулируемой обучающимся [2].

Преимущества квантования:

1) квантование позволяет работать с большими текстовыми объёмами информации быстрее, нежели подобное способно сделать обычное конспектирование;

2) квантование помогает сделать текст не только короче, но и понятнее, а также интереснее;

3) заквантованная текстовая информация позволяет человеку лучше осознать текст, понять его суть и основную идею;

4) квантование учебного материала предполагает включение таких психических функций, как мышление, память, воображение и др., а значит, процесс перехода информации в разряд «знание» будет осуществляться быстрее и интенсивнее [4].

Технология квантования учебных текстов состоит из четырёх последовательно идущих друг за другом этапов (рисунок 24).

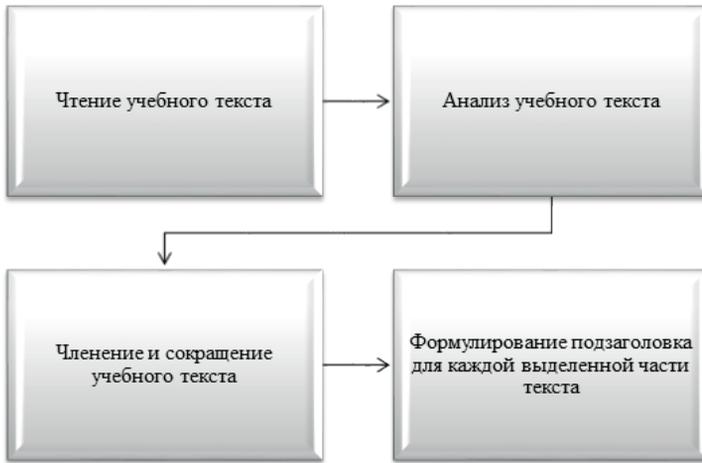


Рисунок 24 – Этапы квантования учебных текстов

Самый сложный, по мнению В.С. Аванесова, последний этап – формулирование подзаголовка, поскольку тот должен отражать суть вопроса, освещаемого в вычлененной части текста.

Между тем, стоит отметить, что квантованный учебный текст должен обладать следующими свойствами:

- *краткость*: сокращение учебного текста и превращение его в квантованный учебный текст предполагает удаление из него излишних текстовых фрагментов;
- *понятность и доступность*: выражается в использовании понятной для большинства людей, а потому популярной лексики;
- *трудность*: квантованные учебные тексты могут иметь разную степень сложности – это зависит от мастерства обучающегося квантовать учебные тексты;
- *запоминаемость*: квантованный учебный текст должен быть составлен интересно и ярко [Там же].

С примерами квантования учебных текстов педагогов различных категорий Калининградской области можно позна-

комиться в сборнике научно-методических работ «Разработка квантованных учебных текстов», 2015 г. (под ред. В.С. Аванесова; сост. В.П. Вейдт) [143].

Техника 4 – скетчноутинг, пришедшая в российское образование благодаря иллюстратору М. Роуди. Если обратиться к исходному смыслу слова, выяснится что «sketch» с англ. переводится как «эскиз», а «note» – «заметка». На русский язык «скетчноутинг» переводится как «визуальная заметка».

Смысл создания визуальных заметок состоит в том, что человек кодирует интересующую его информацию с помощью так называемых «скетчей», или зарисовок, представляющих собой совокупность изображений и слов. При этом неважно, владеет ли человек художественными способностями и навыками рисования. Майк Роуди утверждает, что с помощью всем известных с детства пятью элементов – круга, квадрата, треугольника, линии и точки – можно схематично закодировать любую информацию.

Автор техники скетчноутинга основывался на теории двойного кодирования А. Пайвио, согласно которой мозг для обработки информации использует в основном только два канала: вербальный (отвечающий за распознавание речи) и визуальный (отвечающий за распознавание образов). Если активно задействованы оба канала, то мозг может на основе анализа информации создать архив слов и образов. Создание визуальных заметок способствует тому, чтобы человек более эффективно обрабатывал визуальные и вербальные сигналы. Более того, благодаря такой переработке информации человек лучше её запоминает [144].

Технология создания визуальных заметок представлены на *рисунке 25*.

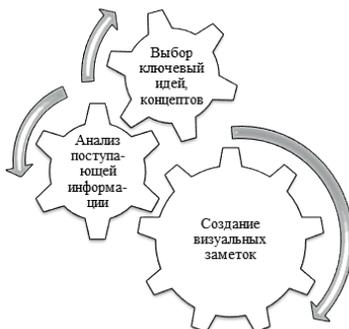


Рисунок 25 – Технология создания визуальных заметок

Итак, визуальные заметки создаются в три шага:

1. Сначала необходимо внимательно выслушать/прочитать/посмотреть учебную информацию.

2. По ходу поступления информации производится её анализ в соответствии с критерием важности и необходимости лично для человека, то есть вычлняются ключевые идеи.

3. Полезная информация оформляется с помощью визуальной заметки (скетча). Она может содержать слова, иллюстрации, графики и т.п.

Благодаря тому, что человек пытается в большом объёме информации вычлнить самую суть, отмечая тем самым второстепенные детали, он способен создать визуальный конспект, на основании которого спустя время гораздо проще восстановить в памяти учебную информацию.

Пример визуальной заметки представлен на *рисунке 26*.



Рисунок 26 – Пример визуальной заметки
(скриншот из книги М. Роуди «Визуальные заметки...»)

Подводя итоги, стоит отметить, что работа с учебной информацией требует от человека серьёзных интеллектуальных и временных ресурсов. Именно по этой причине всё большую популярность приобретают так называемые «технологии визуализации информации», основывающиеся на положении о значимости для человека визуального восприятия в целях продуктивной познавательной деятельности [86, с. 145]. Отличи-

тельной чертой представленных в данном параграфе техник (две из них родом из XX века, две – современные) является то, что они опираются на особенности визуального мышления человека, которое, в свою очередь связывает образ, текст и речь. Несмотря на тот факт, что всех людей условно можно разделить по ведущим типам усвоения информации на три группы (аудилы, визуалы, кинестетики), визуальное мышление в большей или меньшей степени присуще каждому из нас. Таким образом, технологии визуализации имеют немалые преимущества по сравнению с другими образовательными технологиями.

3.2. ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТЕЗАУРУСА ПЕДАГОГА

Грош цена знаниям, спешно запихнутым в голову, – быстро приобретённым, они ещё быстрее выветриваются.
(И. Грекова «Кафедра»)

Слово «технология» с древнегреческого «*τεχνολογία*» переводится как «искусство». В образовании термин «технология» стал применяться в целях планирования и достижения более качественных учебных результатов. В российской педагогической науке развитием технологического подхода в образовании занимались В.П. Беспалько [15], Н.В. Бордовская [22], Г.К. Селевко [155], Н.М. Борытко [26], М.В. Кларин [75] и др.

Несмотря на тот факт, что понятие «технология обучения» не новое в педагогике – освещению его содержания посвящены сотни научно-практических работ, всё-таки в настоящее время имеются серьёзные разночтения в его трактовке.

В монографии приводится определение Н.В. Бордовской, согласно которому *технология обучения* предполагает системно заданные цели обучения, структурное представление содержания образования, определённую логику применения тех или иных методов обучения в рамках конкретной формы с детальным описанием всех ролей субъектов образовательного процесса, а также оценку и контроль образовательного результата (см. словарь терминов) [162, с. 33].

Для того чтобы отличить технологию от таких понятий как «методика», «метод», «техника» и др., обратимся к существенным характеристикам технологии.

1. *Системность*: наличие всех признаков системы, среди которых – логика процесса обучения, взаимосвязь всех его компонентов, целостность и цикличность.

2. *Целостность*: единство всех компонентов технологии, подчиняющихся общей цели.

3. *Научность (концептуальность)*: разработка технологии с опорой на определённую научную концепцию или подходы.

4. *Структурированность*: наличие внутренней структуры и иерархии компонентов технологии.

5. *Алгоритмичность*: описание всех этапов (шагов) реализации технологии.

6. *Управляемость*: возможность вносить изменения и дополнения (при условии, что технология является «мягкой», а не «жёсткой») в определённые этапы реализации технологии.

7. *Инструментальность*: обеспечение соответствующими инструментами всех этапов реализации технологии (например, учебно-методические пособия, специальное техническое оборудование и т.п.).

8. *Прогнозируемость*: возможность «предвидения» всех «подводных камней» при реализации технологии, а также гарантии достижения образовательного результата.

9. *Эффективность*: обязательное достижение качественных образовательных результатов.

10. *Воспроизводимость*: возможность реализации технологии на разных образовательных площадках разными преподавателями с разной категорией обучающихся [155].

Целью технологии формирования профессионального тезауруса педагога является формирование у учителя профессионального тезауруса за счёт осознанной работы над понятиями.

Технология формирования профессионального тезауруса педагога опирается на деятельностный, компетентностный и тезаурусный подходы, соблюдает принципы обучения – последовательности и систематичности, сознательности и активности, прочности и действенности, научности и фундаментальности.

Для начала разберёмся с понятием «подход», а затем обратимся к принципам обучения.

В научно-педагогической литературе понятие «подход» сводится к некоторой концептуальной системе идей и методов, позволяющих ответить на определенные вызовы в системе образования. По сути, подход является методологическим решением педагогической проблемы [113].

Любой подход включает в себя три основных компонента:

- 1) определение терминов, понятий и категорий, которые используются авторами для описания того или иного подхода;
- 2) установление принципов как исходных положений любой научной теории, оказывающих существенное влияние на выбор способов достижения образовательных результатов, а также отбор содержания образования;
- 3) определение эффективных образовательных технологий (в их составе могут быть выделены приёмы, методы, формы обучения и т.п.), позволяющих решить педагогическую проблему.

