

Федеральное государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«ВОЛГОГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

ОВСЯННИКОВА Ирина Геннадьевна

**ФОРМИРОВАНИЕ АНАЛИТИЧЕСКИХ
УМЕНИЙ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦИКЛА
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

13.00.08 — теория и методика профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
СОЛОВЦОВА Ирина Афанасьевна

Волгоград – 2014

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. АНАЛИТИЧЕСКИЕ УМЕНИЯ, НЕОБХОДИМЫЕ ДЛЯ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ИЗ СТРАН АЗИАТСКО-ТИХООКЕАНСКОГО РЕГИОНА.....	23
1.1. Сущностные характеристики аналитических умений, необходимых для успешного осуществления педагогической деятельности.....	24
1.2. Специфика формирования аналитических умений у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона в педагогическом вузе: подход с позиций теории диалога культур	56
Выводы первой главы	89
ГЛАВА 2. СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ИЗ СТРАН АЗИАТСКО-ТИХООКЕАНСКОГО РЕГИОНА АНАЛИТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦИКЛА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ НА ОСНОВЕ ТЕОРИИ ДИАЛОГА КУЛЬТУР	93
2.1. Педагогические средства формирования аналитических умений у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона в процессе изучения дисциплин профессионального цикла в педагогическом вузе.....	94
2.2. Проектирование процесса формирования у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона необходимых для осуществления профессионально-педагогической деятельности аналитических умений	121
Выводы второй главы	181
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	184
ЛИТЕРАТУРА.....	187

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В условиях реализации компетентностного подхода к проектированию и организации высшего профессионально-педагогического образования особую актуальность приобретает проблема формирования у будущих учителей аналитических умений. Умения рассматриваются В.Н. Введенским, И.А. Зимней, А.В. Хуторским и другими исследователями как деятельностная составляющая компетенций. При знакомстве с ФГОС ВПО по направлению подготовки «Педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр») обращает на себя внимание тот факт, что в составе осваиваемых студентами компетенций важная роль принадлежит способности осуществлять анализ различных явлений действительности. Профессиональные компетенции предполагают анализ педагогической действительности в рамках решения педагогических задач, проведения педагогической диагностики и обработки ее результатов, выявления возможностей образовательной среды для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса. Все это диктует необходимость целенаправленного формирования у студентов аналитических умений в процессе подготовки к профессиональной педагогической деятельности. При этом необходимо максимально использовать возможности дисциплин профессионального цикла как в наибольшей мере отражающих специфику будущей профессиональной деятельности.

В последние годы отчетливо проявляется тенденция к увеличению количества иностранных студентов, обучающихся в российских педагогических вузах. Наиболее значимыми являются контакты между Россией и странами Азиатско-Тихоокеанского региона, в особенности Китаем, чьи представители являются едва ли не самым массовым контингентом обучающихся в России. Процесс формирования аналитических умений у иностранных студентов, обучающихся в педагогических вузах России, требует учета того факта, что они являются носителями иной культуры. В этой свя-

зи представляется плодотворной идея формирования у таких студентов аналитических умений с учетом концептуальных положений теории диалога культур.

Данные опросов, проведенных среди преподавателей дисциплин профессионального цикла, работающих с иностранными студентами (всего опрошен 41 преподаватель), показали, что все они признают необходимость формирования у иностранных студентов аналитических умений. Однако большинство преподавателей (34 чел.) не рассматривают формирование у иностранных студентов аналитических умений в качестве специальной задачи, отмечая, что она решается ими попутно в процессе решения других образовательных задач. Остальные ставят задачу формирования аналитических умений, но применяют для этого традиционные методы обучения, такие как составление аналитических таблиц, разделение слов либо предметов на группы, работа с алгоритмическими картами. Результатом становится недостаточно высокий для успешного осуществления профессионально-педагогической деятельности уровень сформированности у иностранных студентов аналитических умений, что проявляется в некорректном отборе ими текстов, которые целесообразно использовать на уроках, неумении предлагать эффективные способы решения профессиональных задач, оценивать различные ситуации педагогического взаимодействия.

В науке сложились определенные *теоретические предпосылки*, создающие условия для решения проблемы формирования аналитических умений у иностранных студентов, обучающихся в российских педагогических вузах.

В первую группу входят исследования, в которых обосновываются концептуальные положения гуманитарной педагогической парадигмы (Н.М. Борытко, И.А. Колесникова, Л.М. Лузина, Л.П. Разбегаева, И.А. Соловцова), смысловой дидактики (Е.Г. Белякова,

В.И. Загвязинский), педагогической герменевтики (А.Ф. Закирова, Л.М. Лузина), позволяющие рассматривать аналитические умения как имеющие в своей основе ценностную составляющую.

Вторую группу составляют исследования, раскрывающие сущность значимых для профессионально-педагогической деятельности умений: исследования умений как компонентов мыслительной деятельности (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Д. Брунер, А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, М.А. Холодная) и как составляющих учебной деятельности (Я.А. Пономарев, В.Д. Шадриков); труды, посвященные профессионально значимым педагогическим умениям и особенностям их формирования (В.М. Вергасов, В.К. Елманова, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Ю.Н. Кулюткин, А.М. Матюшкин, А.Ф. Присяжная); работы, в которых рассматриваются аналитические умения педагогов как составляющие основных педагогических умений и способы формирования таких умений (Л.В. Диордица, Н.В. Кузьмина, Т.Ю. Медведева, В.А. Сластенин, Л.Ф. Спирин, Г.С. Сухобская).

Третью группу составляют исследования особенностей проведения аналитических процедур, входящих составной частью в аналитические умения, с позиций логики (В.Ф. Асмус, К.Б. Батороев, А.А. Ивин, Б.М. Кедров, А.И. Уемов), методологии педагогического исследования (Н.В. Борытко, В.И. Загвязинский), теории решения учебных задач (Г.А. Балл, Д.Н. Богоявлинский, Д.В. Вилькеев, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.Н. Ланда, А.А. Прядехо), профессиональной подготовки педагогов (Н.В. Кузьмина, Н.В. Кухарев, Т.Ю. Медведева, И.А. Соловцова, Л.Ф. Спирин).

Четвертая группа исследований посвящена теоретическим аспектам диалога культур (М.М. Бахтин, В.С. Библер, А. Гусейнов, Ю.М. Лотман, С.Г. Тер-Минасова), реализации идей диалога культур в педагогике (Е.В. Бондаревская), исследованию диалогической основы взаимодействия

между людьми (А.А. Бодалев, С.Л. Братченко, В.В. Знаков, М.С. Каган, Е.Г. Фирулина, Т.А. Флоренская), организации педагогического взаимодействия на диалогической основе (С.В. Белова, В.Г. Малахова, С.Н. Никитенко, И.А. Соловцова, Н.Е. Щуркова), что позволяет рассматривать диалог культур в качестве основы формирования у иностранных студентов аналитических умений, необходимых для успешного осуществления профессионально-педагогической деятельности.

Пятую группу составляют исследования, посвященные особенностям обучения иностранных студентов в российских вузах. Большинство из них составляют работы по методике обучения русскому языку как иностранному (А.Л. Бердичевский, В.Е. Болдырев, А.А. Губарева, Е.С. Ионкина, Т.И. Капитонова, А.А. Качалова, Н.Н. Конева, Т.В. Обласова, Е.И. Пассов, А.В. Таирова, Г.А. Шантурова, А.Н. Щукин, Ян Фэй).

Однако в перечисленных исследованиях процесс формирования у будущих учителей аналитических умений рассматривается фрагментарно, предлагаются преимущественно традиционные способы формирования значимых для профессионально-педагогической деятельности умений. Отсутствуют исследования, в которых процесс формирования у студентов педагогических вузов аналитических умений был бы представлен с позиций гуманитарной педагогической парадигмы, позволяющей выявить ценностно-смысловые аспекты данного процесса. Отсутствуют также работы, где была бы представлена модель формирования аналитических умений для применения в процессе профессионально-педагогической подготовки иностранных студентов, обучающихся в российских педагогических вузах. Сущностные характеристики и типология аналитических умений у таких студентов с позиций целостного подхода остаются недостаточно разработанными, что затрудняет обоснование логики педагогической деятельности по формированию таких умений.

Наряду с теоретическими сформировались и *практические предпосылки*, способствующие разработке модели процесса формирования аналитических умений у иностранных студентов в процессе изучения дисциплин профессионального цикла в педагогическом вузе. К ним следует отнести введение стандартов высшего профессионального образования третьего поколения, ориентирующих на формирование у будущих специалистов компетенций в единстве знаний и деятельности, достижения методики изучения русского языка как иностранного (применение современных интерактивных технологий обучения, метода проектов, психодрамы, драмогерменевтики, технологий развития критического мышления студентов, методик смыслового чтения, объективно направленных на формирование у иностранных студентов аналитических умений), тенденцию к гуманитаризации содержания и процесса профессиональной подготовки учителей. Однако эти тенденции не получили еще должного теоретического осмысления.

Анализ состояния теории и практики обучения иностранных студентов в российских педагогических вузах позволил выявить **противоречия** между:

- необходимостью исследования значимых для профессионально-педагогической деятельности аналитических умений как целостного явления, в контексте формирования у иностранных студентов лежащих в основе педагогической деятельности ценностных ориентаций, и преобладающим в педагогической науке подходом к исследованию умений как совокупности операций;
- специфическим характером процесса формирования аналитических умений у иностранных студентов, обучающихся в российских педагогических вузах, и невыявленностью теоретических основ данного процесса;

- необходимостью применения в процессе формирования аналитических умений у иностранных студентов, обучающихся в российских педагогических вузах, специфических педагогических средств и недостаточной обоснованностью таких средств и принципов их применения в процессе изучения ими дисциплин профессионального цикла;

- структурированным, поэтапным характером педагогической деятельности, ориентированной на достижение высокого результата, и недостаточной обоснованностью логики совместной деятельности преподавателя и иностранных студентов по формированию у последних аналитических умений, значимых для профессионально-педагогической деятельности.

Выявленные противоречия позволили определить **проблему исследования**, состоящую в недостаточной обоснованности на теоретическом и технологическом уровнях модели процесса формирования аналитических умений у обучающихся в российских педагогических вузах иностранных студентов.

Проблема определила **тему исследования**: «Формирование аналитических умений у иностранных студентов в процессе изучения дисциплин профессионального цикла в педагогическом вузе».

Объект исследования – процесс обучения иностранных студентов в российском педагогическом вузе.

Предмет исследования – процесс формирования аналитических умений у иностранных студентов с учетом их культурной специфики в процессе изучения дисциплин профессионального цикла в российском педагогическом вузе.

Цель исследования – обосновать с позиций гуманитарной педагогической парадигмы систему формирования аналитических умений у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона, обучающихся в российских

педагогических вузах, в процессе изучения дисциплин профессионального цикла.

Предмет и цель исследования обусловили характер выводов исследования, отражающих специфику процесса формирования необходимых для осуществления профессионально-педагогической деятельности аналитических умений у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона.

Основу **гипотезы исследования** составили предположения о том, что процесс формирования аналитических умений у иностранных студентов в процессе изучения дисциплин профессионального цикла в педагогическом вузе будет более успешным по сравнению с имеющейся практикой при соблюдении следующих условий:

- аналитические умения, необходимые для успешного осуществления профессионально-педагогической деятельности, будут рассматриваться как целостное явление, в единстве ценностной, когнитивной и операциональной составляющих;

- формирование аналитических умений у иностранных студентов, обучающихся в российских педагогических вузах, будет осуществляться на основе концептуальных положений теории диалога культур, что предполагает целенаправленное выявление смыслов педагогической деятельности через поиск общего и особенного во взаимодействующих культурах, а также учет преобладающих в этих культурах способов постижения мира;

- педагогические средства и принципы формирования у иностранных студентов аналитических умений, необходимых для успешного осуществления профессионально-педагогической деятельности, должны отвечать как сущностным характеристикам аналитических умений, так и природе диалога культур и характеризоваться проблемностью, обращенностью к смысловой сфере человека, возможностью применять

аналитические умения как в отношении существующих явлений, так и для проектирования ситуаций педагогического взаимодействия;

- логика педагогической деятельности по формированию у иностранных студентов аналитических умений, необходимых для осуществления педагогической деятельности, в условиях диалога культур будет представлять собой последовательность этапов, обусловленную динамикой процесса формирования аналитических умений: от интуитивного их применения через применение на уровне выполнения алгоритмов к самостоятельному осмысленному применению.

Для достижения цели и проверки гипотезы исследования были сформулированы следующие **задачи**:

1. Уточнить с позиций гуманитарной педагогической парадигмы существенные характеристики аналитических умений, необходимых для успешного осуществления профессионально-педагогической деятельности.

2. Выявить специфику формирования профессионально значимых аналитических умений у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона, обучающихся в российских педагогических вузах, в условиях реализации концептуальных положений теории диалога культур.

3. Определить средства формирования у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона аналитических умений, необходимых для успешного осуществления профессионально-педагогической деятельности, и принципы их применения в процессе изучения дисциплин профессионального цикла с позиций реализации положений теории диалога культур.

4. Обосновать логику процесса формирования профессионально значимых аналитических умений у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона, обучающихся в российских педагогических вузах.