Технология формирования профессионального тезауруса педагога основывается на интегральном единстве деятельностного, компетентностного и тезаурусного подходов. Рассмотрим каждый из них.

Разработчиками деятельностного подхода в российской психолого-педагогической науке закономерно считают Л.С. Выготского [42], С.Л. Рубинштейна [146] и А.Н. Леонтьева [91]. Теория учёных, между тем, получила развитие и продолжает являться ведущей при проектировании и организации педагогического процесса на всех уровнях образования (от общего до дополнительного профессионального). Анализируя взгляды российских учёных, деятельностный подход можно охарактеризовать как организацию обучения, в ходе которого обучающийся является полноценным субъектом образовательного процесса: он не только способен самостоятельно ставить цели и достигать их с помощью различных способов деятельности, но и регулировать процесс познания на основе рефлексии, в том числе оценки образовательных достижений и результатов.

Деятельностный подход ориентирован, в первую очередь, на формирование умений и развитие опыта. Он предполагает выстраивание такого образовательного пространства, в котором способности обучающихся смогут естественно развиваться.

В системе профессионального образования учебная информация служит базой для успешного выполнения профессиональной деятельности. Более того, деятельностный подход нацелен на выработку готовности к профессиональному саморазвитию.

Для конструирования технологии формирования профессионального тезауруса педагога, безусловно, идеи деятельностного подхода оказались ведущими.

Так, деятельностный подход в системе непрерывного профессионального образования предполагает:

- активное включение каждого обучающегося в поисковую учебно-познавательную деятельность, обеспечение которой возможно лишь при формировании внутренней мотивации к профессиональному росту;
- обеспечение профессионально-ориентированного диалога между всеми субъектами образовательных отношений (преподаватель – студент, студент – студент; преподаватель – слушатель, слушатель – слушатель);
- активную самостоятельность в профессиональном самосовершенствовании, направленную на углубление профессиональных знаний, развитие умений, расширение опыта профессиональной деятельности.

Кроме того, деятельностный подход характеризуется поэтапностью, осознанностью и целостностью системы. Поэтапность предполагает постепенное и непрерывное достижение образовательных целей; осознанность – осмысленную познавательную деятельность; целостность – единство и взаимосвязь всех компонентов технологии.

Так как формирование профессионального тезауруса связано с развитием профессиональной компетентности, важно обратиться к идеям компетентностного подхода.

Центральными понятиями компетентностного подхода являются «компетентность» и «компетенция». В общем смысле слова под *компетентностью* вслед за И.А. Зимней подразумевается актуальное личностное качество, характеризующее человека (*см. словарь терминов*).

Компетенция, в свою очередь, также отражает качества личности, однако изначально они задаются в отношении владения предметами и объектами. По сути, компетенции являются совокупностью правил, знанием о том, как должно быть [61, с. 23]. Уровень компетентности человека определяется владением им компетенциями.

Компетентностный подход в образовательной политике государства на сегодняшний день является приоритетным. Характеристика компетентностного подхода представлена в трудах В.А. Болотова [19], И.А. Зимней [60], А.В. Хуторского [181], В.Д. Шадрикова [183] и др. Более того, Федеральным законом №273-ФЗ от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» регламентирована цель профессионального образования, заключающаяся в приобретении специалистом знаний, умений, навыков и компетенций [176].

Одна из ведущих идей компетентностного подхода заключается в том, что компетентностный специалист способен учиться в течение всей жизни. Таким образом, идея непрерывного профессионального образования напрямую связана с идеями компетентностного подхода.

Структура профессиональной деятельности согласно компетентностному подходу всецело соотносится с понятием профессионального тезауруса педагога.

Так, А.К. Маркова выделяет четыре блока, характеризующие профессиональную компетентность учителя: профессиональные знания, профессиональные умения, профессиональная позиция, особенности личности, позволяющие педагогу профессионально совершенствоваться [104, с. 11]. Получается, что структура профессиональной компетентности и профессионального тезауруса имеют общие компоненты: профессиональные знания и умения. Более того, особенности личности, безусловно, отражают систему ценностей педагога, его профессиональную культуру.

Существенными признаками, позволяющими оценить уровень профессиональной компетентности, являются:

- качество усвоения знаний и умений, которое, между тем, характеризует профессиональный тезаурус педагога;
- способность планировать свою деятельность, действовать согласно плану;
- умение интенсивно работать и приносить качественные профессиональные результаты в условиях нестандартных ситуаций;
- способность анализировать результаты собственной деятельности.

Идеи компетентностного подхода при создании технологии формирования профессионального тезауруса педагога, безусловно, имеют большое значение, поскольку ориентированы не только на владение профессиональным знанием (когнитивный аспект) и развитием опыта профессиональной деятельности (практико-ориентированный аспект), но и отражают отношение педагога к образовательной действительности (ценностно-смысловой аспект).

Кроме того, технология формирования профессионального тезауруса педагога отражает идеи тезаурусного подхода. Отметим, что тезаурусный подход в педагогической науке до сих пор не является устоявшимся и достаточно распространённым. Разработчиками тезаурусного подхода являются Л.И. Гурье [49], Л.В. Макарова [100], А.А. Мирошниченко [109], Л.Т. Турбович [175], А.В. Сидорина [157] и др.

Основная идея тезаурусного подхода сводится к отбору содержания образования, структурированию учебной информации и разработке технологий по её усвоению [85].

Согласно тезаурусному подходу проектирование образовательных программ по подготовке будущих специалистов строится на основе выделения ключевых категорий и понятий учебных дисциплин. Такие программы позволяют поэтапно анализировать, какую часть информации необходимо освоить студенту на первом курсе, какую – на втором и т.д.

Таким образом, тезаурус выступает связующим звеном между различными областями знания, одновременно интегрируя научные области и ограничивая круг вопросов, не относящихся (косвенно относящихся) к учебной дисциплине. Более того, образовательные программы, выросшие на основе тезаурусного подхода, дают возможность проектировать образовательные результаты, а также выстраивать гибкую систему оценивания достижений обучающихся.

Значение тезаурусного подхода при проектировании технологии формирования профессионального тезауруса педагога заключается в том, что он даёт возможность выстраивать понятийное поле при изучении определённого учебного материала.

При создании технологии важно руководствоваться *принципами обучения* как исходными требованиями к организации

образовательного процесса (*см. словарь терминов*), являющихся базовыми и фундаментальными при проектировании педагогической деятельности [160].

Принцип последовательности и систематичности предполагает поэтапное изучение учебного материала на базе усвоенных ранее понятий, выполняющих функцию отражения в сознании человека внешней картины мира. Принцип последовательности и систематичности подразумевает преемственность ранее изученного материала и цельность в освоении научного знания на основе выстраивания обучающимися системы научных понятий, подчиняющейся логике образовательного процесса.

Принцип сознательности и активности направлен на осознанную деятельность обучающихся по формированию целостной системы знаний, самостоятельность в выборе способов достижения образовательного результата. Активное включение обучающихся в образовательную деятельность позволяет придать прикладной характер чисто теоретическому знанию, осуществлять на всех этапах учебной деятельности самоконтроль и самооценку, поддерживать высокий уровень мотивации и др.

Принцип прочности и действенности результатов образования реализуется лишь в том случае, если обучающийся при запоминании нового учебного материала обращается не к механической памяти, а к смысловой. Так, только осознанная самостоятельная работа по формированию новой системы знаний способна придать ей качество прочности.

Принцип научности и фундаментальности предполагает подбор учебного материала на занятиях таким образом, чтобы он не только отражал актуальный уровень развития педагогической науки, но и позволял отвечать на проблемные вопросы образовательной практики. Овладение обучающимися фундаментальной научной базой и знаниями в области инновационной педагогики позволяет подходить к решению дидактических проблем с различных сторон. Результатом реализации принципа научности и фундаментальности на практике является развитие высокого уровня сознания и самосознания обучающихся, формирование направленности не на интуитивный характер педагогической деятельности, а на сознательную деятельность по достижению высоких профессиональных результатов.

Только целостное и оптимальное соблюдение на практике принципов обучения способно привести к качественным результатам – формированию профессионального тезауруса педагога.

Разрабатывая технологию формирования профессионального тезауруса педагога в системе непрерывного профессионального образования, следует обратиться к понятию «формирование» и уточнить его значение.

Согласно толковому словарю «формировать» значит «придавать определённую форму, законченность» [122]. В педагогической науке понятие «формирование» напрямую связано с понятием «личность». Так, И.П. Подласый определяет «формирование» как некоторый процесс становления человека [136, с. 15]. Однако И.Ф. Харламов дополняет это определение: формирование выступает также результатом развития личности [180].

Кроме того, формирование является двусторонней деятельностью, где субъектную позицию занимает не только преподаватель, но и обучающийся.

Применительно к нашей технологии понятие «формирование» трактуется как процесс достижения обучающимися определённых образовательных результатов – формирование профессионального тезауруса педагога в той или иной области знания.

Технология формирования профессионального тезауруса педагога основывается на методе проблемного обучения, разработчиками которого являются И.Я. Лернер [92], М.Н. Скаткин [158], М.И. Махмутов [108], А.М. Матюшкин [107], Ю.К. Бабанский [10] и др. Проблемный метод обучения позволяет актуализировать, поддерживать и развивать познавательную активность обучающихся в процессе решения проблемных ситуаций.

Складывающиеся в ходе применения проблемного метода обучения противоречия между донаучным (околонаучным) тезаурусом специальности и профессиональным тезаурусом, а также осознание педагогом в ходе реализации технологии формирования профессионального тезауруса профессиональных дефицитов, позволяют углубить содержание образовательного процесса.

Использование метода проблемного обучения решает две основные задачи:

- 1) возникновение познавательного интереса у обучающихся и желание удовлетворить познавательные потребности;
- 2) осознанное овладение системой знаний, умений и приобретение опыта в ходе разрешения проблемных ситуаций.

Проблемный метод обучения всегда предполагает предъявление *проблемной ситуации* (см. словарь терминов). По А.М. Матюшкину, проблемная ситуация должна вызвать у обучающихся интеллектуальный диссонанс между имеющимися знаниями и недостающими знаниями для решения определённой проблемы [107].

В *таблице 4* представлена технологическая карта, раскрывающая этапы, цели, содержание деятельности на каждом этапе, а также формы работы и способы достижения результата при реализации технологии формирования профессионального тезауруса педагога.

Таблица 4 – Технологическая карта: технология формирования профессионального тезауруса педагога

№ п/п	Наименование этапа	Цель этапа	Содержание деятельности	Формы работы	Способы достижения результата	Примечания
1.	Подготовительный	Определить учебную проблему, сформулировать проблемные ситуации (обозначить элементы профессионального тезауруса, которые будут формироваться на учебном занятии)	Подготовка материалов для проведения учебного занятия	Индивидуальная	Подбор проблемных ситуаций	Первый этап организуется преимущественно преподавателем, однако возможно подключение отдельных обучающихся к подбору вариантов решения определённых учебных задач
2.	Реализация технологии					
2.1.	Вводный (мотивационный)	Вызвать у педагогов терминологическую фрустрацию, принять знание о собственном незнании	Постановка проблемы, работа над проблемными ситуациями	Индивидуальная (групповая, фронтальная)	Предъявление проблемных ситуаций. Обсуждение	План работы над проблемными ситуациями представлен дополнително – далее по тексту
2.2.	Основной (познавательный)	Сформировать общее представление об изучаемом объекте	Решение проблемных ситуаций	Индивидуальная (групповая, фронтальная)	Разработка тезаурусной схемы	Алгоритм построения тезаурусной схемы представлен дополнително – далее по тексту
2.3.	Заключительный (рефлексивный)	Обеспечить познавательную активность педагогов, расширить их информационное поле	Анализ решения проблемных ситуаций	Индивидуальная	Заполнение рабочей таблицы 3-Х-У-О	Форма рабочей таблицы представлена в <i>таблице 5</i>
3.	Диагностический	Выявить уровень сформированности профессионального тезауруса по изученной теме	Определение профессиональных дефицитов в рамках изучаемой темы	Индивидуальная	Решение педагогических задач, тестирование, анкетирование, выполнение методических работ и т.д.	Третий этап не обязателен в применении на каждом учебном занятии, т.к. организуется преимущественно по итогам изучения темы
4.	Последствие	Мотивировать на развитие профессионального тезауруса в рамках изучаемой темы	Осознание эффектов от решения проблемы	Индивидуальная	Доработка тезаурусной схемы	Организуется в рамках самообразования (внеаудиторная деятельность)

Остановим внимание на каждом этапе технологии формирования профессионального тезауруса педагога.

1 этап – подготовительный.

Основная цель первого этапа – определить учебную проблему, сформулировать проблемные ситуации (обозначить элементы профессионального тезауруса, которые будут формироваться на учебном занятии).

Способы создания проблемных ситуаций могут быть самыми разнообразными:

- предъявление педагогических задач;
- побуждение обучающихся к объяснению педагогического явления, процесса и пр.;
- предъявление двух (трёх, четырех и т.д.) точек зрения исследователей на один и тот же изучаемый объект;
- ознакомление обучающихся с фактами, которые не могут быть объяснены с помощью выявления лишь одной причины их возникновения и др.

На первом этапе важно, чтобы учебная проблема была доступна для понимания обучающихся, а также посильна для решения. Кроме того, проблемная ситуация должна быть сформулирована интересно, живо, отвечать требованиям времени. Вышеперечисленные условия создают фундамент для возникновения познавательного интереса у обучающихся.

2 этап – реализация технологии.

Второй этап предполагает деление на три подэтапа: вводный (мотивационный), основной (познавательный), заключительный (рефлексивный). Цели, содержание и способы достижения результатов на каждом подэтапе варьируются.

Так, целью вводного (мотивационного) подэтапа является создание ситуации, в которой педагоги могут почувствовать терминологическую фрустрацию, то есть принять знание о собственном незнании.

Содержание деятельности должно включать постановку проблемы и работу над проблемными ситуациями с дальнейшим их обсуждением.

План работы над проблемными ситуациями представлен в шести последовательных шагах:

- 1) постановка проблемы (личное знание о личном незнании);

- 2) цель (что я хочу достичь?);
- 3) трудности, препятствующие решению проблемы: внешние и внутренние;
- 4) задачи (что я должен сделать для достижения цели?);
- 5) средства достижения результата (что нужно сделать для решения задач?);
- 6) условия (кто и что может помочь для решения проблемы?).

Составление плана работы над проблемными ситуациями может проводиться в индивидуальной, групповой и фронтальной формах. Выбор формы зависит от задач обучения, контингента обучающихся, времени, отводимого на изучение того или иного учебного материала, и прочих факторов.

С многочисленными примерами планов работы над проблемными ситуациями, разработанных в рамках Форума молодых педагогов в 2015 году, можно ознакомиться в учебно-методическом пособии «Пути решения проблем молодого учителя» [141].

Каждый шаг должен быть обязательно фиксирован. Обсуждение плана работы над проблемными ситуациями обычно проводится после осуществления всех шести шагов.

На основном (познавательном) подэтапе формируется общее представление об изучаемом объекте. Целью второго подэтапа является формирование общего представления об изучаемом объекте.

Способом решения проблемных ситуаций может служить составление так называемых *тезаурусных схем* на основе выделения ключевых понятий проблемы.

Впервые об эффективности дидактического приема схематизации в работе учителя написал П.В. Шаблювский (20-е гг. XX в.) [182]. Современные исследователи В.Л. Дубинина [53], А.П. Зинченко [63], Ф.М. Морозов [110] и др. также высказываются в пользу схематизации информационного педагогического материала, способствующей раскрытию сути и логики сложного педагогического явления или процесса, помогающей более эффективно ориентироваться в большом объеме информации, находить логические связи, а также взаимозависимости отдельных информационных блоков.

Схематизация как графическое отражение вербальной информации позволяет в компактной форме «свернуть» большой объём необходимой профессионально-педагогической информации, облегчить её обзор, легко оперировать ею в процессе изучения учебного материала. Несомненно, при создании схем происходит более уверенное выполнение обучающимися таких действий, как оперирование педагогическими категориями, воссоздание и представление необходимой информации, исключение избыточной второстепенной информации. В процессе использования различных схем существенно возрастает уровень развития критически-рефлексивного мышления, проявляющегося в постепенном совершенствовании системно-структурного анализа педагогических явлений, развития педагогического воображения и интуиции. Доказано, что схематизация учебно-информационного материала призвана развивать такие мыслительные операции, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстрагирование и др.

Тезаурусные схемы решают те же задачи, перечисленные выше. По-видимому, составление тезаурусных схем преследует важную цель, а именно: формирование профессионального тезауруса, так как после проработки ключевых характеристик, обращения к этимологии слова и т.д. обучающиеся легче усваивают понятие. Кроме того, педагоги в дальнейшем могут пользоваться составленными на учебных занятиях тезаурусными схемами с целью более продуктивной подготовки к итоговой аттестации, а также в случае возникновения терминологических затруднений при непосредственной практической деятельности и т.п.

Усвоение профессионального тезауруса происходит именно в процессе составления тезаурусной схемы по следующему алгоритму:

1. Выстраивание ассоциаций.
2. Подбор однокоренных слов.
3. Обращение к этимологии слова (происхождению слова).
4. Подбор слов, с которыми изучаемое понятие составляет логичное и содержательное словосочетание.
5. Подбор слов, синонимичных по смыслу изучаемому понятию.

6. Подбор слов, противоположных по смыслу изучаемому понятию.

7. Выделение существенных характеристик понятия.

8. Определение, какая из характеристик – ключевая, какие – второстепенные, третьестепенные и т.д.

9. Сравнение ключевых, второстепенных характеристик понятия с характеристиками понятий синонимичных и противоположных по смыслу. Выстраивание логических взаимосвязей.

10. Конструирование рабочего определения понятия.

Тезаурусная схема может иметь произвольный вид – это результат творческой переработки учебной информации. Кроме того, алгоритм построения тезаурусной схемы может быть дополнен такими компонентами, как представление классификаций, перечисление трудов учёных, чьи научные интересы касались изучаемой проблемы.

Одна из функций тезаурусной схемы заключается в том, что работа над её созданием индивидуализирует процесс переработки и усвоения учебного материала, способствуя тем самым более эффективному формированию профессионального тезауруса педагога.

На *рисунке 27* и *28* приведены примеры тезаурусных схем. С большим количеством тезаурусных схем можно ознакомиться в учебно-методическом пособии «Пути решения проблем молодого учителя», 2015 г. [141].



Рисунок 27 – Тезаурусная схема понятия «профессионализм»



Рисунок 28 – Тезаурусная схема понятия «статус»

Целью заключительного (рефлексивного) подэтапа является обеспечение познавательной активности педагогов, расширение их информационного поля.