Методологическую основу исследования составили:

- *на философском уровне*: положения гуманитарной педагогической парадигмы (Н.М. Борытко, И.А. Колесникова, И.А. Соловцова,

Н.Е. Щуркова) и теории понимания в ее педагогической интерпретации (Л.М. Лузина) о ценностно-смысловом характере педагогического взаимодействия в образовательном процессе, позволившие соотнести процесс формирования у студентов из стран АТР профессионально значимых аналитических умений с процессом выявления смыслов, заключенных в явлениях культуры; положение аксиологического подхода о наличии в каждом педагогическом явлении ценностной составляющей (А.В. Кирьякова, Л.П. Разбегаева, И.А. Соловцова), позволившее выявить в аналитических умениях, необходимых для осуществления профессионально-педагогической деятельности, ценностный компонент как основу формирования данных умений; идеи теории диалога культур о ценностно-смысловом характере такого диалога (М.М. Бахтин, В.С. Библер, С.Л. Братченко, В.В. Знаков, М.С. Каган, Ю.М. Лотман), ставшие основой для отбора, формулирования и обоснования педагогических средств и принципов формирования аналитических умений у иностранных студентов в процессе изучения дисциплин профессионального цикла в педагогическом вузе;

- *на общенаучном уровне*: положения целостного подхода о системности, структурированности педагогических явлений и процессов (В.С. Ильин и его научная школа), определившие подход к изучению исследуемого качества как динамической системы, обладающей свойствами контекстности, интегративности, оптимальности; выводы о логике формирования аналитических умений, представленные в философских (К.Б. Батороев, Б.М. Кедров, А.И. Уемов) и педагогических (Г.А. Балл, Д.Н. Богоявлинский, Л.В. Диордица, Д.В. Вилькеев, Л.Н. Ланда, Н.В. Кузьмина, Н.В. Кухарев, Т.Ю. Медведева, И.А. Соловцова, Л.Ф. Спирин) исследованиях, позволившие выявить этапы формирования аналитических умений у студентов из стран АТР; идеи общей теории деятельности о единстве смысловой, когнитивной и операциональной составляющих

мышления (П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, М.С. Каган, С.Л. Рубинштейн, М.А. Холодная), обеспечившие выявление структуры аналитических умений, значимых для профессионально-педагогической деятельности;

- *на конкретно-научном уровне*: концептуальные положения теории педагогической деятельности о сущности педагогических умений и профессионально-педагогических знаний как основе их формирования (В.С. Ильин, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Т.Ю. Медведева, Н.К. Сергеев, В.А. Слостенко, В.В. Сериков, Н.В. Тельтевская), позволившие конкретизировать представления о сущности аналитических умений, значимых для профессионально-педагогической деятельности; положения ситуационного подхода о педагогической ситуации как «единице» педагогического процесса (Н.М. Борытко, В.С. Ильин, В.А. Павлов, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков); идеи педагогической герменевтики (А.Ф. Закирова) и смысловой дидактики (Е.Г. Белякова), ставшие основой для обоснования герменевтической ситуации как средства формирования исследуемого качества; положения культурологического подхода о воспитании человека культуры (Е.В. Бондаревская), выводы о культурных особенностях студентов из стран АТР (Е.Ф. Акаткина, Н.А. Спешнев, Чжао Юйцзян), позволившие выявить специфику подготовки к профессиональной деятельности иностранных студентов как носителей определенной культуры;

- *на технологическом уровне*: дидактические идеи о проблематизации обучения (В.В. Давыдов, И.Я. Лернер, В. Оконь, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, Х. Таба, А.В. Хуторской), положенные в основу обоснования принципов и средств формирования аналитических умений у иностранных студентов; выводы теоретико-методического характера о профессиональной подготовке иностранных студентов в образовательной среде российского вуза (А.А. Губарева, Е.С. Ионкина, Т.И. Капитонова, А.А. Качалова, В.Г. Костомаров, Н.Н. Конева, Л.В. Московкин,

Т.В. Обласова, Е.И. Пассов, Г.А. Шантурова, А.Н. Щукин, Ян Фэй), позволившие выявить особенности применения педагогических средств, обеспечивающих формирование исследуемого качества в процессе изучения дисциплин профессионального цикла в педагогическом вузе.

Исследование проводилось в 2005–2013 гг. и включало в себя **три этапа**. На *теоретико-поисковом этапе* (2005–2007 гг.) на основе изучения и критического анализа отечественной и зарубежной научной литературы по проблеме исследования было уточнено понимание сущностных характеристик аналитических умений, необходимых для успешного осуществления педагогической деятельности, и их соотношения с теоретическими положениями диалога культур, разработаны структурно-функциональная модель аналитических умений и модель процесса формирования аналитических умений у иностранных студентов на основе положений теории диалога культур, разработан концептуальный замысел исследования, определены его методологические основы.

На *экспериментальном этапе* (2008–2011 гг.) осуществлялись опытно-экспериментальная проверка гипотезы исследования, апробация и внедрение модели процесса формирования аналитических умений у иностранных студентов на основе положений теории диалога культур в процессе изучения дисциплин профессионального цикла в педагогическом вузе, систематизация диагностических методик.

Обобщающий этап (2012–2013 гг.) включал анализ, обобщение, систематизацию результатов исследования, определение его научной новизны, теоретической значимости и практической ценности, оформление текста диссертационного исследования.

Для решения поставленных исследовательских задач были использованы следующие **методы**: на *теоретико-поисковом этапе* – поисковый эксперимент, позволивший определить степень актуальности проблемы; анализ концептуальных положений и выводов, содержащихся в философской,

психологической и педагогической литературе; герменевтические методы (интерпретация), метод классификации, позволившие выявить базовые положения исследования; моделирование; констатирующий эксперимент, установивший исходное состояние уровня сформированности аналитических умений у иностранных студентов; *на экспериментальном этапе* – формирующий эксперимент, предназначенный для проверки эффективности модели формирования у иностранных студентов аналитических умений в условиях диалога культур; анкетирование; наблюдение; обработка и интерпретация эмпирических данных. *На обобщающем этапе* проводился контрольный эксперимент, позволивший определить результативность обоснованных в исследовании теоретических и нормативных моделей; применялись методы абстрагирования, сравнения, обобщения полученных данных. Для обработки эмпирических данных использовались методы: процентное распределение, шкалирование, рейтинговая оценка, расчет коэффициентов корреляции, сравнение и интерпретация экспериментальных данных.

Эмпирическая база исследования: факультет по обучению иностранных граждан ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», Цзыбоский профессиональный институт (г. Цзыбо, провинция Шаньдун, КНР). Всего в эксперименте приняли участие 494 студента (251 чел. – экспериментальная группа, 243 чел. – контрольная группа), 4 преподавателя.

Положения, выносимые на защиту:

1. Аналитические умения, необходимые для успешного осуществления профессионально-педагогической деятельности, – это осознанные мыслительные процедуры (анализа, синтеза, аналогии, сравнения, обобщения, установления причинно-следственных связей), формирование которых осуществляется в процессе специально организованной, целенаправленной, мотивированной деятель-

ности, опирающейся на знания, составляющие содержание дисциплин профессионального цикла, на знания о способах интеллектуальной и предметно-практической деятельности и на систему отношений человека к профессионально-педагогической деятельности и к ее субъектам.

В формировании профессиональной компетентности будущих учителей аналитические умения выполняют функции: *объяснения педагогической действительности* (позволяет будущему учителю научиться выявлять причины педагогических явлений, отбирать факты, значимые для объяснения конкретной педагогической ситуации, обобщать информацию, подводя ее под действие определенного педагогического закона); *структурирования профессионально значимой информации* (позволяет студенту овладеть знаниями и умениями, необходимыми для успешного осуществления педагогической деятельности); *проектирования педагогического процесса* (позволяет реализовать связь между аналитическими умениями и нормативными знаниями); *рефлексии учебной и учебно-профессиональной деятельности* (позволяет студенту оценить результаты собственной интеллектуальной либо практической деятельности, определить перспективы профессионального самосовершенствования).

В структуре аналитических умений обнаруживаются компоненты: *ценностный* – определяется тем, что основу аналитических умений составляет система отношений студента к профессионально-педагогической деятельности, участникам образовательного процесса, к самому себе как субъекту педагогической деятельности; *когнитивный* – обусловлен тем, что формирование любых умений возможно лишь на основе знаний содержания преподаваемого предмета, современной психологии, педагогики, методики преподавания, целей и ценностей профессионально-педагогической деятельности, способов интеллектуальной и предметно-практической деятельности; *операциональный* – включает процедуры, которые применяются в процессе анализа педагогической действительности.

Классификация аналитических умений, необходимых для осуществления педагогической деятельности, включает несколько групп, которые взаимно пересекаются и дополняют друг друга: аналитико-прогностические и аналитико-рефлексивные; направленные на анализ педагогического процесса и его результата; направленные на анализ внешних условий и внутренней составляющей педагогической ситуации.

2. Специфика формирования аналитических умений у исследуемого контингента иностранных студентов обусловлена их особенностями: *общекультурными* – равноценностью логических и внелогических форм постижения мира и человека, ориентацией на ценностное, духовное постижение действительности, склонностью к ассоциациям, способностью легко адаптироваться к новым условиям; *психологическими* – целостным, конкретным восприятием объектов, преобладанием интровертности над экстравертностью, социальным инфантилизмом, преобладанием зрительного и зрительно-двигательного типа памяти, собранностью, умением быстро включаться в работу, усидчивостью, умением постоянно контролировать свои действия, настойчивостью, самостоятельностью, дисциплинированностью.

В процессе формирования у иностранных студентов аналитических умений, необходимых для осуществления педагогической деятельности, выделяются уровни: *интуитивного применения аналитических умений* (на основе обыденного знания и жизненного опыта); *репродуктивного применения аналитических умений* (под руководством преподавателя в соответствии с алгоритмами); *самостоятельного осмысленного применения аналитических умений* (достаточный для начала осуществления профессионально-педагогической деятельности). Критериями сформированности аналитических умений у изучаемого контингента студентов выступают наличие ценностных оснований применения аналитических умений, осознанность и самостоятельность.

Формировать аналитические умения у иностранных студентов целесообразно на основе следующих положений теории диалога культур: о ценностно-смысловом характере диалога культур; об аналогичности диалога культур и межличностного диалога; о равенстве и взаимообогащении участников диалога как представителей разных культур; о сознании человека как целостной культуре; о понимании как основе диалога и многообразии форм понимания; о зависимости диалога культур от преобладающих во взаимодействующих культурах способов мышления.

3. Средства формирования у изучаемого контингента иностранных студентов необходимых для осуществления профессионально-педагогической деятельности аналитических умений на основе положений теории диалога культур характеризуются проблемностью, обращенностью к смысловой сфере человека, возможностью применять аналитические умения как в отношении существующих явлений, так и для проектирования ситуаций педагогического взаимодействия. Данные средства делятся на три группы: *герменевтические* – герменевтическая ситуация, интерпретация, социодрама; *средства проблемного обучения* – проблемный вопрос, проблемное задание, метод проектов, модифицированная методика Х. Таба; *алгоритмические* – инструктивные карты, схемы, краткие алгоритмы выполнения аналитических процедур, аналитические таблицы.

Деятельность преподавателя по формированию у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона аналитических умений, необходимых для осуществления профессионально-педагогической деятельности, в процессе изучения дисциплин профессионального цикла с позиций реализации положений теории диалога культур регулируется принципами *проблематизации*, позволяющим обратить студентов к смыслам собственной и русской культуры (в том числе культуры педагогической); *герменевтичности*, предполагающим такую организацию диалога культур, которая обеспечивает адекватное понимание его участниками смысловой сущности яв-

лений иной культуры; *дополнительности*, означающим использование в процессе формирования аналитических умений всего множества мнений, смыслов, интерпретаций, которые возникают в процессе диалога культур; *согласия*, позволяющим выработать общие способы действий.

4. В процессе формирования у иностранных студентов аналитических умений, необходимых для успешного осуществления профессионально-педагогической деятельности, в процессе изучения дисциплин профессионального цикла с позиций реализации положений теории диалога культур целесообразно выделить три этапа: *ориентировочный*, целью которого является формирование у студентов мотивации к освоению аналитических процедур; *алгоритмический*, на котором происходит ознакомление студентов с аналитическими процедурами, овладение ими на репродуктивном уровне, осознание деятельного смысла аналитических умений; *продуктивный*, предполагающий самостоятельное осмысление и выполнение практических заданий, требующих применения аналитических умений.

Достоверность результатов исследования обусловлена следующим: результатами экспериментальной работы, воспроизводимыми в условиях учреждений высшего профессионально-педагогического образования; теоретическими основами признанных в науке исследований (М.М. Бахтин, Е.Г. Белякова, В.С. Библер, Н.М. Борытко, А.Ф. Закирова, В.С. Ильин, Н.В. Кузьмина, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Л.М. Лузина, М.И. Махмутов, Т.Ю. Медведева, Е.И. Пассов, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, В.А. Слостенин, И.А. Соловцова, А.Н. Щукин и др.); личным участием автора в экспериментальной работе, анализом практики, корректностью опытно-экспериментальной работы по изучению исследуемого процесса; экспериментальной работой, проведенной в рамках диссертационного исследования, показавшей устойчивую повторяемость основных результатов в условиях разных групп и дисциплин («Практический курс русского языка», «Русская литература», «Русская литература и культура», «Литерату-

ра», «Культура речи», «Педагогика»); использованием оптимальной количественной базы формирующего эксперимента и современных методик сбора и обработки информации; проведением сравнения авторских данных по определению сущностных характеристик исследуемого качества с представленными ранее данными других исследователей.