На третьем подэтапе деятельность обучающихся направлена на анализ решения проблемных ситуаций. После того как проработаны ключевые понятия проблемы, обсуждены полученные результаты, должна осуществиться профессиональная рефлексия, направленная на понимание профессиональных достижений и профессиональных дефицитов изучаемой области знания. Подобный вид работы можно осуществить с помощью приёма заполнения рабочей таблицы З-Х-У-О (таблица 5).

Таблица 5 – Рабочая таблица З-Х-У-О

З – что я знал(а)	Х – что я хотел(а) узнать	У – что я узнал(а)
О – что осталось узнать	Категории информации, которыми я намереваюсь пользоваться	Источники, из которых я намерен(а) получить информацию

Рабочая таблица заполняется исключительно индивидуально, поскольку отражает индивидуальный (личностный) маршрут работы над изучаемой темой.

В таблице по ходу проведения занятия обязательно заполняются все шесть полей.

3 этап – диагностический.

Цель третьего этапа заключается в выявлении уровня профессионального тезауруса по изученной теме.

Осознание профессиональных дефицитов по изучаемой теме возможно обеспечить как с помощью рабочей таблицы З-Х-У-О, так и с помощью возвращения к исходным проблемным ситуациям и решения их на основе уже имеющихся знаний. Кроме того, диагностическим средством могут служить различные педагогические задачи, задания в тестовой форме, методические работы и т.п. Следует отметить, что третий этап не обязателен в применении на каждом учебном занятии – он организуется преимущественно по итогам изучения темы.

4 этап – последствие.

Целью четвертого этапа является мотивация педагогов на развитие профессионального тезауруса в рамках изучаемой темы.

Содержание деятельности должно быть направлено на осознание эффектов от решения проблемы. На четвертом этапе

происходит доработка тезаурусной схемы путем возвращения к рабочей таблице З-Х-У-О (поле «Что осталось узнать»).

Данный вид работы организуется в рамках самообразования (внеаудиторной деятельности), таким образом, сохраняется целостность системы непрерывного профессионального образования.

Подводя итоги, стоит отметить, что технология формирования профессионального тезауруса педагога позволяет организовать учебные занятия как на уровне высшего образования, так и на уровне дополнительного профессионального образования.

Более того, разработанная образовательная технология предусматривает индивидуализацию и вариативность обучения. Следовательно, адресный характер технологии позволяет каждому участнику образовательного процесса работать с той областью профессионального тезауруса, в которой он максимально заинтересован в настоящее время, что обеспечивает учёт профессиональных дефицитов и профессиональных интересов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Послушайте!

**Ведь, если звезды зажигают –
значит – это кому-нибудь нужно?**

(В.В. Маяковский «Послушайте»)

В современном обществе образование стало одной из самых обширных сфер человеческой деятельности. По официальным данным Правительства Российской Федерации (источник: http://government.ru/dep_news/19334/), на начало 2015-2016 уч.г. в России в общеобразовательных школах обучается более 14 млн. школьников. При этом численность работников системы образования составляет 1,2 миллиона человек (из них: чуть больше 1 миллиона – учителя).

Заметно повысилась социальная роль образования: от его направленности и эффективности сегодня во многом зависят перспективы развития государства и человечества в целом. В последнее десятилетие мир меняет своё отношение ко всем видам и уровням образования: в настоящее время образование рассматривается как главный, ведущий фактор социального и экономического прогресса страны. Причина такого внимания заключается в понимании того, что наиважнейшей ценностью и основным капиталом современного общества является человек, способный к формированию новых знаний и развитию необходимых умений, а также осуществлению непрерывного самообразования с учётом вызовов (как внешних, так и внутренних).

За последние десять лет система образования Российской Федерации прошла серьёзный путь реформирования: утверждены и поэтапно вводятся в действие федеральные государственные образовательные стандарты на всех уровнях образования (от дошкольного до высшего образования). Каждый из документов регламентирует задачи, которые должен уметь решать современный педагог для достижения детьми каче-

ственных образовательных результатов. Более того, утверждённый профессиональный стандарт педагога (приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 г. №544н) предъявляет требования не только к уровню образования, трудовым действиям и умениям, но и к профессиональным знаниям. Среди знаниевой компоненты обозначены как традиционные требования (знание предмета, основ методики преподавания, закономерностей возрастного развития и т.п.), так и новые требования, связанные с пониманием особенностей детей с разным уровнем здоровья, образовательных потребностей, психологических особенностей (знание основ психодидактики, поликультурного образования, закономерностей поведения в социальных сетях и т.д.).

Соответствие квалификации педагога требованиям времени является приоритетной целью деятельности высших учебных заведений, осуществляющих обучение по направлению подготовки «Педагогическое образование», а также институтов повышения квалификации учителей (институтов развития образования). Более того, смещение акцентов с «образование на всю жизнь» на «образование через всю жизнь» доказывает, что самообразование является полноценным ресурсом повышения качества образованности педагогов путём восполнения профессиональных дефицитов и развития компетентности по вопросам, вызывающим индивидуальный профессиональный интерес.

Наиболее экономичный и быстрый путь повышения качества образования – интенсификация развития интеллектуального потенциала через повышение культуры умственного труда и, как следствие, формирование компетентности специалиста.

Общеизвестно, смыслом любого обучения является успешное освоение знания: только высокое качество знаний способно породить высокое качество умений, способностей, осознанного отношения к профессиональной деятельности.

Таким образом, проблема формирования профессионального тезауруса педагога в условиях модернизации образования и повышенных требований к профессиональной компетентности педагога требует выработки оптимальных путей её решения.

По сути, монография посвящена проблеме профессиональ-

ного развития учителя – вопросу важному и сложному. Формирование профессионального тезауруса педагога – лишь один из аспектов обозначенной проблематики, который раскрывался в данной работе перед читателями.

Закончить работу над монографией хочется словами педагога, учёного, философа М.М. Рубинштейна: «... истинным педагогом может быть только тот, кто сам учится и сам ищет. В этом не только основной залог живого духа, но и один из основных мостиков для сроднения с юностью» [145, с. 85].

СЛОВАРЬ ТЕРМИНОВ

ДАННЫЕ: сведения, факты, характеризующие кого-либо, что-либо, необходимые для каких-либо выводов, решений [55].

ДЕФИНИЦИЯ: краткое и точное определение, толкование какого-либо понятия [55].

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: активное взаимодействие человека с окружающей действительностью, в ходе которого человек выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности [119].

ЗАКОНОМЕРНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ: совокупность объективных, существенных, необходимых, общих, устойчивых и повторяющихся при определённых условиях взаимосвязи [135].

ЗНАНИЕ: проверенный практикой результат процесса познания действительности, адекватное её отражение в сознании человека в виде представлений, понятий, суждений, теорий [55].

ИНФОРМАЦИЯ: сведения об окружающем мире и протекающих в нём процессах, воспринимаемые человеком или специальным устройством [122].

КОМПЕТЕНТНОСТЬ: актуальное, формируемое личностное качество как основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленная социально-профессиональная характеристика человека [61].

МОТИВАЦИЯ: активное состояние психики, побуждающее человека совершать определённые виды действий и определяющее его направленность [117].

СЕМАНТИКА: значение, смысл языковой единицы (морфемы, слова, словосочетания и т.п.) [55].

СЛОВО: единица языка, служащая для наименования понятий, предметов, лиц, состояний, признаков, связей, отношений, оценок [122].

КАТЕГОРИЯ: наиболее общее и фундаментальное понятие, отражающее основные, существенные свойства, отношения

и закономерности реальности определенной эпохи и определяющее характер научно-теоретического мышления [25].

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: институционально обеспеченная система учебной деятельности, адаптированная к новым социально-экономическим условиям и направленная на совершенствование знаний, навыков и умений человека на протяжении всей его жизни, главным фактором которой является личная мотивация и различные образовательные ресурсы [172].

ОБУЧЕНИЕ: целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни [176].

ОПЫТ: целенаправленный процесс успешного (или неуспешного – для случая отрицательного опыта) выполнения какого-либо вида деятельности (или видов деятельности) при решении ситуативной задачи (из определенной сферы жизнедеятельности человека), предметом которой является преобразование объекта (материального или идеального), а результатом (продуктом) деятельности является не только применение уже известных обучающемуся умений и навыков и соответствующих знаний (репродуктивная деятельность), но и освоение нового набора (системы) умений и знаний (творческая деятельность) [181].

ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: вид человеческой деятельности, тесно связанный с другими формами деятельности и направленный на получение, обоснование и обновление существующего знания [28].

ПОНЯТИЕ: 1) в философии – форма мышления, отражающая существенные свойства, связи и отношения предметов и явлений. Основная логическая функция понятия – выделение общего, которое достигается посредством отвлечения от всех особенностей отдельных предметов данного класса; 2) в логике – мысль, в которой обобщаются и выделяются предметы некоторого класса по определённым общим и в совокупности специфическим для них признакам [21].

ПРИНЦИП ОБУЧЕНИЯ: исходные дидактические положения, которые отражают протекание объективных законов и закономерностей процесса обучения и определяют его направленность на развитие личности [160].

ПРОБЛЕМНАЯ СИТУАЦИЯ: особый вид умственного взаимодействия объекта и субъекта, характеризующийся таким психическим состоянием субъекта (учащегося) при решении им задач, который требует обнаружения (открытия или усвоения) новых, ранее субъекту неизвестных знаний или способов деятельности [107].

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА: определенная степень овладения человеком приёмами и способами решения профессиональных задач [120].

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ РЕФЛЕКСИЯ: соотношение себя, возможностей своего «Я» с тем, что требует избранная (избираемая) профессия [40].