Научная новизна результатов исследования состоит в том, что впервые представлено обоснование организованного на основе концептуальных положений теории диалога культур процесса формирования аналитических умений у студентов из стран АТР, изучающих дисциплины профессионального цикла в российском педагогическом вузе; уточнены с позиций гуманитарной парадигмы сущностные характеристики аналитических умений, необходимых для успешного осуществления профессионально-педагогической деятельности, обоснована их статическая модель, представляющая взаимосвязь ценностного, когнитивного и операционального компонентов, и дана классификация; научные выводы о логике формирования аналитических умений у будущих педагогов (Л.В. Диордица, Т.Ю. Медведева) дополнены описанием специфики процесса их формирования у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона на основе концептуальных положений теории диалога культур: выявлены специфика этапов формирования аналитических умений, типичные затруднения студентов, виды педагогической помощи; научное представление об аналитических умениях, необходимых для успешного осуществления профессионально-педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина, Т.Ю. Медведева, В.А. Сластенин и др.), дополнено описанием уровней их сформированности у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона и критериями оценки; научные представления о средствах формирования необходимых для осуществления педагогической деятельности аналитических умений (Л.В. Диордица, Н.В. Кузьмина, Т.Ю. Медведева и др.) уточнены разработанной с учетом культурных и психологических особенностей студентов

из стран Азиатско-Тихоокеанского региона, а также положений теории диалога культур системой педагогических средств: герменевтических, обладающих наибольшими возможностями в формировании ценностного компонента аналитических умений, средств проблемного обучения, способствующих формированию когнитивного компонента, и алгоритмических, обеспечивающих формирование операционального компонента.

Теоретическая значимость результатов исследования состоит в том, что разработанная система средств формирования у иностранных студентов необходимых для осуществления педагогической деятельности аналитических умений дополняет теорию дидактических средств профессионального педагогического образования и расширяет представления о возможностях использования положений теории диалога культур при проектировании процесса обучения иностранных студентов в педагогическом вузе; представленная логика процесса формирования исследуемого качества может стать теоретической базой для совершенствования методики преподавания дисциплин профессионального цикла иностранным студентам в педагогическом вузе; выявленные сущностные характеристики аналитических умений, необходимых для успешного осуществления профессионально-педагогической деятельности, критерии оценки их сформированности у иностранных студентов и описание их состояний на разных уровнях открывают пути для совершенствования процесса профессиональной подготовки иностранных студентов в российских педагогических вузах.

Практическая ценность результатов исследования обеспечивается возможностью использования разработанного диагностического инструментария, критериев, показателей и уровневых характеристик исследуемого качества преподавателями учреждений высшего профессионально-педагогического образования для оценки эффективности подготовки иностранных студентов к педагогической деятельности. Обоснованная логика

процесса формирования исследуемого качества может применяться преподавателями педагогических вузов в организации подготовки иностранных студентов к профессиональной деятельности. Разработанная система средств формирования у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона необходимых для осуществления педагогической деятельности аналитических умений может использоваться преподавателями учреждений высшего профессионально-педагогического образования в процессе преподавания дисциплин профессионального цикла иностранным студентам.

Апробация материалов исследования осуществлялась посредством участия в международных научно-практических конференциях «Наука, образование, общество: тенденции и перспективы» (Москва, 2013), «Социальное воспитание и свобода личности: проблемы и перспективы» (Волгоград, 2013); всероссийских научно-практических конференциях с международным участием «Современное педагогическое образование: проблемы и перспективы» (Тюмень, 2013), «Интеграция науки и практики: опыт регионов» (Элиста, 2013), «Актуальные вопросы современной педагогической науки» (Чебоксары, 2012); публикации статей по теме диссертации (опубликовано 14 работ, из них 3 научные статьи – в изданиях, рекомендованных ВАК Минобрнауки РФ).

Внедрение результатов исследования в практику профессиональной подготовки учителей осуществлялось в процессе организации учебной работы на факультете по обучению иностранных граждан Волгоградского государственного социально-педагогического университета в ходе преподавания дисциплин «Практический курс русского языка», «Русская литература», «Русская литература и культура», «Литература», «Культура речи», «Педагогика» (подготовительное отделение, бакалавриат); в Цзыбо-ском профессиональном институте (г. Цзыбо, провинция Шаньдун, КНР) в 2010–2011 гг. в процессе преподавания дисциплин «Русский язык и русская литература», «Деловой русский язык» (бакалавриат).

Личный вклад соискателя состоит в участии во всех этапах работы над диссертационным исследованием, непосредственном участии в получении данных на диагностическом этапе, по окончании формирующего эксперимента и на этапах контрольных срезов; личном участии в разработке теоретических основ формирования аналитических умений у иностранных студентов при изучении дисциплин профессионального цикла в педагогическом вузе, обработке, анализе и интерпретации полученных данных; в подготовке научных статей и докладов по итогам выполненной работы.

Структура и объем диссертации обусловлены логикой проведенного научного исследования. Диссертация (209 с.) состоит из введения (21 с.), первой главы «Аналитические умения, необходимые для осуществления профессионально-педагогической деятельности: сущность и особенности формирования у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона» (69 с.), второй главы «Система формирования у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона аналитических умений в процессе изучения дисциплин профессионального цикла в педагогическом вузе на основе теории диалога культур» (90 с.), заключения (3 с.), списка использованной литературы (229 наименований). Диссертация содержит 10 таблиц и 9 рисунков.

ГЛАВА 1.

АНАЛИТИЧЕСКИЕ УМЕНИЯ, НЕОБХОДИМЫЕ ДЛЯ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ ИЗ СТРАН АЗИАТСКО-ТИХООКЕАНСКОГО РЕГИОНА

Выявление сущностных характеристик исследуемого педагогического объекта или явления выступает необходимой предпосылкой построения нормативных моделей (модели педагогической деятельности по формированию исследуемого качества, модели применения педагогических средств, модели условий эффективности педагогической деятельности) и проектирования процесса формируемых качеств, умений, компетенций. С позиций разработанного В.С. Ильиным системно-целостного подхода к исследованию педагогических объектов, явлений, процессов выявление их сущностных характеристик предполагает выявление целостных характеристик исследуемого явления (во-первых, тех, которые объединяют его с другими явлениями, во-вторых, тех, которые определяют его специфику), функций, через которые проявляется природа явления и его роль в системе более высокого уровня, и структуры (компонентов и связей между ними). Для более глубокого понимания сложного педагогического явления его целостные и структурно-функциональные характеристики должны быть дополнены определением специфики разновидностей данного явления, что предполагает построение классификации. Выявлению сущностных характеристик аналитических умений будущих учителей с позиций системного подхода посвящен первый параграф первой главы диссертации.

Во втором параграфе данной главы рассматриваются особенности формирования аналитических умений у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона, обучающихся в российских педагогических ву-

зах. При этом в качестве концептуальной основы исследуемого процесса выступают основные положения теории диалога культур. Выявленные особенности выступают основой для моделирования системы формирования у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона аналитических умений, необходимых для успешного осуществления профессионально-педагогической деятельности.

1.1. Сущностные характеристики аналитических умений, необходимых для успешного осуществления педагогической деятельности

Понятие «умение» является одним из ключевых в педагогике. В настоящее время это понятие привлекает пристальное внимание исследователей в связи с разработкой и реализацией компетентностного подхода в образовании (в первую очередь речь идет о профессиональном образовании). С позиций компетентностного подхода компетенция рассматривается как единство, синтез знаний и умений, которыми должен овладеть будущий специалист. Если при традиционном, «знаниевом» подходе акцент делался на передаче – присвоении систематизированных знаний, описывающих сферу профессиональной деятельности будущего специалиста, фиксирующих закономерности, принципы, способы выполнения профессиональной деятельности, то при компетентностном подходе акцент переносится на способность специалиста (будущего специалиста) применять профессионально значимые знания в различных ситуациях профессиональной деятельности, т.е. на разного рода профессиональные умения. Таким образом, формирование важных для успешного выполнения профессиональной деятельности умений становится наиболее значимой составляющей профессиональной подготовки специалиста.

Однако в определении понятия «умение» нет единства мнений исследователей. Понятие «умение» рассматривается и как категория психологическая, и как категория педагогическая. Это объясняет и различие в подходах к рассмотрению этого понятия.

В психологической литературе под умением понимают «способность, возможность реализации целей и задач, навыков и действий, деятельностей и всего поведения личности в изменяющихся условиях жизни» [162], «способность использовать имеющиеся данные, знания или понятия, оперировать ими для выявления для выявления существенных свойств вещей и успешного решения определенных теоретических или практических задач» [160]. В приведенных определениях подчеркивается сложный, системный характер умений, их включенность в структуру личности, направленность на выявление главного, существенного, на решение целостных задач. Умения обеспечивают способность личности действовать в меняющихся условиях, что особенно важно для специалиста, осуществляющего педагогическую деятельность.

В педагогической литературе понятию «умение» также дается широкий спектр объяснений. В педагогических словарях [90] умение определяется как «промежуточный этап овладения субъектом новационными способами действий», как «освоенный субъектом способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков... Умения обеспечивают правильное отражение в представлении и мышлении мира, законов природы, общества, взаимоотношений людей, место человека в обществе и его поведения». Из данного определения следует, что понимание педагогом закономерностей и принципов педагогической деятельности, понимание обучающегося, условий педагогической деятельности и собственных возможностей как профессионала зависит от уровня сформированности у него профессионально значимых умений. Таким образом, умения выступают для педагога инструментом познания педагогической действительности. Важно также, что в данном определении подчеркивается важная роль умений в овладении человеком новыми для него способами действий, в данном случае действий, необходимых для успешного осуществления профессиональной деятельности.

Кроме того, умение определяется как «подготовленность к практическим и теоретическим действиям, выполняемым быстро, точно, сознательно, на основе усвоенных знаний и жизненного опыта» [149]. В данном определении обращает на себя внимание тот факт, что умения соотносятся не только с практическими, но и с теоретическими действиями, подчеркивается их связь с мышлением, что очень важно для выявления сущности аналитических умений, необходимых для успешного выполнения педагогической деятельности. Важно также, что подчеркивается связь умений с жизненным опытом человека, который формируется в определенной культуре; таким образом, формирующиеся умения испытывают на себе влияние особенностей той культуры, носителем которой является будущий специалист, а также той культуры, в которой происходит его профессиональная подготовка.

Л.Ф. Спирин полагает, что умение – это сложное по своей природе социально-психологическое образование. Умения, по его мнению, органически взаимосвязаны с психологическими особенностями личности, ее эмоционально-волевой сферой, с ее направленностью, знаниями, вниманием, творческим мышлением. С другой стороны, умения в процессе их формирования испытывают сильное влияние социальных (в том числе социокультурных) факторов, что делает необходимым учет особенностей той культурной среды, в которой осуществляется процесс формирования умений, и той культуры, к которой принадлежат обучающиеся [196].

Н.М. Борытко предлагает называть умением «владение способом деятельности, способность применять знание» [31, с. 25]. Здесь снова подчеркивается связь между умениями и знаниями, с одной стороны, и между умениями и деятельностью – с другой. Следовательно, умения необходимы педагогу для успешного осуществления не отдельных действий и операций, а для реализации целостной профессионально-педагогической деятельности, представляющей собой систему, которая постоянно претерпе-

вает изменения в условиях инновационных процессов, происходящих в современной высшей школе.

Под умением понимают также действие, основанное на правиле и совершаемое под контролем сознания [185]. Такое понимание умений ориентирует на выявление принципов, правил и логики применения будущими учителями аналитических умений, необходимых им в профессиональной деятельности, и на выявление условий, обеспечивающих сознательность в применении аналитических умений студентами педагогических вузов.

Для выявления сущности умений необходимо рассмотреть соотношение между умением и навыком. В психологических и педагогических исследованиях вопрос о соотношении понятий «умение» и «навык» решается неоднозначно. Одним из распространенных является мнение, согласно которому умение выступает как промежуточный этап между усвоенными знаниями и еще не сформировавшимся навыком. Иначе говоря, навык рассматривается как умение, доведенное до автоматизма. На наш взгляд, такое понимание упрощает представления об умении, поскольку отводит умению роль не самостоятельного явления, а лишь «подготовительного этапа» к применению знаний, снижает роль сознательности в применении знаний на практике и рассматривает умение не как сложное явление, а как отдельную операцию. В психологической литературе под умением понимают также «высшую форму навыка, объединенного с другими операциями и перешедшего на уровень устойчивого свойства личности» [161]. Здесь подчеркивается приоритет умений перед навыками в плане их сложности и значимости, их включенность в структуру личности, однако не находят отражения принципиальные различия между умением и навыком.

Весьма значимыми с точки зрения научных основ процесса формирования умений представляются выводы педагогических исследований. Вопрос о первичности или вторичности формирования умения по отношению к выработке навыка является в современной педагогике дискуссионным.

Исследователи выделяют первичные (элементарные) умения и вторичные (развитые, совершенные, обобщенные) умения. Первичные умения выступают базой для образования навыков, вторичные формируются на основе навыков и включают их характеристики.

В связи с этим А.Е. Дмитриев вводит понятия «умение в узком смысле» и «умение в широком значении». Умения «в узком смысле» образуются и функционируют на основе приобретенных знаний в стабильных условиях. Действие на уровне этих умений еще недостаточно отработано и закреплено, оно совершается при сосредоточении произвольного внимания и волевых усилий, под контролем сознания, проявляющегося в постоянстве цели, в обдумывании способов выполнения операции, достигаемых результатов. Действия на уровне навыка совершаются быстро, уверенно, при минимальном контроле сознания. Умения «в широком значении» умение образуются на основе усвоенных знаний и простейших умений и навыков. На их основе возможно формирование новых творческих действий [59].

Сложные умения не могут быть автоматизированы, способы их применения меняются в зависимости от условий, они требуют организации внимания, памяти, мышления, речи, воли, связаны с внутренней активностью субъекта. Эти признаки умений необходимо учитывать при уточнении существенных характеристик аналитических умений, необходимых для выполнения педагогической деятельности.

Несмотря на различие в подходах разных авторов, основополагающим критерием при определении умений является их практическая направленность. Умения предстают как компоненты деятельности, основу которых образует практическое применение полученных знаний, т.е. «знание в действии». При этом под умением применять знания понимается способность действовать в измененных условиях. Умения в отличие от навыков всегда опираются на активную интеллектуальную деятельность и обязательно включают в себя процессы мышления.

Мышление играет важную роль в развитии, обучении и труде человека, в становлении его как личности. Во многие виды профессиональной деятельности оно включено в качестве основного содержательного компонента. В полной степени это относится и к педагогической деятельности. Профессионализм учителя определяется не только количеством полученных в процессе профессиональной подготовки знаний и сформированных педагогических умений, но и способностями анализировать педагогические ситуации и находить оптимальные способы действия в каждой из них. Особенно велика роль мышления в отношении аналитических умений, поскольку с психологической точки зрения они представляют собой систему мыслительных операций.

Важнейшую роль в творчестве педагога играет специфика педагогического мышления. Каждый учитель решает педагогические задачи самостоятельно, индивидуально, творчески; тем не менее, для принятия этих решений он пользуется некоторыми обобщенными основаниями (принципами, критериями и т.п.), которыми он овладевает в процессе своей теоретической и практической подготовки и которые регулируют его действия.

Аналитические умения позволяют глубже понимать педагогическую действительность и преобразовывать ее. Они позволяют выстроить мысленную модель, отражающую наиболее существенные связи и отношения педагогической действительности и определяющую направленность мышления на получение новых знаний об этой действительности. В процессе мышления формируются своеобразные «категориальные рамки», сквозь призму которых учитель воспринимает и интерпретирует конкретные ситуации, возникающие в процессе его взаимодействия с учащимися [126].

Практические задачи, которые решает учитель в ходе своей деятельности, являются комплексными и многоаспектными. При их решении учителю необходимо принимать во внимание все многообразие условий, обра-

зующих конкретную ситуацию деятельности. Поэтому перенос теоретических знаний в практику не является прямым; он требует анализа и преобразования теоретических знаний, которые направлены на решение определенной практической проблемы, имеющей целостный и многосторонний характер [126].

Первое, что характеризует движение знаний в процессе выработки педагогических решений, – это формирование у учителя определенных ведущих идей, которые как бы задают общую направленность его деятельности. Таковы, например, идеи развивающего обучения, проблемного обучения, опережающего обучения, использования опорных схем, организации коллективного обучения, групповых форм занятий, диалогизации обучения и т.д. Наличие у учителя ведущих идей, превратившихся в его личностное достояние, является необходимым успешности педагогической деятельности. [147, ч. 2, с. 82]. Формирование системы ведущих идей невозможно без синтеза профессионально значимой информации, обобщения, установления причинно-следственных связей, а понимание ситуации – без анализа и установления аналогий.

В настоящее время существуют различные подходы к классификации умений. В психологической и педагогической литературе принято выделять три вида умений: элементарные; простые; сложные (Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина).

Педагогические умения относятся к сложным интеллектуальным умениям и определяются как совокупность последовательно развертывающихся во внешнем или внутреннем плане педагогических действий, направленных на решение задач развития гармоничной личности и основанных на соответствующих теоретических знаниях [99]. Такое понимание педагогических умений раскрывает в общем виде сущность аналитических умений будущих учителей, которые можно отнести к сложным интеллектуальным умениям, развертывающимся во внутреннем плане.

Многие исследователи выделяют особую группу аналитических умений. Так, В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов выделяют такие умения отдельным блоком в структуре профессиональной компетентности педагога и рассматривают уровень их сформированности как «один из критериев педагогического мастерства, ибо с их помощью извлекаются знания из практики, поскольку именно через аналитические умения проявляется обобщенное умение педагогически мыслить» [148, с. 43]. Исследователи подчеркивают важную роль аналитических умений в структуре профессиональной компетентности педагога. По утверждению Т.Ю. Медведевой, «аналитические умения являются основным компонентом психологической структуры педагогической деятельности» [122, с. 5].

Исследование контекста, в котором употребляется термин «аналитические умения» в психологических, педагогических исследованиях и в нормативных документах, позволяет сделать вывод о том, что анализ трактуется широко, не как процедура мысленного разделения объекта на части, а как система познавательных процедур. Так, В.А. Сластенин включает в состав аналитических умений педагога следующие: умение расчленять педагогические явления на составляющие элементы (условия, причины, мотивы, стимулы, средства, формы проявления и пр.); осмысливать каждую часть в связи с целым и во взаимодействии с ведущими сторонами; находить в теории обучения и воспитания идеи, выводы, закономерности, адекватные логике рассматриваемого явления; правильно диагностировать педагогическое явление; находить основную педагогическую задачу (проблему) и способы ее оптимального решения [148, с. 43]. Сходное понимание аналитических умений педагога можно обнаружить в трудах Н.М. Борытко, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой и других исследователей. Это позволяет рассматривать необходимые для успешного выполнения профессионально-педагогической деятельности аналитические умения с позиций целостного подхода как сложное образование, представляющее

собой систему мыслительных действий и операций, направленных на постижение педагогической действительности, и включить в их состав не только собственно анализ, но также синтез, аналогию, сравнение, обобщение, установление причинно-следственных связей.

Анализ выводов перечисленных выше авторов позволил также выделить аналитические умения, значимые для профессионально-педагогической деятельности:

- анализ;
- синтез;
- аналогию;
- сравнение;
- обобщение;
- установление причинно-следственных связей.

В исследованиях Н.В. Кузьминой речь также идет об аналитических умениях педагогов, хотя автор и не дает этим умениям такого названия. Л.И. Гриценко отмечает, что педагогическая компетентность – это способность учителя формулировать и решать педагогические задачи, которые предполагают возможность множества вариантов их решения. В этом и заключается специфика педагогической компетентности [147, ч. 2, с. 97]. Поскольку умения входят в состав компетентности, аналитические умения, необходимые для осуществления педагогической деятельности, целесообразно рассматривать в контексте решения педагогических задач. Н.В. Кузьмина, характеризуя компоненты решения педагогических задач, выделяет в их составе умения, которые относятся к аналитическим [100, с. 12-13]. Такие умения, по ее мнению, входят в состав каждого компонента деятельности педагога (гностического, проектировочного, конструктивного, организаторского, коммуникативного). Из этого следует, что аналитические умения направлены не только на изучение педагогической действительности, но и на проектирование новых ее элементов. Иначе говоря,

сформированность аналитических умений является необходимым условием эффективного педагогического моделирования, прогнозирования и проектирования.

В связи с тем, что педагогическая деятельность предполагает осмысление учителем собственной деятельности, ряд ученых связывает аналитические умения с группой рефлексивных умений. Рефлексия предполагает анализ (в широком смысле) собственных знаний, поведения, деятельности, переживаний, отношений, а потому невозможна без аналитических умений.

В традиционной парадигме существует понятийный ряд «знания – умения – навыки», иначе говоря, умения рассматриваются, с одной стороны, как результат овладения знаниями и способ их применения, с другой – как основа для формирования навыков, под которыми понимаются, как правило, простые умения, доведенные до автоматизма и не требующие контроля со стороны сознания. Однако мы полагаем, что такой подход ограничивает содержание понятия «умение» и, как следствие, не позволяет с достаточной степенью полноты реализовать их функции в процессе профессиональной подготовки педагогов. Представляется целесообразным исследовать умения в следующем понятийном ряду, представленном в гуманитарной педагогической парадигме (Н.М. Борытко, И.А. Колесникова, И.А. Соловцова и др.): «знания – умения – отношения».

Основа аналитических умений – система отношений учителя к профессионально-педагогической деятельности, к участникам образовательного процесса, к самому себе как субъекту педагогической деятельности. Отношения задают ценностные и целевые ориентиры в педагогической деятельности в целом и в применении аналитических умений в частности. Так, если ведущим для учителя выступает отношение к человеку как к ценности, то с помощью аналитических умений выявляются в первую очередь проблемы в развитии обучающегося и возможности образовательной

среды в их решении. Н.В. Кузьмина отмечает, что для учителя особенно значимо изучение ребенка с позиций его отношения к деятельности, к людям и к самому себе; по ее мнению, отношение человека к объекту познания определяет особенности процесса и результатов познания педагогической действительности [100, с. 110-111]. С другой стороны, аналитические умения влияют на становление системы отношений будущего учителя, значимых для его профессиональной деятельности.

Аналитические умения формируются в непосредственной и тесной связи со знаниями. Во-первых, умения формируются на основе знаний, составляющих содержание преподаваемой дисциплины, педагогики, психологии и методики преподавания, и знаний о способах интеллектуальной и предметно-практической деятельности. Именно этот аспект связи знаний и умений подчеркивают современные исследователи. Однако для более полного понимания связи умений и знаний необходимо выделить еще ряд аспектов, которые обнаруживаются в результате изучения взаимосвязи педагогической теории (на основе которой формируются значимые для профессионально-педагогической деятельности аналитические умения) и образовательной практики (в которой они в конечном счете применяются). Во-вторых, аналитические умения позволяют извлекать знания из практики, позволяя изучать ее не на основе интуиции и житейского опыта (иногда ошибочного), а применяя научно обоснованные действия и операции. В-третьих, аналитические умения позволяют получить и представить в структурированном виде нормативное знание – например, выстроить и обосновать стратегию и тактику педагогической деятельности по формированию какого-либо качества личности обучающегося, по освоению учебного материала и т.п.

На внутреннюю, генетическую взаимосвязь педагогических знаний и умений обращает внимание Н.В. Тельтевская, отмечая, что в процессе формирования у будущих учителей системы профессионально-

педагогических знаний происходит одновременно овладение фундаментальными знаниями, методами научного исследования и умениями. Специфика системы профессионально-педагогических знаний обусловлена, по мнению исследователя, «составляющими ее элементами, представляющими собой знания из различных научных областей (философии, общественных наук, культурологии, психологии, педагогики, методики преподавания учебного предмета, дисциплин предметной специализации), и 2) структурой, т.е. характером связей между составляющими элементами, их взаимодействием» [201, с. 6]. Данный вывод значим в качестве методологического положения, позволяющего определить, на каком содержании должно осуществляться формирование аналитических умений у будущих учителей и каким образом это содержание должно быть структурировано в рамках каждого средства формирования аналитических умений и в рамках исследуемого процесса в целом.

В теории деятельности, разработанной в отечественной психологии (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев и др.), одним из ведущих является положение о возникновении и изменении новообразований психики (в том числе и интеллектуальных умений) только на основе собственной деятельности человека и многообразных форм взаимодействия с окружающим миром, о взаимосвязи мышления и деятельности. Следовательно, чтобы сформировать у будущих учителей профессионально значимые аналитические умения, необходимо организовать их деятельность на занятиях по дисциплинам профессионального цикла таким образом, чтобы одной из ее целей было формирование аналитических умений, чтобы эта деятельность имела ярко выраженную профессиональную направленность и была для студентов личностно значимой.

Таким образом, под **аналитическими умениями** мы понимаем осознанные мыслительные процедуры (анализа, синтеза, аналогии, сравнения, обобщения, установления причинно-следственных связей), формиро-

вание которых осуществляется в процессе специально организованной, целенаправленной, мотивированной деятельности, опирающейся на знания, составляющие содержание дисциплин профессионального цикла, на знания о способах интеллектуальной и предметно-практической деятельности, и на систему отношений человека к профессионально-педагогической деятельности и к ее субъектам. Мы рассматриваем аналитические умения с позиции общепедагогических умений, что позволяет сделать вывод: аналитические, умения, даже если они не выделены в отдельный блок, как компоненты включены во все основные общепедагогические умения.

С позиций целостного подхода к исследованию педагогической действительности в качестве объекта применения аналитических умений будущего учителя целесообразно рассматривать педагогическую ситуацию как целостную единицу педагогического процесса (Н.М. Борытко, В.А. Павлов, В.В. Сериков, И.А. Соловцова и др.). Такой подход обеспечивает единство компонентов педагогической деятельности (цель – задачи – содержание – средства – особенности организации педагогического взаимодействия – результат) и компонентов решения педагогических задач (Н.М. Борытко, Н.В. Кузьмина и др.).