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ: интегральное, многоуровневое отражение и преобразование в обобщённом виде объективных характеристик педагогического процесса, детерминируемых его целями и задачами, личностными особенностями его [96].

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ: внутренний, эмоционально освоенный регулятор деятельности, определяющий его отношение к окружающему миру, к себе и моделирующий содержание и характер выполняемой им профессиональной деятельности [120].

ТЕРМИН: слово или словосочетание, призванное точно обозначить объект реальности и устанавливающее соотношение с другими понятиями в пределах специальной сферы [23].

ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ: процесс проектирования и реализации на практике целостной дидактической системы [162].

УМЕНИЯ: освоенные человеком способы выполнения действия, обеспечиваемые совокупностью приобретённых знаний и навыков [128].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдулмянова, И.Р. Формирование профессионального тезауруса личности как цель профессионального образования / И.Р. Абдулмянова // Теория образования: история и современность. – 2010. – №2. – С. 36-39.

2. Аванесов, В.С. Применение заданий в тестовой форме и квантованных учебных текстов в новых образовательных технологиях / В.С. Аванесов // Педагогические Измерения. – 2012. – №2. – С. 75-91.

3. Аванесов, В.С. Стратегия развития российского образования в XXI веке / В.С. Аванесов // Школьные технологии. – 2010. – №1. – С. 3-10.

4. Аванесов, В.С. Теория квантования учебных текстов / В.С. Аванесов // Образовательные технологии. – 2014. – №2. – С. 14-26.

5. Авербух, К.Я. Общая теория термина: комплексно-вариологический подход: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Авербух Константин Яковлевич. – Иваново, 2005. – 324 с.

6. Азаренок, Н.В. Клиповое сознание и его влияние на психологию человека в современном мире / Н.В. Азаренок // Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна «Психология человека в современном мире». – 2009. – Т. 5. – С. 110-112.

7. Аликаев, Р.С. Язык науки в парадигме современной лингвистики: монография / Р.С. Аликаев. – Нальчик: КБГУ, 1999. – 318 с.

8. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 3-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – 608 с.

9. Ашмарина, С.И. Генезис понятия «информационно-знаниевые ресурсы» / С.И. Ашмарина, А.В. Филатова // Вестник Самарского государственного университета. – 2012. – №4 (95). – С. 11-16.

10. Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1977. – 257 с.

11. Барышева, А.В. ИмPLICITные знания как внерациональный когнитивный механизм / А.В. Барышева // Экономические стратегии. – 2010. – №5. – С. 64-69.

12. Батаршев, А.В. Учебно-профессиональная мотивация молодежи: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.В. Батаршев. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с.

13. Беликов, В.А. Философия образования личности: Деятельностный аспект: монография / В.А. Беликов. – М.: Владос, 2004. – 357 с.

14. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем / В.П. Беспалько. – Воронеж: ВГУ, 1977. – 304 с.

15. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

16. Берг, А.И. Управление, информация, интеллект / А.И. Берг. – М.: Мысль, 1976. – 383 с.

17. Бирюков, Б.В. Кибернетика и методология науки / Б.В. Бирюков. – М.: Наука, 1974. – 414 с.

18. Богоявленская, Д.Б. Теория деятельности и психология творчества / Д.Ю. Богоявленская // Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра. Коллек. монография / Под ред. А.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2006. – 389 с.

19. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 8-14.

20. Большая Советская Энциклопедия [сайт]. URL: <http://bse.slovaronline.com>.

21. Большой толковый словарь русского языка / Сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: «Норинт», 2000. – 1536 с.

22. Бордовская, Н.В. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования: учебное пособие / Н.В. Бордовская. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2007. – 408 с.

23. Бордовская, Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 304 с.

24. Боровских, Т.А. Использование технологии укрупнения дидактических единиц // Химия в школе. – 2010. – №2. – С. 10-15.

25. Борытко, Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко, А.В. Моложавенко, И.Я. Соловцова; под ред. Н.М. Борытко. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 320 с.

26. Борытко, Н.М. Педагогические технологии: учебник для студентов педагогических вузов / Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков; под ред. Н.М. Борытко. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 59 с.

27. Бронфенбреннер, У. Два мира детства: дети в США и СССР / У. Бронфенбреннер; пер. с англ. – М.: Прогресс, 1976. – 167 с.

28. Бряник, Н.В. Общие проблемы философии науки: Словарь для аспирантов и соискателей / Н.В. Бряник; отв. ред. О.Н. Дьячкова. – Екатеринбург : Изд-во Урал, ун-та, 2007. – 318 с.

29. Бугорская, Н.В. Ещё раз о точности термина [Электронный ресурс] / Н.В. Бугорская // Сибирский филологический журнал. – 2008. – №3. – Режим доступа: http://journals.tsu.ru/sjp/&journal_page=archive&id=1320&article_id=24102 (дата обращения: 11.05.2016).

30. Булатова, И.Н. Качества знаний как сохраняемые модели содержания образования при обучении в вузе [Электронный ресурс] / И.Н. Булатова // Теория и практика общественного развития. – 2011. – №3. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/kachestva-znaniy-kak-sohranyaemye-modeli-soderzhaniya-obrazovaniya-pri-obuchenii-v-vuze-1> (дата обращения: 08.07.2016).

31. Валиуллина, Г.Г. Возрастно-половые особенности развития профессионального мышления студентов): автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.02.13 / Валиуллина Гульнара Гайсаевна. – Астрахань, 2007. – 27 с.

32. Валиуллина, Г.Г. Методы диагностики профессионального мышления студентов [Электронный ресурс] / Г.Г. Валиуллина // Психологические исследования. – 2013. – Т. 6. – №27. – Режим доступа: <http://www.psystudy.com/index.php/num/2013v6n27/783-valiullina27.html> (дата обращения: 11.08.2016).

33. Веденяпина, В.А. Профессиональная культура учителя: учеб. пособие для студентов вузов / В.А. Веденяпина. – М.: Академия, 2003. – 163 с.

34. Вейдт, В.П. Профессиональный стандарт педагога как вызов системе дополнительного профессионального образования. Вопросы и ответы [Электронный ресурс] / В.П. Вейдт // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21770> (дата обращения: 22.08.2016).

35. Великанова, С.С. Виды, структура и уровни учебно-познавательной деятельности студентов документоведов [Электронный ресурс] / С.С. Великанова // APRIORI. Серия: Гуманитарные науки. – 2014. – №2. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/vidy-struktura-i-urovni-uchebno-poznavatelnoy-deyatelnosti-studentov-dokumentovedov> (дата обращения: 10.09.2016).

36. Веселков, Ф.С. Сто идей резервов высшей школы России: модернизация высшего образования: повышение эффективности деятельности вузов / Ф.С. Веселков, А.Ф. Веселков. – СПб.: Изд-во Осипов, 2007. – 276 с.

37. Виноградов, В.В. Основные типы лексических значений слова [Электронный ресурс] / В.В. Виноградов // Вопросы языкознания. – 1953. – №5. – Режим доступа: <http://www.ruslang.ru/doc/voprosy/voprosy1953-5.pdf> (дата обращения: 02.04.2016).

38. Воробьев, Г.Г. Кибернетика стучится в школу / Г.Г. Воробьев. – М.: «Молодая гвардия», 1986. – 206 с.

39. Воронцова, И.А. Историко-типологическое исследование тезаурусов английского языка: автореф. дис. ... канд. фил. наук: 10.02.04 / Воронцова Инна Алексеевна. – Иваново, 2011. – 23 с.

40. Вульф, Б.З. Рефлексия: учить, управляя / Б.З. Вульф // Мир образования. – 1997. – №1. – С. 63-64.

41. Выготский, Л.С. Мышление и речь: психологические исследования / Л.С. Выготский; предисл. Л.Ф. Обухова. – М.: Издательство «Национальное образование», 2016. – 368 с.

42. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: АСТ: Астрель: Люкс, 2005. – 671 с.

43. Галагузова, М.А. Понятийные проблемы диссертационных исследований по педагогике / М.А. Галагузова, Е.В. Ткаченко // *Методология педагогики: понятийный аспект.* – Москва, 2014. – С. 116-122.

44. Гендина, Н.И. Информационно-поисковые тезаурусы: основные виды и области применения / Н.И. Гендина // *Научные и технические библиотеки.* – М.: Государственная публичная научно-техническая библиотека России, 2008. – С. 5-14.

45. Гинецинский, В.И. Знание как категория педагогики: Опыт педагогической когнитологии / В.И. Гинецинский. – Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1989. – 144 с.

46. Герасимов, Е.Н. Актуализация и модернизация ключевых понятий теории педагогических систем В.П. Беспалько и ее основные принципы с позиции компетентностного и технологического подходов к обучению в ВУЗе / Е.Н. Герасимов, М.Е. Кудряшова // *Universum: Психология и образование: электрон. научн. журн.* – 2014. – №4(5). – Режим доступа: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/1210> (дата обращения: 07.07.2016).

47. Горский, Д.П. Вопросы абстракции и образование понятий / Д.П. Горский. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1961. – 353 с.

48. Гребенюк, О.С. Теория обучения: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 384 с.

49. Гурье, Л.И. Использование тезаурусов в проектировании педагогической подготовки преподавателей технических вузов в системе последиplomного образования [Электронный ресурс] / Л.И. Гурье // *Образовательные технологии и общество.* – 2001. – №4. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tezaurusov-v-proektirovanii-pedagogicheskoy-podgotovki-prepodavateley-tehnicheskikh-vuzov-v-sisteme-poslediplomnogo> (дата обращения: 16.07.2016).