Педагогическая ситуация понимается нами широко – как любой целостный фрагмент педагогической действительности. В качестве такого фрагмента может выступать урок, воспитательное занятие либо часть урока, педагогическое взаимодействие учителя и обучающегося.

Таким образом, к целостным характеристикам аналитических умений относятся

- их сложный, системный характер;
- опора на сложные мыслительные процедуры;
- связь с отношением педагога к профессиональной деятельности и с теоретическими знаниями;

- направленность на целостную ситуацию педагогического взаимодействия;
- влияние на процесс их формирования психологических и социокультурных факторов.

Выявленные целостные характеристики аналитических умений позволяют уточнить их функции в процессе становления компетентности будущих учителей в период их обучения в педагогическом вузе. В качестве более широкой системы, в которой проявляется действие функций аналитических умений, нами рассматривается профессиональная компетентность учителя как личностно-профессиональное качество (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.), поскольку аналитические умения выступают в нашем исследовании как составляющие общекультурных и профессиональных компетенций будущих учителей. Такой контекст анализа позволяет обнаружить четыре ведущих **функции** аналитических умений, необходимых для успешного осуществления профессионально-педагогической деятельности.

Функция объяснения педагогической действительности. В качестве объекта объяснения, как уже отмечалось, выступает целостная педагогическая ситуация. Данная функция позволяет будущему учителю научиться выявлять причины педагогических явлений, отбирать факты, значимые для объяснения конкретной педагогической ситуации, обобщать информацию, подводя ее под действие определенного педагогического закона. Будущий учитель, у которого данная функция сформирована в необходимой степени, дает объяснение фактам и явлениям педагогической действительности с научных позиций, способен решать задачи, в которых требуется определить, какая педагогическая закономерность действует в описываемой ситуации, или ответить на вопрос о том, почему имеет место то или иное событие, наблюдаются те или иные факты. Если говорить о содержании обучения, то студент (в нашем исследовании речь идет о будущих учителях

русского языка – студентах из стран Азиатско-Тихоокеанского региона, к которым относятся Китай, Корея, Вьетнам) способен обнаружить закономерности в применении тех или иных слов или словосочетаний, в построении предложений, объяснить расхождения в употреблении слов, составить развернутый план текста и объяснить, почему он структурировал текст именно таким образом. В приведенных далее монографических характеристиках показана реализация функций аналитических умений на занятиях по русскому языку, русской литературе и педагогике.

В случае недостаточной сформированности функции объяснения педагогической действительности можно наблюдать следующее. Студент 3 курса Ц. Чэнь на занятиях по русскому языку механически применяет известные ему правила, затрудняется в поиске однокоренных слов, в объяснении этимологии того или иного слова, ошибается в употреблении фразеологических оборотов, метафор. Ответы на вопросы по прочитанному тексту отыскивает только благодаря наличию в вопросах и в тексте одинаковых слов. Испытывает затруднения при структурировании текста, при составлении плана текста, вопросов к нему. Не может найти смысловые и стилистические аналоги, привести примеры, подтверждающие какое-либо правило или суждение. Составляя текст на определенную тему на русском языке, пользуется словарем, предлагая перевод-кальку с китайского. При выполнении тестовых заданий наибольшие затруднения вызывают задания на установление соответствий. Ему трудно подобрать тексты для обучающихся определенного возраста.

На занятиях по педагогике при анализе педагогических ситуаций опирается на жизненные знания, характерные для китайской культуры (в частности, при определении причин неуспеваемости школьника, причин нарушения подростками правил взаимодействия с другими людьми). Не может определить, какие педагогические закономерности проявляются в той или иной ситуации. Решая педагогическую задачу, переходит сразу к характеристике педагогических средств, пропуская этап целеполагания; не может объяснить, почему выбраны именно эти педагогические средства, ссылаясь на то, что так поступали его учителя. Может отобрать аналогичные ситуации среди нескольких предложенных, но делает это интуитивно и иногда допускает ошибки в выборе аналога. Большие трудности вызывает заполнение таблиц и составление схем.

Несформированность функции объяснения педагогической действительности ведет к тому, что будущий учитель опирается в своей интеллек-

туальной и практической деятельности на житейский опыт и обыденное знание, с трудом формулирует цели и задачи педагогической деятельности. Он не понимает обусловленности применения педагогических средств определенными факторами и условиями. Наибольшие затруднения такой студент испытывает при выявлении причинно-следственных связей. В практической деятельности будущего учителя (во время педагогической практики) это проявляется в ситуативности и подражательности его деятельности, в ориентации на образцы, принятые исключительно в его собственной профессионально-педагогической культуре.

Функцию объяснения педагогической действительности выполняют преимущественно умения анализа и установления причинно-следственных связей. Анализ необходим для того, чтобы отобрать важные в конкретной ситуации факты и подробно их изучить. Установление причинно-следственных связей позволяет соотнести отдельные факты с педагогическими, психологическими и иными закономерностями, выявить истоки тех или иных явлений и дать объяснение.

Функция структурирования профессионально значимой информации. Профессионально значимая информация – это информация, позволяющая овладеть знаниями и умениями, необходимыми для успешного осуществления педагогической деятельности:

- содержанием преподаваемого предмета;
- методами, формами, приемами, технологиями обучения и воспитания;
- методикой преподаваемого предмета;
- психолого-педагогическим знаниями;
- общекультурными компетенциями.

При этом профессионально значимая информация должна быть усвоена будущими учителями как научное знание. Один из признаков научного знания – его систематизированный, структурированный характер [94].

Аналитические умения позволяют будущим учителям структурировать получаемую в процессе профессиональной подготовки информацию, т.е. выявить в ней главные и второстепенные, основные и производные элементы, обнаружить сходные явления, выстроить системы, иерархии, алгоритмы.

Будущий учитель, у которого развита функция структурирования профессионально значимой информации, излагает учебный материал не сумбурно, а в логической последовательности, владеет научным стилем речи, предполагающим логику изложения и грамотное использование терминологии, может объяснить основания и логику построения различных классификаций (например, классификации методов обучения), самостоятельно разработать несложную классификацию, проанализировать урок либо воспитательное занятие, составить план текста, выполнить задания на установление логической последовательности.

Студентка 3 курса Ф. Линьци, у которой функция структурирования профессионально значимой информации недостаточно выражена, испытывает серьезные трудности, когда требуется выделить в тексте главную мысль, составить сложный план текста, дать название тексту, озаглавить абзацы текста. При выполнении тестовых заданий наибольшие затруднения вызывают задания на установление правильной последовательности изложения. Подобные затруднения возникают и при выполнении текущих заданий, когда нужно, к примеру, расположить абзацы текста с намеренно нарушенной логикой изложения в правильной последовательности. Отбирая содержание обучения для школьников, часто берет за основу второстепенные моменты, не уделяя внимания наиболее важной информации: может привести примеры, связанные с применением какого-либо правила, но само правило «пропустить». При ответе на вопрос: «Что нового вы узнали о русской культуре из прочитанного текста?», как правило, обращает внимание на яркие, но второстепенные особенности.

На занятиях по педагогике не выдерживает алгоритма решения педагогических задач, при анализе педагогических ситуаций пропускает важные факты и обращает внимание на второстепенные. Материал излагает сумбурно, логика выступлений нарушена. Приводя различные классификации методов обучения, воспитания, педагогического исследования, не называет основания классификаций. Не может грамотно прокомментировать схему, останавливаясь на ее элементах и игнорируя связи между элементами.

Несформированность функции структурирования профессионально значимой информации, таким образом, приводит к тому, что содержание и средства обучения видятся будущему учителю состоящими из разрозненных, изолированных друг от друга или слабо связанных друг с другом элементов; он не воспринимает содержание образования и педагогический процесс как нечто целостное, имеющее свою логику и структуру. Он не может обнаружить общее и особенное в педагогических ситуациях: педагогические ситуации видятся ему либо совершенно непохожими одна на другую, либо, напротив, одинаковыми. Он затрудняется выделить элементы в педагогических объектах, явлениях, в том числе в содержании образования. В практической педагогической деятельности это проявляется в том, что студент не может правильно разработать и провести урок, воспитательное занятие, теряется, когда возникает неожиданная ситуация, даже похожая на ту, с которой он уже раньше сталкивался.

Функцию структурирования профессионально значимой информации выполняют главным образом умения анализа, аналогии, сравнения, обобщения. Аналогия позволяет отобрать среди множества фактов, явлений, объектов, педагогических фактов сходные и объединить их в группы, т.е. провести классификацию. Сравнение входит составной частью в процедуру проведения аналогий. Обобщение необходимо для формулирования выводов, содержащих оценку полученной структуры. Анализ позволяет определить основание для выявления аналогичных объектов, выделить элементы при составлении алгоритмов, дать оценку полученным в результате применения других аналитических умений структурам.

Функция проектирования педагогического процесса. Эта функция реализует связь между аналитическими умениями будущих учителей и нормативными знаниями. Аналитические умения позволяют будущему учителю разработать и реализовать стратегию и тактику решения педагогических задач в области обучения и воспитания: разработать серию уроков,

связанных едиными образовательными задачами, разработать стратегию формирования какого-либо качества обучающихся, обосновать особенности взаимодействия с обучающимися в различных нестандартных (например, конфликтных) ситуациях и т.п. Будущий учитель, у которого сформирована функция проектирования педагогического процесса, может без труда определить, для достижения каких целей, для решения каких задач он будет использовать то или иное содержание образования, способен отобрать педагогические средства, наилучшим образом способствующие достижению целей. Он может использовать теоретические знания для моделирования, конструирования и проектирования педагогического процесса. У такого студента есть собственное профессиональное кредо, ведущие идеи, принципы, на которые он ориентируется в профессиональной деятельности. При проектировании педагогического процесса он учитывает возрастные, социальные, культурные особенности обучающихся.

Студент 3 курса Ч. Нань, у которого функция проектирования педагогического процесса сформирована недостаточно, с трудом отвечает на вопросы о том, как в процессе обучения можно использовать тот или иной текст, затрудняется определить, для какого возраста предназначен текст. Ему трудно сформулировать вопросы к тексту: предлагаемые им вопросы разрозненны, рассогласованы, в них трудно проследить какую-либо общую, объединяющую их мысль. Затруднения вызывают вопросы о чертах сходства и различиях русской и китайской культур, которые можно выделить, познакомившись с текстом.

При решении педагогических задач наблюдается рассогласование между поставленной целью и отобранными для ее решения содержанием и средствами. Из нескольких вариантов решения задачи иногда правильно выбирает оптимальный, но делает это интуитивно, без опоры на теоретические знания. При выполнении тестовых заданий наибольшие трудности вызывают задания на применение знаний. Задания по моделированию, проектированию и конструированию педагогического процесса редко выполняет самостоятельно. В заданиях, выполняемых по алгоритму, придерживается определенной логики, но допускает серьезные содержательные ошибки.

Таким образом, несформированность функции проектирования педагогического процесса ведет к тому, что будущий учитель испытывает серъ-

езные затруднения при решении практико-ориентированных профессиональных задач. Наблюдается разрыв между теоретическими знаниями и их реализации на практике.

Функцию проектирования педагогического процесса выполняют в основном умения анализа, синтеза, аналогии, сравнения, установления причинно-следственных связей. Анализ позволяет выделить те элементы теоретических знаний, на которые целесообразно опираться в процессе решения конкретной профессиональной практико-ориентированной задачи. Синтез позволяет на основе проведенного в процессе выявления необходимых знаний и в процессе объяснения педагогической действительности анализа получить информацию, определяющую стратегию решения задачи. Аналогия дает возможность выявить сходные задачи, которые уже решались учителем, и использовать прошлый опыт при решении новой задачи. Сравнение необходимо для того, чтобы отобрать из нескольких вариантов решения задачи оптимальный. Установление причинно-следственных связей позволяет соотнести цели, содержание и педагогические средства в контексте решения задачи.

Функция рефлексии учебной и учебно-профессиональной деятельности. Рефлексия позволяет будущему учителю оценить результаты собственной интеллектуальной либо практической деятельности, определить, что было сделано удачно, а что нет, определить перспективы профессионального самосовершенствования. Под рефлексией обычно понимают, с одной стороны, способность человека анализировать собственные мысли, чувства, намерения, с другой – способность предполагать мысли, чувства, действия других людей в отношении себя или третьих лиц. Например, рефлексия, наступающая как осознание учителем того, каким его воспринимают и оценивают ученики в конкретной ситуации или в целом, позволяет педагогу осуществлять коррекцию своего профессионального поведения и профессиональной деятельности в целом. Таким образом, функция рефлексии

учебной и учебно-профессиональной деятельности тесно связана с функцией проектирования педагогического процесса. Предметом рефлексии может быть все, что содержится в опыте человека: знания, представления, понятия, чувства, переживания, отношения, ценности, смыслы и пр. У педагога способность к рефлексии выступает как самоанализ своего поведения, самоконтроль в процессе общения и как помощь обучающимся в осмыслении того, что с ними происходит [36, с. 20].

Аналитические умения позволяют будущему учителю выстроить рефлексию

- собственного отношения к педагогической профессии, к обучающимся, к себе самому как субъекту профессиональной деятельности;
- логики осуществления учебной и учебно-профессиональной деятельности как определенной последовательности действий;
- содержания деятельности;
- влияния теоретических знаний на решение практико-ориентированных профессиональных задач;
- уровня владения профессионально значимыми знаниями и умениями.

В процессе целенаправленного формирования у будущих учителей аналитических умений последние также становятся предметом рефлексии.

По мнению К. Роджерса, для педагога в современных условиях очень важно ответить на ряд вопросов, связанные с его отношением к ребенку, профессиональной деятельности: Умею ли я входить во внутренний мир человека, который учится и взрослеет? Смог ли бы я отнестись к этому миру без предрассудков, без предвзятых оценок, смог бы лично, эмоционально откликнуться на этот мир? Умею ли я позволить самому себе быть личностью и строить открытые, эмоционально насыщенные, неролевые взаимоотношения с моими учениками, отношения, в которых все уча-

стники учатся? Хватит ли у меня мужества разделить со своими учениками эту интенсивность наших взаимоотношений? Сумею ли обнаружить интересы каждого в моем классе? Смогу ли помочь моим ученикам сохранить живой интерес, любопытство по отношению к самим себе, к миру, который их окружает? В достаточной ли степени я сам творческий человек, который сможет познакомить детей с людьми и с их внутренним миром, с книгами, всеми видами источников знаний — с тем, что стимулирует любознательность и поддерживает интерес? Смог ли бы я принимать и поддерживать нарождающиеся и в первый момент несовершенные идеи и творческие задумки моих учеников? Смог ли бы я принять тех творческих детей, которые так часто выглядят беспокойными и не отвечают принятым стандартам в поведении? Смог ли бы я помочь ребенку расти целостным человеком, чувства которого порождают идеи, а идеи — чувства? [168]

Ответы на эти рефлексивные вопросы невозможны без применения аналитических умений, освоенных учителем в процессе обучения в педагогическом вузе.

Студент, у которого развита функция рефлексии учебной и учебно-профессиональной деятельности, адекватно оценивает процесс и результаты собственной деятельности, успешно выявляет проблемы и перспективы профессионального саморазвития, проявляет гибкость при решении практико-ориентированных учебных и учебно-профессиональных задач.

У студентки 3 курса В. Ди функция рефлексии учебной и учебно-профессиональной деятельности сформирована недостаточно, вследствие чего она не может верно оценить результаты своей деятельности. Оценивая процесс деятельности, не придерживается какой-либо логической последовательности, оценивает не процесс в целом, а отдельные его фрагменты. Результаты собственной деятельности оценивает, как правило, высоко, используя самые общие фразы: «Цель достигнута», «Задачи решены», «Подобран интересный материал». При специально организованной рефлексии, например, в форме незавершенного предложения, чаще всего говорит: «Не знаю, что сказать», «Все уже сказали» либо повторяет высказывания однокурсников. На вопросы, связанные с профессиональным совершенствованием, отвечает, что нужно лучше знать

русский язык. Испытывает затруднения при обобщении фактов о допущенных ошибках, ей сложно сделать выводы общего характера.

В качестве вывода можно отметить, что при недостаточной выраженности функции рефлексии учебной и учебно-профессиональной деятельности будущие учителя испытывают трудности не только при оценке процесса и результатов деятельности, но и при проектировании педагогического процесса и собственного развития как профессионала, субъекта педагогической деятельности.

Функция рефлексии учебной и учебно-профессиональной деятельности реализуется главным образом благодаря умениям анализа, синтеза, сравнения, обобщения, установления причинно-следственных связей. Анализ позволяет выявить те элементы деятельности, которые были удачными либо, напротив, неудачными. Синтез позволяет выявить то, над чем предстоит работать будущему учителю (отношение к профессиональной деятельности, профессиональные знания, умения либо что-то еще). Сравнение позволяет будущему учителю выявить свои достижения за определенный промежуток времени: «раньше не знал – теперь знаю», «раньше не умел – теперь научился». Обобщение позволяет сделать выводы о характере и результатах деятельности и дать им общую оценку. Установление причинно-следственных связей необходимо для выявления причин успешности либо неуспешности деятельности и отдельных ее составляющих.

Целостные характеристики и функции аналитических умений, необходимых для успешного осуществления профессионально-педагогической деятельности, позволяют обнаружить в их структуре ряд **компонентов**. При этом мы не соотносим компоненты с выполнением той или иной функции, поскольку, согласно выводам системного подхода (И.В. Блауберг, В.С. Ильин, Н.М. Борытко, Э.Г. Юдин и др.), функции выполняет целостная система в единстве ее компонентов.

Ценностный компонент определяется тем, что основу аналитических умений, необходимых для осуществления педагогической деятельности,

составляет система отношений будущего учителя к данной деятельности, к участникам образовательного процесса, к самому себе как субъекту педагогической деятельности. В основе отношений, согласно выводам современных исследователей (А.В. Кирьякова, И.А. Колесникова, Л.П. Разбегаева, И.А. Соловцова, Н.Е. Щуркова), лежит система ценностей. В основе тех ведущих идей, принципов, которыми руководствуется учитель в своей деятельности, также лежат определенные ценности (человек, знания, культура и др.).

По мнению И.А. Колесниковой, Л.М. Лузиной, Л.П. Разбегаевой, именно ценности составляют основу профессиональной деятельности учителя. Следовательно, умения, входящие в структуру деятельности, также в конечном итоге определяются ценностями, которыми руководствуется учитель.

В современной педагогике все чаще используется термин «ценностно-целевые ориентиры» (Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, Н.Е. Щуркова и др.). Таким образом, именно сложившаяся у педагога система ценностей определяет те цели, которые он ставит перед собой в профессиональной деятельности. Можно согласиться с Л.П. Разбегаевой, которая утверждает: «Именно ценности выступают в обществе стратегическими целями, побуждающими людей к совместным действиям, социальной жизни. Ценности для человека как целеполагающего существа – это базовые цели во всей иерархии целеполагания. Ценности – это цели... помогающие личности осуществлять социально одобряемый выбор поведения в жизненно значимых ситуациях» [164, с. 5]. Применение аналитических умений к анализу педагогических ситуаций и к решению педагогических задач вне ценностных оснований деятельности не имеет смысла, поскольку для учителя останутся неясными цели применения таких умений.

При выявлении ценностей, на которые следует ориентироваться в процессе формирования у будущих учителей аналитических умений, следует

учитывать, что в современной педагогике существуют разные подходы к выделению ценностей, являющихся ориентирами в образовательном процессе. Некоторые исследователи утверждают, что в образовательном процессе следует ориентироваться на единственную группу ценностей, которые именуются «абсолютными» (Л.М. Лузина, И.А. Соловцова), «наивысшими» (Н.Е. Щуркова). Это ценности, которые значимы для всех людей без исключения, на которые ориентируется человек в своей жизни независимо от эпохи, в которую он живет, от культуры, представителем которой он является. По словам Н.Е. Щурковой, «наивысшие ценности абсолютны и нетленны в силу наивысшего обобщения всех частных и второстепенных условий сохранения человечества на Земле. Они вечны и не подвластны никаким государственным реформам и переворотам» [222, с. 53]. К таким ценностям Н.Е. Щуркова относит ценности «Жизнь», «Человек», «Общество», «Природа», «Я» (автономная и свободная индивидуальность). Л.М. Лузина, И.А. Соловцова в качестве таких ценностей рассматривают ценности «Истина», «Добро», «Красота».

Другие исследователи выделяют несколько уровней ценностей. Так, Н.В. Пояркова [156, с. 35-36] выделяет три группы ценностей, служащих ориентирами в профессионально-нравственном становлении будущих учителей: высшие абсолютные, социально-нравственные и профессионально-педагогические.

Мы полагаем, что для решения задач нашего исследования необходимо и достаточно выделить две группы ценностей, одна из которых включает ценности, общие для представителей всех культур, что делает возможной организацию процесса изучения дисциплин профессионального цикла на основе теории диалога культур, а другая отражает специфику педагогической профессии.

1. Общезначимые ценности. Опираясь на выводы Н.Е. Щурковой, к данной группе мы относим ценности «жизнь», «человек», «общество». Эти

ценности выбраны нами исходя из того, что педагогическая профессия относится к типу «человек – человек», а главные задачи учителя – показать ребенку Жизнь во всех ее проявлениях, во всей ее сложности и многообразии, а также включить растущего человека в общество.

2. Профессионально-педагогические ценности. К ним мы вслед за Н.В. Поярковой относим ценности «ребенок (обучающийся, воспитанник)», «профессиональная компетентность», «профессиональное творчество».

Система ценностей определяет направленность личности будущего учителя, которая, в свою очередь, детерминирует уровень осуществления им профессиональной деятельности [71, с. 185-186], в том числе уровень применения аналитических умений. Под направленностью личности понимается мотивационная обусловленность действий, поступков, всего поведения человека конкретными жизненными целями, источниками которых являются потребности, общественные требования и пр. [162, с. 386].

Н.В. Кузьмина выделяет три типа направленности личности педагога истинно педагогическую, формально-педагогическую и ложную педагогическую [99, с. 16-17]. При истинно педагогической направленности аналитические умения применяются будущим учителем на творческом уровне, педагогическая действительность изучается и конструируется с позиций интересов и потребностей обучающихся. Важнейшими признаками истинно педагогической направленности являются интерес к педагогической профессии, склонность заниматься ею, осознание своих способностей и характера как соответствующих данной профессии [118]. Развитые аналитические умения позволяют будущему учителю увидеть педагогическую действительность во всем ее многообразии, лучше понять ее, осознать собственную роль в ее преобразовании, что способствует формированию истинно педагогической направленности его личности. Формально-педагогическая направленность обуславливает применение будущим учи-

телем аналитических умений по определенному образцу, алгоритму, на поиск «правильного» решения профессиональной задачи, описанного в учебнике. При наличии ложно педагогической направленности аналитические умения учителя направлены на рефлекссию своего самочувствия, переживаний, эмоционального состояния; педагогическая деятельность анализируется лишь с точки зрения собственной успешности.

Выделение *когнитивного компонента* обусловлено тем, что формирование любых умений, понимаемых как системное образование, возможно лишь на основе знаний. Основой для формирования аналитических умений выступают теоретические знания, которые можно объединить в несколько блоков (названия блокам даны по аналогии с предложенными А.В. Хуторским [214, с. 163]):

I. «знаю ЧТО» – знания содержания преподаваемого предмета, современной психологии, педагогики, методики преподавания»;

II. «знаю ПОЧЕМУ» – знания общего характера о причинно-следственных связях и их внешних проявлениях в профессионально-педагогической деятельности;

III. «знаю ДЛЯ ЧЕГО» – знания о целях и ценностях профессионально-педагогической деятельности;

IV. «знаю КАК» – знания о способах интеллектуальной и предметно-практической деятельности.

При этом третий блок знаний обеспечивает связь когнитивного компонента аналитических умений с ценностным компонентом, а четвертый – с операциональным, который будет охарактеризован далее.

Выше было кратко сказано о соотношении знаний и аналитических умений. Это соотношение можно представить в виде схемы (рис. 1).

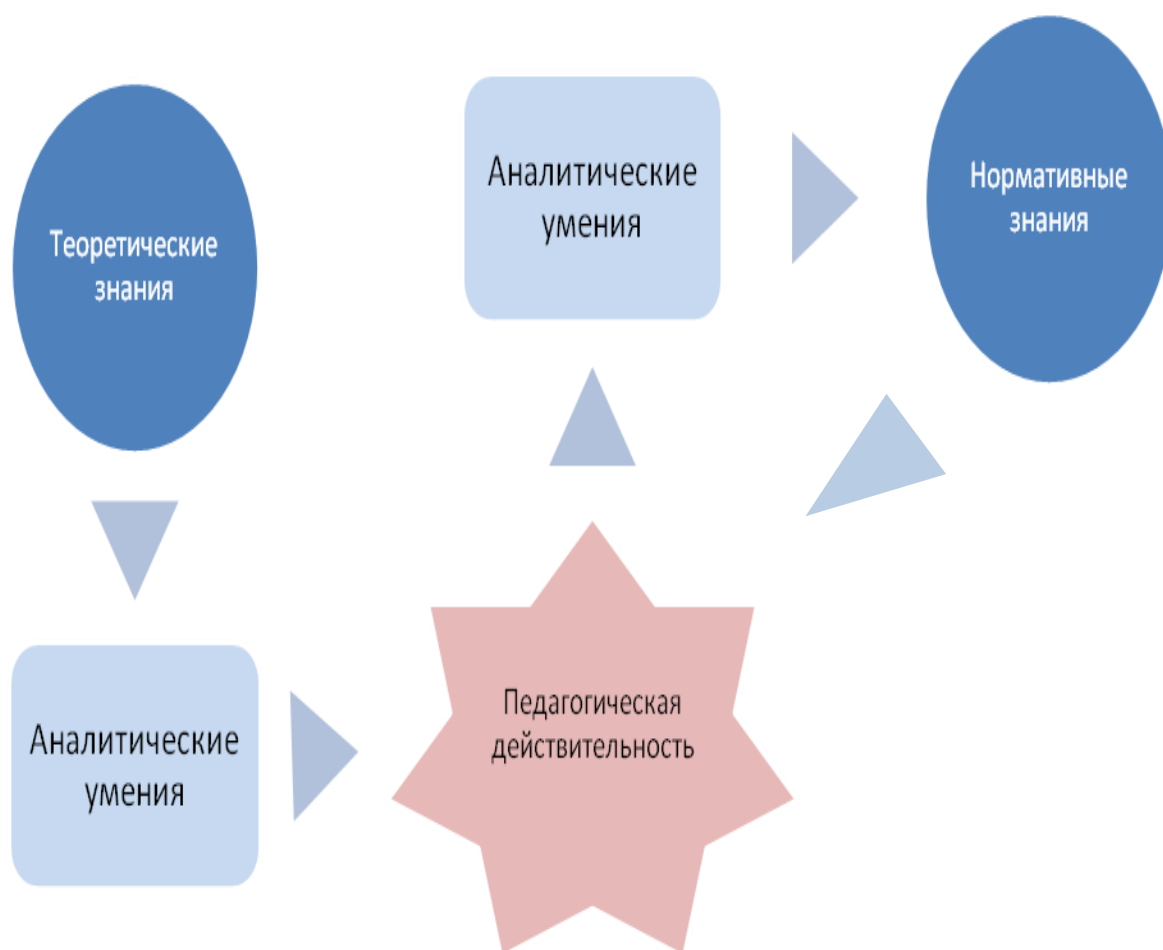


Рис. 1. Логика применения аналитических умений при анализе педагогической действительности

В.В. Краевский выделяет два типа знаний: 1) знания о сущем, т.е. о том, что существует в настоящее время в педагогической действительности; 2) знания о должном (нормативные знания), т.е. знания о нормах осуществления педагогической деятельности, о том, что и как нужно делать. Именно эти знания непосредственно внедряются в образовательную практику. В рамках знаний о сущем выделяются эмпирические знания (знания об объективных реальных фактах, которые можно зафиксировать) и теоретические знания (знания о существенных связях и закономерностях педагогического процесса) [95]. Аналитические умения формируются на основе теоретических знаний. Педагог может применить сформировавшиеся в той или иной степени умения для изучения педагогической действительности.