50. Гурье, Л.И. Проектирование педагогических систем [Электронный ресурс] / Л.И. Гурье. – Казань: Казан. гос. техн. ун-т, 2004. – Режим доступа: <http://pedlib.ru/Books/1/0222/index.shtml> (дата обращения: 17.08.2016).

51. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.

52. Дмитриев, С.В. Методология дидактического моделирования предмета обучения на основе тезаурусных систем / С.В. Дмитриев // Гуманизация образования. – 1996. – №1. – С. 30-44.

53. Дубинина, В.Л. Педагогическая готовность учителя-исследователя к диагностико-технологической деятельности в условиях диверсификации образования на этапах вуз – интернаттура: монография / В.Л. Дубинина. – Йошкар-Ола: ГОУВПО Марийский государственный университет, 2008. – 416 с.

54. Егоров, В.В. Педагогика высшей школы: Учебное пособие / В.В. Егоров, Э.Г. Скибицкий, В.Г. Храпченков. – Новосибирск: САФБД, 2008. – 260 с.

55. Ефремова, Т.Ф. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка / Т.Ф. Ефремова. – М.: Русское слово, 2000. – 1233 с.

56. Жук, А.И. Основы педагогики: учеб. пособие / А.И. Жук [и др.]. – Минск: Аверсэв, 2003. – 349 с.

57. Загвязинский, В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.

58. Зайцев, В.Н. Последний рубеж. Метатеория преодоления кризисных явлений в образовании / В.Н. Зайцев. – Йошкар-Ола: МГПИ, 2005. – 211 с.

59. Зайцева, О.В. Непрерывное образование: основные понятия и определения / О.В. Зайцева // Вестник ТГПУ. – 2009. – Выпуск 7 (85). – С. 106-109.

60. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия [Электронный ресурс] / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества специалиста, 2004. – Режим доступа: <http://www.fgosvo.ru/uploadfiles/pro/20120325214132.pdf> (дата обращения: 30.09.2016).

61. Зимняя, И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования (теоретико-методологический аспект) / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – №8. – С. 20-26.

62. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – Изд. 2-е, доп., испр. и переаб. – М.: Логос, 2007. – 384 с.

63. Зинченко, А.П. Схематизация как средство и форма организации интеллектуальных работ: методическое пособие к лекционному циклу и практикуму по знакотехническому ремеслу / А.П. Зинченко. – Тольятти: ИАББ, 1995. – 128 с.

64. Иванова, Н.П. Подготовка студентов педагогического вуза к разрешению социально-педагогических ситуаций (на материале профессиональной подготовки социальных педагогов): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Иванова Наталья Петровна. – Ижевск, 2011. – 26 с.

65. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.

66. Ильинский, И.М. Знание – понимание – умение как формула перспективной научной и образовательной политики [Электронный ресурс] / И.М. Ильинский // Знание. Понимание. Умение. – 2014. – №1. – Режим доступа: http://www.zpu-journal.ru/zpu/contents/2014/1/Ilinskiy_Knowledge-Understanding-Skill/ (дата обращения: 17.07.2016).

67. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. спец. / И.Ф. Исаев. – 2-е изд. – М.: Академия, 2004. – 207 с.

68. Казиев, В.М. Информация: понятия, виды, получение, измерение и проблема обучения / В.М. Казиев // Информатика и образование. – 2000. – №4. – С. 12-22.

69. Как определить и развить способности ребенка / сост. В.М. Воскобойников. – СПб.: РЕСПЕКС, 1996. – 426 с.

70. Карачаровский, В.А. Непрерывное профессиональное образование как развивающая система / В.А. Карачаровский // Вестник ЮУрГУ. – 2005. – №15. – С. 132-137.

71. Карпаченко, А.С. Информационная компетентность как базовая составляющая профессиональной компетентности [Электронный ресурс] / А.С. Карпаченко // Наука и образование. – 2011. – №11. – Режим доступа: <http://technomag.bmstu.ru/doc/273990.html> (дата обращения: 29.08.2016).

72. Кашапов, М.М. Профессиональное педагогическое мышление учителя начальных классов как ключевая компетенция

специалиста // М.М. Кашапов, Е.В. Шубина // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: «Педагогика и психология». – 2013. – №1 (23). – С. 8-18.

73. Кашапов, М.М. Психология профессионального педагогического мышления: дис. ... д-ра. психол. наук: 10.00.07 / Мергаляс Мергалимович Кашапов. – Ярославль, 2000. – 365 с.

74. Кириллов, В.И. Логика: Учебник для юридических вузов / В.И. Кириллов, А.А. Старченко. – Изд. 5-е, перераб. и доп. – М.: Юристъ, 1999. – 256 с.

75. Кларин, М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М.: Наука, 1997. – 223 с.

76. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 176 с.

77. Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года (проект) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.dpo-edu.ru/?page_id=13095 (дата обращения: 10.09.2016).

78. Костромина С.Н. Информация и знание: подходы к пониманию процессов усвоения информации и формированию знаний в обучении [Электронный ресурс] / С.Н. Костромина, Д.С. Гнедых // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2015. – №5. – Том 5. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/informatsiya-i-znanie-podhody-k-ponimaniyu-protseessov-usvoeniya-informatsii-i-formirovaniyu-znaniy-v-obuchenii> (дата обращения: 03.07.2016).

79. Кошкина, Е.А. Педагогическая терминология как объект междисциплинарного исследования [Электронный ресурс] / Е.А. Кошкина // Вестник Томского государственного университета. – 2010. – №339. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-terminologiya-kak-obekt-mezhdistsiplinarnogo-issledovaniya> (дата обращения: 07.04.2015).

80. Кошкина, Е.А. Развитие терминологии отечественной дидактики (начало XVIII – начало XX вв.): дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Елена Анатольевна Кошкина. – СПб., 2016. – 474 с.

81. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.

82. Краевский, В.В. Язык педагогики в контексте современного научного знания / В.В. Краевский // Матер. всерос. методолог. конф.-семинара / гл. ред. В.В. Краевский; ред. А.А. Арламов, Р.В. Почтер. – 2008. – С. 38-47.

83. Красильников, О.Ю. Знания и информация в концепциях «новой» экономики / О.Ю. Красильников // Известия Саратовского университета (Сер. Экономика. Управление. Право). – 2012. – Т.12. – Вып. 2. – С. 12-16.

84. Краткая русская грамматика / В.Н. Белоусов, И.И. Ковтунова, И.Н. Кручинина и др.; под ред. Н.Ю. Шведовой и В.В. Лопатина. – Издание 2-е, стер. – М.: Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН, 2002. – 726 с.

85. Куприянова, Г.С. Тезаурусный подход к формированию тестового инструментария по дисциплинам теплоэнергетического цикла / Г. С. Куприянова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2012. – №1 (21). – С. 174-180.

86. Лаврентьев, Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева, Н.А. Неудахина. Ч.2.– Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2002. – 232с.

87. Лантюхова, Н.Н. Термин: определение понятия и его существенные признаки / Н.Н. Лантюхова, О.В. Загоровская, Т.А. Литвинова // Вестник Воронежского института ГПС МЧС России. – 2013. – №1. – С. 42-45.

88. Лапчик, М.П. ИКТ-компетентность педагогических кадров: монография / М.П. Лапчик. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2007. – 144 с.

89. Лау, Х. Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни / Х. Лау. – М.: МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. – 45 с.

90. Лафтими, И. Информационно-поисковые тезаурусы: основные понятия, назначение и методика разработки. Отраслевой рыболовный тезаурус / И. Лафтими // Молодой ученый. – 2012. – №7. – С. 164-166.

91. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во Смысл, Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.

92. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.

93. Лернер, И.Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1978. – 48 с.

94. Лефинцева, Н.И. Информация, знание и понимание в профессиональном образовании современного учителя [Электронный ресурс] / Н.И. Лефинцева // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2013. – №1 (25). – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/informatsiya-znanie-i-ponimanie-v-professionalnom-obrazovanii-sovremennogo-uchitelya> (дата обращения: 07.07.2016).

95. Лихачев, Б.Т. Педагогика: Курс лекций / Б.Т. Лихачев. – 4 изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт-М, 2001. – 607 с.

96. Лопанова, Е.В. Развитие профессионального мышления педагога в процессе повышения квалификации / Е.В. Лопанова // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – №1. – С. 382-392.

97. Лопанова, Е.В. Развитие профессионального мышления педагогов в условиях современной организации повышения квалификации / Е.В. Лопанова // Образование и наука. – 2010. – №5(73). – С. 108-119.

98. Лукашевич, Н.В. Тезаурусы в задачах информационного поиска / Н.В. Лукашевич. – М.: Издательство Московского университета, 2011. – 512 с.

99. Луков, Вал. А. Тезаурусы: Субъектная организация гуманитарного знания: науч. монография / Вал. А. Луков, Вал. А. Луков. – М.: Изд-во Нац. ин-та бизнеса, 2008. – 784 с.

100. Макарова, Л.В. Преподаватель: методы деятельности и аттестация / Л.В. Макарова. – М.: Исследовательский центр, 1992. – 162 с.

101. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу; пер. с англ. – 3 изд. – СПб.: Питер, 2003. – 351 с.

102. Маркова, А.К. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя / А.К. Маркова, А.Д. Никонова // Вопросы психологии. – 1987. – №5. – С. 43-48.

103. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.

104. Маркова, А.К. Психология труда учителя: книга для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

105. Матюхина, М.В. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. по спец. №2121 «Педагогика и методика нач. обучения» / М.В. Матюхина [и др.]; под ред. М.В. Гамезо [и др.]. – М.: Просвещение, 1984. – 256 с.

106. Матюшкин, А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1982. – №4. – С. 5-18.

107. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.

108. Махмутов, М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории [Электронный ресурс] / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – Режим доступа: http://vml.antat.ru/files/Mahmutov/books/in%20russian/organ_prob_obuch.pdf (дата обращения: 04.07.2016).

109. Мирошниченко, А.А. Информационно-семантическое структурирование учебного материала (на примере школьного курса физики): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Мирошниченко Алексей Анатольевич. – Ижевск, 1995. – 22 с.

110. Морозов, Ф.М. Схемы как средство описания деятельности (эпистемол. анализ): монография [Электронный ресурс] / Ф.М. Морозов. – М.: ИФРАН, 2005. – Режим доступа: http://iph.ras.ru/uplfile/root/biblio/2005/Morozov_1.pdf (дата обращения: 27.08.2015).

111. Навазова, Т.Г. Методология непрерывного профессионального образования / Т.Г. Навазова // Человек и образование. – 2003. – №3. – С. 17-22.

112. Неволин, И.Ф. Ключевая роль теоретического знания в эпоху модернизации / И.Ф. Неволин, М.Б. Позина // Вестник «Педагогика и психология». – 2010. – №1. – С. 50-59.

113. Непрокина, И.В. Метод моделирования как основа педагогического исследования [Электронный ресурс] / И.В. Непрокина // Теория и практика общественного развития.

– 2013. – №7. – Режим доступа: http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2013/7/pedagogika/neprokina.pdf (дата обращения: 30.09.2016).

114. Никитина, А.А. Теоретические основы формирования физкультурного тезауруса у студентов: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Никитина Алла Анатольевна. – Калининград, 2006. – 336 с.

115. Никитина, Н.Н. Профессиональное мышление педагога как мировоззренческая категория [Электронный ресурс] / Н.Н. Никитина, Е.В. Беляева // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2012. – №1. – Т. 65. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-myshlenie-pedagoga-kak-mirovozzrencheskaya-kategoriya> (дата обращения: 18.08.2016).

116. Николев, К. Интеллектуальный инсульт. Как в мире роботов остаться человеком и не потерять себя / К. Николаев, Ш. Абдуллаева. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016. – 288 с.

117. Новейший философский словарь / сост. А.А. Грицанов. – Мн.: Изд. В.М. Скакун, 1998. – 896 с.

118. Новиков, А.М. Основания педагогики / Пособие для авторов учебников и преподавателей / А.М. Новиков. – М.: Издательство «Эгвес», 2010. – 208 с.

119. Новиков, А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.

120. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2-х книгах / Под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. – Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. – Кн.1. – 174 с.

121. Огольцова, Е.Г. Проблема активизации познавательной деятельности в дидактике высшей школы [Электронный ресурс] / Е.Г. Огольцова // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – №3. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=1195> (дата обращения: 02.09.2016).

122. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И.Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4 изд., доп. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.

123. Орлов, В.В. Кризис российского университетского образования [Электронный ресурс] / В.В. Орлов // Общие проблемы университетского образования: итоги и прогнозы на рубеже нового тысячелетия: тезисы докладов Международной научно-методической конференции. – 1999. – Режим доступа: http://window.edu.ru/window/library/pdf2txt?p_id=38469 (дата обращения: 29.08.2016).

124. Осокина, С.А. Основания лингвистической теории тезауруса: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Осокина Светлана Анатольевна. – Челябинск, 2015. – 467 с.

125. Пантелеев, Э.Е. Будущее образования – в информационном обществе или в обществе знаний? [Электронный ресурс] / Э.Е. Пантелеев // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2015. – №5 (158). – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/budushee-obrazovaniya-v-informatsionnom-obschestve-ili-v-obschestve-znaniy> (дата обращения: 08.07.2016).

126. Панфилова, А.П. Взаимодействие участников образовательного процесса: учебник для бакалавров / А.П. Панфилова, А.В. Долматов; под ред. А.П. Панфиловой. – М.: Издательство Юрайт, 2014. – 487 с.

127. Педагогические технологии: учеб. пособие для студентов педагогических специальностей / под общ. ред. В.С. Кукушина. – Изд. 4-е, перераб. и доп. – Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ»; Феникс, 2010. – 333 с.

128. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; ред. кол. М.М. Безруких [и др.]. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 2008. – 528 с.

129. Перепелкин, Л.С. Личностное знание как специфический феномен культуры / Л.С. Перепелкин // Вопросы социальной теории. – 2012. – Том VI. – С. 195-213.

130. Пиаже, Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже; пер. с фр. – СПб.: Питер, 2003 – 192 с.

131. Плигин, А.А. Психология познавательных стратегий школьников в индивидуализации образования: автореф. дис. ... д-ра. психол. наук: 19.02.07 / Плигин Андрей Анатольевич. – М., 2009. – 55 с.

132. Полани, М. Личностное знание. На пути к посткритической философии / М. Полани; пер. с англ.; под ред. В.А. Лекторского, В.И. Аршинова. – М.: Прогресс, 1985. – 343 с.

133. Полонский, В.М. Оценка знаний школьников / В.М. Полонский. – М.: Знание, 1981.

134. Полонский, В.М. Понятийно-терминологический метод анализа нормативных документов в сфере образования / В.М. Полонский, Л.М. Сидон, Г.Г. Самбунова // Инновации в образовании. – 2008. – №2. – С. 34-41.

135. Подласый, И.П. Педагогика: Новый курс: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. / И.П. Подласый. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.

136. Подласый, И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 365 с.

137. Попков, В.А. Дидактика высшей школы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Попков, А.В. Коржуев. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 192 с.

138. Приказ Минтруда России от 18 октября 2013 года №544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/archive.php> (дата обращения: 22.08.2016).

139. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности: учебное пособие / С.А. Боровикова, Т.П. Водолазская, М.А. Дмитриева, Л.Н. Корнеева; Ред. Г.С. Никифоров. – СПб: Изд-во СПбГУ, 1991. – 152 с.

140. Пугач, В.Н. Качество образования: приглашение к размышлению: монография / В.Н. Пугач, К.А. Кирсанов, Н.К. Алимова. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2012. – 312 с.

141. Пути решения проблем молодого учителя: учебно-методическое пособие / сост. В.П. Вейдт. – Калининград: Изд-во Калининградского областного института развития образования, 2015. – 128 с.

142. Пьянкова, Г.С. Развитие профессиональной рефлексии: учебное пособие / Г.С. Пьянкова. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2009. – 276 с.

143. Разработка квантованных учебных текстов. Сборник научно-методических работ / под ред. В.С. Аванесова; сост. В.П. Вейдт. – Калининград: Изд-во Калининградского областного института развития образования, 2015. – 121 с.

144. Роуди, М. Визуальные заметки: иллюстрированное руководство по скучноутингу / М. Роуди; пер. с англ. К. Наумова. – 2-е изд. – М: Манн, Иванов и Фербер, 2016. – 224 с.

145. Рубинштейн, М.М. Проблема учителя: Учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений / М.М. Рубинштейн / Под ред. В.А. Сластинина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 176 с.

146. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.

147. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2006. – 713 с.

148. Рыжов, А.Н. Генезис педагогических понятий в России в XI – XX вв.: монография / А.Н. Рыжов. – МПГУ, 2012. – 300 с.

149. Савин, Е.Ю. Профессиональное педагогическое мышление: сущность и теоретические подходы к изучению и развитию / Е.Ю. Савин // Операционализация психологических понятий в мышлении студентов: сущность, механизмы, технологии / под ред. Е.И. Горбачевой. – Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. – С. 245-271.

150. Садовничий, В.А. Наука в России: сценарий развития / В.А. Садовничий // Россия. Третье тысячелетие. Вестник актуальных прогнозов. – 2003. – №8. – Т. 1. – С. 78-81.

151. Сахарчук, Е.И. Управление качеством подготовки специалистов в педагогическом вузе: гуманитарный подход: монография / Е.И. Сахарчук. – Волгоград: Перемена, 2003. – 260 с.

152. Седых, Д.В. К вопросу о клиповом мышлении в современном образовательном процессе [Электронный ресурс]

/ Д.В. Седых // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – №1. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-klipovom-myshlenii-v-sovremennom-obrazovatelnom-protsesse> (дата обращения: 09.02.2015).

153. Седякин, В.П. Информация и знания [Электронный ресурс] / В.П. Сидякин // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право. – 2009. – №8 (63). – Т. 8. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/informatsiya-i-znaniya> (дата обращения: 03.07.2016).

154. Седякин, В.П. Философия информационного подхода: моногр. / В.П. Седякин, В.Я. Цветков. – М.: МАКС Пресс, 2007. – 217 с.

155. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

156. Семеновских, Т.В. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде [Электронный ресурс] / Т.В. Семеновских // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». – 2014. – Выпуск 5 (24). – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/105PVN514.pdf> (дата обращения: 29.08.2016).

157. Сидорина, В.А. Проектирование методического обеспечения в системе непрерывного профессионального образования на основе тезаурусного подхода: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Сидорина Вера Анатольевна. – Ижевск, 2003. – 188 с.

158. Скаткин, М.Н. Дидактика средней школы / М.Н. Скаткин. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1982. – 324 с.

159. Скрипко, З.А. Использование идеи укрупнения дидактических единиц как фактора систематизации естественнонаучных знаний / З.А. Скрипко // Вестник ТГПУ. – 2003 – Вып. 2 (34). – С. 15-19.

160. Слостенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

161. Слостенин, В.А. Профессиональное саморазвитие учителя / В.А. Слостенин // Педагогика. – 2000. – №3. – С. 80-88.