сти (условий осуществления педагогической деятельности, содержания образования, форм, методов, приемов обучения и воспитания, личностных качеств и индивидуальных особенностей обучающихся) и получить систему фактов, необходимых для решения конкретной педагогической задачи. Чтобы получить знание о том, каким образом лучше всего решить стоящую перед ним задачу, педагог снова должен применить аналитические умения. В результате вырабатывается стратегия и технология решения педагогической задачи. Учитель, осуществляющий деятельность на высоком профессиональном уровне, занимающийся исследовательской деятельностью, может, правильно применив аналитические умения, получить новые теоретические знания. Конкретные аналитические умения, необходимые для получения разных типов и видов знаний, представлены в табл. 1.

Таблица 1

Соотношение знаний и аналитических умений

Вид знаний	Аналитические умения	Цель и задачи применения аналитических умений
Эмпирические	Получение информации, необходимой для решения профессиональных задач	
	Анализ	Выявление фактов, необходимых для решения конкретной профессиональной задачи
	Синтез	Определение того, что объединяет выявленные факты, и выявление основной проблемы, составляющей содержание задачи
	Аналогия	Обнаружение сходных ситуаций в прошлой профессиональной деятельности, в опыте коллег, в научной и художественной литературе
Нормативные	Разработка стратегии и тактики решения профессиональной задачи	
	Анализ	Выявление преимуществ и недостатков каждого варианта решения задачи
	Аналогия	Обнаружение вариантов решения сходных задач в прошлой профессиональной деятельности, в опыте коллег, в научной и художественной литературе

Вид знаний	Аналитические умения	Цель и задачи применения аналитических умений
	Сравнение	Выбор оптимального варианта решения задачи среди нескольких возможных
Теоретические	Определение закономерностей педагогической деятельности	
	Обобщение	Выявление тенденций развития практики образования
	Установление причинно-следственных связей	Выявление закономерностей педагогической деятельности

Операциональный компонент – это умение в «чистом» виде, те процедуры, которые применяются в процессе анализа педагогической действительности. Наличие в структуре аналитических умений операционального компонента обращает нас к необходимости выявления логики и правил применения отдельных аналитических умений.

Для будущего учителя владение операциональным компонентом аналитических умений выступает как владение определенным методом познания педагогической действительности. Методы познания как система мыслительных операций рассмотрены в логике (К.Б. Батороев, Б.М. Кедров, Н.И. Кондаков, А.И. Уемов и др.) и в психологических исследованиях (Ю.Н. Кулюткин, В.А. Моляко, Я.А. Пономарев, С.Л. Рубинштейн, А.Ф. Эсаулов и др.). В научных работах, где речь идет о методах педагогического исследования (Н.М. Борытко, Г.Х. Валеев, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, И.А. Соловцова и др.), представлена специфика применения мыслительных процедур при анализе педагогических объектов, явлений, процессов. Таким образом, в перечисленных исследованиях подробно описаны аналитические процедуры, которые должны освоить будущие учителя для последующего успешного осуществления профессиональной деятельности, логика и правила их проведения, в связи с чем в данной работе они нами не рассматриваются. Средства формирования операционального компонента аналитических умений у студентов из стран Азиат-

ско-Тихоокеанского региона, обучающихся в российских педагогических вузах, подробно охарактеризованы в 2.1.

Поскольку аналитические умения будущих учителей взаимосвязаны, целесообразно формировать их не последовательно, а одновременно, создавая условия для освоения операций, входящих составными частями в несколько умений (например, операций сопоставления и противопоставления).

Формирование аналитических умений будущих учителей определяется позитивной динамикой в развитии перечисленных компонентов в их целостности, гармонии, предполагает становление компонентов не в отрыве друг от друга, а в системе.

Для организации процесса формирования у будущих учителей аналитических умений необходимо выделить группы данных умений. Типологизация аналитических умений, необходимых для осуществления педагогической деятельности, способствует и более глубокому пониманию их сущностных характеристик. В настоящее время в педагогической литературе лишь рядоположенно перечисляются аналитические умения (Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин и др.). Выявление сущности аналитических умений позволяет выделить следующие их группы.

Аналитико-прогностические умения имеют своим объектом существующую в настоящее время ситуацию и направлены на получение информации, необходимой для построения педагогических прогнозов, нормативных моделей и в конечном итоге – педагогических проектов (примерами педагогических проектов могут служить разработка урока или воспитательного мероприятия, методического комплекта, методического пособия, учебного, учебно-исследовательского или социального проекта).

Аналитико-рефлексивные умения имеют своим объектом уже состоявшееся педагогическое взаимодействие и направлены на анализ собственной деятельности и ее результатов за определенный период и на рефлекс-

сию собственных мыслей, чувств, переживаний, отношений в той или иной ситуации профессиональной деятельности.

Внутри каждой из групп выделяются умения, направленные на анализ педагогического *процесса* или его целостного фрагмента, и умения, направленные на анализ *результата* педагогической деятельности за определенный период.

Тот факт, что объектом анализа выступает целостная педагогическая ситуация, обуславливает необходимость выделения еще двух групп аналитических умений. В педагогической ситуации выделяют две стороны: внешнюю, объективную (предметно-пространственное, информационное, поведенческое окружение, в котором осуществляется педагогическое взаимодействие) и внутреннюю, субъективную (особенности восприятия и переживания ситуации участниками педагогического взаимодействия) [191, с. 165]. В соответствии с этим целесообразно выделить умения, направленные на анализ *внешних* условий педагогического взаимодействия как составляющей педагогической ситуации, и умения, направленные на анализ *внутренней* составляющей педагогической ситуации. Последние предполагают а) анализ знаний, отношений, эмоциональных состояний обучающихся; б) самоанализ. При этом применяются как аналитико-прогностические, так и аналитико-рефлексивные умения, направленные и на анализ процесса «развертывания» педагогической ситуации, и на анализ ее результатов.

Таким образом, каждое из профессионально значимых аналитических умений, которые должны быть сформированы у будущих учителей в процессе изучения дисциплин профессионального цикла, может быть рассмотрено 1) с точки зрения целей его применения (построение педагогических прогнозов либо анализ и рефлексия деятельности); 2) в зависимости от характеристик педагогической деятельности (процессуальные либо результативные); 3) по объекту анализа (внешние условия деятельности либо

отношение участников ситуации к происходящему). Такой подход к классификации педагогических умений позволяет структурировать деятельность по их формированию у будущих учителей.

1.2. Специфика формирования аналитических умений у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона в педагогическом вузе: подход с позиций теории диалога культур

В современном образовании, согласно выводам философов, социологов, культурологов (А. Гусейнов, В.М. Дианова, А.С. Колесников и др.) наблюдаются две взаимодополняющие тенденции: 1) тенденция к глобализации, выражающаяся в унификации содержания и структуры образования, конвертируемости дипломов, взаимообмене преподавательскими кадрами и студентами, превращении английского языка в основной язык общения в сфере образования; 2) стремление к сохранению уникальности национальных культур, находящее выражение в опоре в процессе образования на национальный язык, обращении в содержании образования к национальной истории и культуре, включении в образовательную среду национальных традиций и традиционных видов деятельности и взаимодействия, обращении в процессе воспитания к этическим ценностям традиционных религий. Поскольку эти тенденции являются противоположными, исследователи описывают два возможных сценария разрешения противоречий между ними. Первый предполагает установку на культурное доминирование Запада и «ведет к однообразию и тем самым обеднению совокупного культурного богатства человечества» [55]. Вторым сценарием ориентирован на диалог культур, который подразумевает сохранение уникальности культур, а в аксиологическом плане ориентирован на их равноценность. В философии, социологии, культурологии, политологии предпочтение отдается второму сценарию, поскольку он обеспечивает гармоничное и ненасильственное включение носителей разных культур в мировое сообщество, в том числе в мировое образовательное пространство, не искажая их менталитета, куль-

турных особенностей и позволяя овладеть способами взаимодействия с представителями иных культур.

Особенно актуальна ориентация на диалог культур в процессе профессиональной подготовки граждан, обучающихся в российских вузах. Находясь в инокультурной образовательной среде, студенты должны не получить разрозненные знания и стереотипные, зачастую искаженные представления о русской культуре, а глубоко понять ее и соотнести с собственной культурой. Без взаимного понимания между студентами и преподавателем, являющимися представителями разных культур, невозможно формирование у студентов подлинной профессиональной компетентности, в том числе и аналитических умений. Основным же способом включения иностранных студентов в инокультурную образовательную среду выступает диалог культур.

Особенно значимым в процессе реализации диалога культур является педагогическое образование, поскольку именно учителя обеспечивают трансляцию идей и технологий диалога культур, ценностей культуры различным социальным группам и подрастающим поколениям. Реализация идей диалога культур становится особенно актуальной в том случае, если речь идет о профессиональной подготовке учителей русского языка и литературы из числа иностранных студентов.

«Диалог культур» – понятие изначально философское. Под диалогом культур, согласно словарным определениям, понимается 1) ситуация «столкновения» принципиально несводимых друг к другу «культур мышления, различных форм разумения» (В.С. Библер); 2) разновидность межкультурного взаимодействия, предполагающая активный обмен содержанием культур-контрагентов при сохранении ими своей самобытности; 3) совокупность непосредственных отношений и связей, которые складываются между различными культурами, а также их результатов, взаимных изменений, возникающих в ходе этих отношений [208]. Все три аспекта

наблюдаются в процессе профессиональной подготовки будущих учителей из числа граждан стран Азиатско-Тихоокеанского региона. При этом «ситуацию столкновения» следует рассматривать не как деструктивный по своему характеру конфликт, а как встречу отличающихся друг от друга культур, которые могут в процессе взаимодействия обогатить друг друга.

М.С. Каган [80] пишет о том, что отношения между разными культурами могут строиться на принципе субъектно-объектном (монологическом) и субъектно-субъектном (диалогическом). В первом случае одна культура относится к другой утилитарно, т.е. как к материалу, который может быть ею так или иначе использован. Для второго случая характерно отношение одной культуры к другой как к равноправной, равноценной при всех ее отличиях и интересной, нужной, значимой именно в ее непохожести. Цель диалога между культурами – во взаимообогащении и взаиморазвитии. Диалог культур является единственной формой межкультурного взаимодействия, «которая в силу своих феноменологических особенностей не приведет рано или поздно к конфликту, причем как внутреннему (на уровне отдельного человека), так и внешнему (на межличностном или межкультурном уровне)» [27, с. 136].

В социологии и социальной психологии выделяют несколько уровней диалога культур: а) личностный, связанный с формированием или трансформацией человеческой личности под влиянием различных внешних по отношению к ее естественной культурной среде культурных традиций; б) этнический, характерный для отношений между различными локальными социальными общностями, нередко в рамках единого социума; в) межнациональный, связанный с разноплановым взаимодействием различных государственно-политических образований и их политических элит; г) цивилизационный, основанный на встрече принципиально различных типов социальности, систем ценностей и форм культуротворчества [208]. Исследователи отмечают, что диалог культур на цивилизационном

уровне наиболее драматичен, поскольку способствует «размыванию» традиционных форм культурной идентичности, и в то же время крайне продуктивен, поскольку создает возможности для глубинного взаимообогащения культур. Кроме того, диалог культур возможен также как взаимодействие актуального (существующего в настоящее время) типа культуры с собственной исторически сложившейся культурной традицией и как взаимодействие между культурами разных социальных групп (например, диалог религиозной и светской культуры, различных профессиональных и корпоративных культур и т.п.) [23]. В нашем исследовании речь идет о личностном уровне диалога культур: будущий учитель является носителем профессиональной, национальной, религиозной культуры. При этом наблюдаются и цивилизационные различия, связанные с иной системой ценностей, формами культуротворчества, находящими отражение в языке, особенностями социальной жизни, взаимодействия студентов друг с другом, с преподавателями.