162. Современные образовательные технологии: учебное пособие / кол. авторов; под ред. Н.В. Бордовской. – М.: КНО-РУС, 2010. – 432 с.

163. Современные проблемы терминологии в науке и технике / отв. ред. В.С. Кулебакин. – М.: Наука, 1969. – 178 с.

164. Современный русский литературный язык: Учебник / П.А. Лекант, Н.Г. Гольцова, В.П. Жуков [и др.]; Под ред. П.А. Леканта. – 6-е изд., стер. – М.: Высш. шк., 2004. – 462 с.

165. Сорокопуд, Ю.В. Педагогика высшей школы / Ю.В. Сорокопуд. – Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 541 с.

166. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология / Л.Д. Столяренко. – 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. – 544 с.

167. Суперанская, А.В. Общая терминология: терминологическая деятельность / А.В. Суперанская, Н.В. Подольская, Н.В. Васильева. – 2-е изд. – М.: ЕдиториалУРСС, 2005. – 288 с.

168. Стерхова, Н.С. Самостоятельная познавательная деятельность будущих педагогов: понятие, средства, источники, способы осуществления / Н.С. Стерхова // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2015. – №1 (25). – С. 59-64.

169. Стожок, Е.В. Термин, понятие и значение [Электронный ресурс] / Е.В. Стежок // Омский научный вестник. – 2011. – №1 (95). – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/termin-ponyatie-i-znachenie> (дата обращения: 07.04.2016).

170. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н.Ф. Талызина. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 288 с.

171. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологический аспект) / Н.Ф. Талызина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 345 с.

172. Татарникова, А.А. Дополнительное профессиональное образование как составная часть непрерывного профессионального образования / А.А. Татарникова // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – №299. – С. 144-149.

173. Тестов, В.А. Различные подходы к пониманию фундаментальности образования [Электронный ресурс] / В.А. Тестов // Высшее образование в России. – 2008. – №10. – Режим досту-

па: <http://cyberleninka.ru/article/n/kachestvo-i-fundamentalnost-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 29.08.2016).

174. Тришина, С.В. Информационная компетентность специалиста в системе дополнительного профессионального образования [Электронный ресурс] / С.В. Тришина, А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2004. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-09.htm> (дата обращения: 25.12.2014).

175. Турбович, Л.Т. Информационно-семантическая модель обучения / Л.Т. Турбович. – Л.: ЛГУ, 1970. – 177 с.

176. Федеральный закон №273-ФЗ от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2974> (дата обращения: 23.04.2016).

177. Философия: учебник / отв. ред. В.Д. Губин, Т.Ю. Сидорина, В.П. Филатов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ТОН-Остожье, 2001. – 704 с.

178. Хаджиев, С.М. Развитие познавательного потенциала учащихся старших классов общеобразовательной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Хаджиев Сайдахан Магамедович. – Челябинск, 2011. – 24 с.

179. Халилова, Л.А. Психологическая сущность, структура и механизмы развития педагогического мышления будущих преподавателей высшей школы [Электронный ресурс] / Л.А. Халилова // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2008. – №11. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-suschnost-struktura-i-mehanizmy-razvitiya-pedagogicheskogo-myshleniya-buduschih-prepodavateley-vysshey-shkoly> (дата обращения: 22.08.2016).

180. Харламов, И.Ф. Педагогика / И.Ф. Харламов. – М.: Гардарики, 1999. – 520 с.

181. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

182. Шаблювский, П.В. Схематизация как дидактический прием / П.В. Шаблювский // Родной язык в школе. – 1914. – №6. – С. 299-308.

183. Шадриков, В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – №8. – С. 26-31.

184. Шайда, А.Г. К проблеме изучения профессионального мышления будущих учителей / А.Г. Шайда // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – 2014. – №2. – С. 290-295.

185. Шаталов, В.Ф. Педагогическая проза. – Архангельск: Сев.-Зап. кн. изд-во, 1990. – 383 с.

186. Шелов, С.Д. Еще раз об определении понятия «термин» / С.Д. Шелов // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2010. – №4 (2). – С. 795-799.

187. Шилова, О.Н. Информационно-педагогический тезаурус и его функции в системе профессиональной подготовки специалиста образования: Теоретические основы становления: монография / О.Н. Шилова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 157 с.

188. Шрейдер, Ю.А. Системы и модели / Ю.А. Шрейдер, А.А. Шаров. – М.: Радио и связь, 1982. – 152 с.

189. Щекина, Н.Б. Приемы активизации познавательной деятельности студентов / Н.Б. Щекина, Н.В. Шварц // Сборник статей по материалам XI международной научно-практической конференции «Наука вчера, сегодня, завтра». – 2014. – №4 (11). – С. 73-79.

190. Щукина, Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: Учеб. пособие / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.

191. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся: Научное издание / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 1988. – 208 с.

192. Щукина, Г.И. Роль деятельности в учебном процессе: Книга для учителя / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.

193. Экономика знаний: Коллективная монография / Отв. ред. д-р экон. наук, проф. В.П. Колесов. – М.: ИНФРА-М, 2008. – 432 с.

194. Экономическая информатика: Введение в экономический анализ информационных систем / М.И. Лугачев [и др.]. – М.: ИНФРА-М, 2005. – 958 с.

195. Эрдниев, П.М. Обучение математике в школе: Укрупнение дидактических единиц: кн. для учителя / П.М. Эрдниев, Б.П. Эрдниев. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Столетие, 1996. – 320 с.

196. Эрдниев, П.М. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике / П.М. Эрдниев, Б.П. Эрдниев. – М.: Просвещение, 1986. – 255 с.

197. Ярошевский, М.Г. История психологии. От античности до середины XX века: учеб. пособие для вузов / М.Г. Ярошевский. – 2-е изд. – М.: Академия, 1997. – 409 с.

198. Ярошенко, С.Н. Понятие «активизация учебно-познавательной деятельности» учащихся в научно-педагогических исследованиях [Электронный ресурс] / С.Н. Ярошенко // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2004. – №9. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-aktivizatsiya-uchebno-poznavatelnoy-deyatelnosti-uchaschihsya-v-nauchno-pedagogicheskikh-issledovaniyah> (дата обращения: 02.09.2016).

СПИСОК ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Рисунок 1 – Пирамида научного языка педагогики, или структура научной лексики педагогики.....	19
Рисунок 2 – Уровневая структура русского языка.....	26
Рисунок 3 – Процесс перехода информации в знания, и наоборот.....	30
Рисунок 4 – DIKW-модель.....	33
Рисунок 5 – Интерпретация данных в эмоции или знания.....	35
Рисунок 6 – Уровни усвоения учебной информации по В.П. Беспалько.....	37
Рисунок 7 – Алгоритм поэтапного формирования умственных действий.....	38
Рисунок 8 – Понятийная модель термина «тезаурус».....	48
Рисунок 9 – Структурная организация профессионального тезауруса.....	58
Рисунок 10 – Характеристика этапов формирования эталонного профессионального тезауруса.....	61
Рисунок 11 – Этапы развития профессионального мышления педагога.....	68
Рисунок 12 – Функциональная структура профессионально-педагогического мышления.....	71
Рисунок 13 – Развитие ребёнка по Л.С. Выготскому.....	77
Рисунок 14 – Проблемы формирования профессионального тезауруса педагогов.....	87
Рисунок 15 – Модель системы факторов формирования профессионального тезауруса.....	89
Рисунок 16 – Система взаимосвязи тезаурусов, характеризующих процесс обучения.....	94
Рисунок 17 – Закономерность усвоения знаний.....	99
Рисунок 18 – Закономерность осмысления.....	100
Рисунок 19 – Закономерность запоминания учебной информации.....	101
Рисунок 20 – Стратегия индивидуализации развития субъектности по А.А. Плигину.....	111
Рисунок 21 – Модель системы непрерывного образования Российской Федерации.....	119

Рисунок 22 – Пример опорного сигнала для учеников 7 класса по истории (рисунок из книги В.Ф. Шаталова «Педагогическая проза»).....	124
Рисунок 23 – Этапность технологии укрупнения дидактических единиц по П.М. Эрдниеву.....	127
Рисунок 24 – Этапы квантования учебных текстов.....	129
Рисунок 25 – Технология создания визуальных заметок.....	130
Рисунок 26 – Пример визуальной заметки (скриншот из книги М. Роуди «Визуальные заметки...»).....	131
Рисунок 27 – Тезаурусная схема понятия «профессионализм».....	147
Рисунок 28 – Тезаурусная схема понятия «статус».....	148
Таблица 1 – Авторские определения термина «тезаурус» в исследованиях педагогической направленности.....	53
Таблица 2 – Задачи, решаемые обучающимися на пути освоения нового профессионального знания.....	100
Таблица 3 – Средства познавательной деятельности.....	112
Таблица 4 – Технологическая карта: технология формирования профессионального тезауруса педагога.....	142
Таблица 5 – Рабочая таблица З-Х-У-О.....	149

В.П. ВЕЙДТ

ФОРМИРОВАНИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ТЕЗАУРУСА ПЕДАГОГА:
ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

Монография

Научный редактор Т.Б. Гребенюк
Компьютерная верстка О.В. Закаминная

Подписано в печать 05.10.2016. Формат 60x84/16.
Бумага для цифровой печати. Гарнитура Century Schoolbook.
Усл. печ. л. 10,35. Уч.-изд. л. 7,2. Тираж 100 экз.

Калининградский областной институт развития образования
236016, г. Калининград, ул. Томская, 19

Отпечатано в типографии издательства «Смартбуке»
236022, г. Калининград, Зоологический тупик, 1
Тел. 8(4012) 99-20-93