Анализ педагогических исследований показал, что в педагогике термин «диалог культур» употребляется, как правило, в связи с проблемами обучения и воспитания в многонациональных коллективах обучающихся [217]. При этом проблемы диалога культур в педагогике рассматриваются в следующих аспектах:

1) сущность и способы организации межкультурной коммуникации (В.Г. Зинченко, В.Г. Зусман, М.С. Киселева, О.Л. Леонтович, Т.Н. Персикова, С.Г. Тер-Минасова и др.). При этом межкультурная коммуникация рассматривается как составляющая диалога культур, неотъемлемая его часть. В ряде исследований теория диалога культур выступает методологической основой решения проблем межкультурной коммуникации [см, напр., 88];

2) педагогическая деятельность по воспитанию толерантности на основе учета культурных, в первую очередь национальных и религиозных, ос о-

бенностей воспитанников (А.М. Байбаков, Г.Д. Дмитриев, Г. Риэрдон, Е.А. Стрельцова);

3) особенности воспитания культуры межнационального общения (в 70-80-е гг. XX в. эта проблематика объединяла в себе проблемы межкультурной коммуникации и проблемы воспитания толерантности);

4) теоретические основы создания и функционирования школ диалога культур (В.С. Библер, Е.В. Бондаревская), где идея диалога между разными культурами реализуется на уровне содержания обучения и воспитания, на уровне методов учебно-воспитательного процесса. В школе диалога культур находят свое воплощение идеи М.М. Бахтина о культуре как диалоге, Л.С. Выготского о тяготении развитого интеллекта к внутреннему диалогу, В.С. Библиера о философской логике культур.

Однако выводы ученых, изначально исследовавших феномен диалога культур (М.М. Бахтин, В.С. Библер) и рассматривавших его с философских позиций, свидетельствуют о том, что диалог культур несводим ни к одному из указанных аспектов и требует в первую очередь выявления его ценностно-смысловой основы. Основания для такого вывода обнаруживаются в трактовке диалога в современной гуманитарной педагогической парадигме (И.А. Колесникова, Л.М. Лузина, И.А. Соловцова, Н.Е. Щуркова), где диалог понимается как способ совместного бытия (со-бытия) педагога и воспитанника (обучающегося), а основная его задача видится в помощи воспитаннику в выявлении смыслов его жизни и в построении индивидуальной системы ценностей.

Ключевым для понимания диалога культур является понятие диалога, поскольку диалог культур в современной науке рассматривается как особый тип диалогического взаимодействия. Понятие диалога с ценностно-смысловых позиций подробно разработано в трудах М.М. Бахтина. Для решения задач нашего исследования особенно важными являются его выводы, касающиеся диалогического взаимодействия культур.

Культуру М.М. Бахтин рассматривает не с традиционных позиций – как совокупность материальных и духовных достижений человечества; он использует термин «культура» как своеобразную аллегория. В качестве особой, целостной культуры в его трудах предстает внутренний мир человека – его сознание, система индивидуальных ценностей, система отношений к окружающему миру, другим людям, самому себе. Особенно значима для М.М. Бахтина система ценностей человека и тот «ценностный контекст», в котором он действует и взаимодействует с другими людьми. Культура, согласно М.М. Бахтину, немислима без диалога («любая культура – это живой процесс общительной связи»). Слово в диалоге рассматривается М.М. Бахтиным как способ выражения человеком своего внутреннего мира [18, с. 166-167].

М.М. Бахтин отмечает, что в процессе взаимодействия двух личностей-«культур» ценностные различия между ними могут быть сведены к минимуму (на первый план выступает «общность») либо быть ярко выраженными (на первый план выступает «избыток»). Для того чтобы диалог состоялся, «ясно нужно видеть в человеке и его мире именно то, чего сам он в себе принципиально не видит, оставаясь в себе самом и всерьез переживая свою жизнь» [18, с. 165].

В.С. Библер рассматривал диалог как принадлежность внутреннего мира человека [24]. Н.М. Бахтин, Г.С. Батищев, М.С. Каган исследуют диалог в плане его принадлежности пространству межсубъектного взаимодействия, рассматривая его как встречу смыслов. М.С. Каган определяет диалог как оптимальную форму духовного общения людей – в реальной жизни, в активности воображения, в восприятии искусства и иных составляющих культуры. «Диалог есть информационный контакт двух лиц, каждый из которых обращается именно к этому партнеру как к своему единственному слушателю и интерпретатору своей исповеди, ориентированной как по со-

держанию, так и по форме именно на этого и только этого (или этих) партнера общения» [80, с. 155].

Для С.Л. Братченко диалог является способом со-бытия индивидов, позволяющим наиболее полно раскрыться каждому, способом и условием их роста [37, с. 5].

Диалог в современной педагогике характеризуется не только как педагогическое средство, позволяющее решить многие образовательные задачи, но и как оптимальная форма взаимодействия педагога и обучающихся, обучающихся друг с другом, способ взаимного обогащения, самосовершенствования, постижении ценностей, восприятия искусства и других составляющих культуры, как способ со-бытия (совместного бытия) людей, позволяющий наиболее полно раскрыться каждому, преодолеть взаимное отчуждение субъектов образовательного процесса (С.В. Белова, Л.М. Лузина, Л.П. Разбегаева). Благодаря диалогу осуществляется преодоление «пропасти» между участниками взаимодействия (М.М. Бахтин).

С точки зрения Л.П. Разбегаевой, диалог предполагает непрерывный поиск истины с учетом высокого уровня рефлексии всей индивидуальной и совокупной деятельности человека (в нашем исследовании — педагогической деятельности) и способности нахождения духовной ориентации в мире социума и культуры [164, с. 187].

В.В. Сериков рассматривает диалог как универсальную характеристику педагогических ситуаций, обуславливающих личностное развитие человека. Диалог рассматривается им как феномен, создающий благоприятные условия для принятия личностью нового опыта, ревизии прежних смыслов и т.п. [183, с. 123]. По мнению исследователя, важная функция личности состоит в обосновании своего отношения к определенной жизненной ситуации, в выявлении ее смысла. Таким образом, в процессе диалога культур как разновидности диалога формируется в первую очередь ценностный компонент аналитических умений будущих учителей. По мнению

В.В. Серикова, диалог выступает как своеобразная технология усвоения эмоционально-ценностного опыта, опыта смыслопоисковой деятельности, как уникальный инструмент педагогической поддержки человека в те ключевые моменты, когда он испытывает затруднения в выборе жизненных приоритетов, идеалов, образа поведения, в формулировании выводов «для себя» из собственного опыта. Именно такая ситуация складывается у иностранных студентов, обучающихся в российских педагогических вузах, когда им необходимо не только освоить значимые для будущей профессиональной деятельности компетенции, но и понять другую, необычную и непривычную для них, культуру.

Диалог возможен не только с реальным собеседником, но и с воображаемым (героем литературного текста, автором художественного произведения, участником педагогической ситуации), а также с «бесплотной», чисто логической позицией в ходе какого-либо рассуждения. Именно такой диалог чаще всего организуется на учебных занятиях. В процессе такого диалога возможно эффективное формирование у будущих учителей аналитических умений.

В процессе профессионально-педагогической подготовки студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона в условиях диалога культур следует обратить внимание на выбор ими слов русского языка, наиболее точно выражающих ту или иную мысль (смысловые аналоги). В процессе поиска смысловых аналогов актуализируется умение аналогии.

Таким образом, диалог не только актуализирует аналитические умения, но и создает благоприятные условия для их формирования, т.к. понимание другого человека требует анализа его высказываний, поступков исходя из особенностей той культуры, представителем которой он является.

Одной из ключевых в диалоге выступает проблема понимания. Рассматривая категорию понимания, большинство философов имеют в виду специфический способ освоения и познания реальности – внутреннего ми-

ра человека, мира его культуры, продуктов его практической деятельности; понимание отражает суть вещей, соединяет ранее неизвестное с уже известным, превращает ранее разрозненное знание в систему. Понимание – это процесс, связанный с особенностями духовного развития человека, одновременно оно связано с его включенностью в различные системы человеческого общения [207]. Проблеме понимания другого человека уделяется серьезное внимание в современных гуманитарных педагогических концепциях (Л.М. Лузина, И.А. Соловцова, Н.Е. Щуркова). Понимание по сути своей диалогично. Оно предполагает совместный поиск ценностей и смыслов, заключенных и проявляющихся в явлениях культуры и повседневной жизни, самопознание студента как будущего профессионала.

Для того чтобы решить задачи формирования аналитических умений у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона, понимание должно носить научный характер. К основным видам научного понимания Г.И. Рузавин относит [172, с. 67]: понимание жизненного опыта людей прошедших эпох (историческое понимание); *интерпретацию инокультурных символов и метафор*; перевод и истолкование древних текстов (филологическое понимание); понимание иных форм жизни; *понимание культурных норм и ценностей*; понимание природных объектов и интерпретация формализмов научных теорий (понимание в естествознании)¹.

Основные функции понимания, на наш взгляд, четко определены В.Г. Малаховой [115]:

- когнитивно-эвристическая – характеризует понимание как познавательную процедуру, соединяющую в процессе осмысления ранее неизвестное с уже известным, интегрирующую разрозненное знание в систему и прогнозирующую дальнейшие тенденции развития знания;

¹ Курсивом выделены виды научного понимания, наиболее важные для формирования аналитических умений у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона.

- ценностно-смысловая – связана с осмыслением, выявлением ценностной структуры действительности, поскольку объект получает смысл только при включении его в определенную нормативно-ценностную систему или систему таких систем;

- регуляторно-коммуникативная – проявляется и развивается в процессе общения людей, диалога и взаимодействия культур и связана с обеспечением осмысленного поведения и ориентации индивида в обществе, истории, культуре;

- мировоззренческая – актуализирует онтологический характер понимания, это поиск оснований своего бытия, способ сосуществования понимающего, действующего и оценивающего человека.

Реализация этих функций необходима для успешного формирования у будущих учителей аналитических умений в условиях диалога культур. Мировоззренческая и ценностно-смысловая функции способствуют формированию ценностного компонента аналитических умений, когнитивно-эвристическая – когнитивного (при этом важен эвристический характер понимания, поскольку в диалоге культур происходит «открытие» будущими учителями другой культуры), регуляторно-коммуникативная – операционального.

Среди барьеров понимания, которые выделяются в социальной психологии и теории межкультурной коммуникации, наиболее значимыми с точки зрения задач нашего исследования являются три вида барьеров – семантические барьеры, логические барьеры и барьеры социально-культурного различия. Семантическое непонимание возникает из-за многозначности используемых слов, использования профессионально усложненных терминов, существенных культурных различий собеседников. Логическое понимание возникает, если логика рассуждений преподавателя слишком сложна и не воспринимается студентами из-за различий в стиле мышления (аналитическое и наглядно-образное, обыденное и научное),

уровне развития логического мышления. В этом случае нарушается не только диалог, но и процесс формирования аналитических умений. Барьеры социально-культурного различия проявляются, если, во-первых, социально-культурные, религиозные, политические и профессиональные различия приводят к разной интерпретации одних и тех же слов, понятий, используемых в диалоге; во-вторых, восприятие партнера по диалогу как представителя определенной национальности, пола, возраста, профессии может обуславливать искажения в понимании его слов и поступков (например, из-за культурных стереотипов) [6, с. 231; 198, с. 165].

Перечисленные границы и барьеры понимания осложняют процесс формирования аналитических умений у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона в условиях диалога культур и могут негативно повлиять на его результат. Для их преодоления необходимо использовать специальные педагогические средства (см. гл. 2).

Один из наиболее перспективных подходов, разрабатываемых в современной культурологии, – информационно-семиотическая концепция культуры. С точки зрения задач нашего исследования представляется продуктивной идея Ю.М. Лотмана рассматривать культуру по аналогии с языком, что позволяет вскрыть структурные законы культуры. Известный литературовед утверждал: «Законы построения художественного текста в значительной мере суть законы построения культуры как целого» [112, с. 87]. В.С. Библер отмечает, что «главное в культуре – не предметы и знания, а ценности и нормы, способы мышления и творчество» [24, с. 247]. Таким образом, культуру можно рассматривать как сумму текстов, сообщений, которыми обмениваются различные адресаты, или как один текст, одно сообщение, отправляемое коммуникативным «я» человечества самому себе. Такое понимание открывает возможности для использования в процессе формирования аналитических умений у студентов из стран Азиатско-

Тихоокеанского региона в условиях диалога культур выводов и положений педагогической герменевтики и смысловой дидактики.

Диалог, по утверждению В.С. Библера, возможен как между отдельными стадиями развития одной и той же культуры, так и между культурами как целостностями. Диалог может происходить между одновременно существующими в едином национальном контексте культурами (например, профессиональными).

Диалог предполагает спор и взаимодополнительность культур и учет специфики субъекта диалога как носителя определенной культурной традиции [24, с. 4-6]. Диалог культур предполагает не оценку (лучше, хуже), а определение своеобразия каждой из них путем сравнения. В итоге при знакомстве с иной культурой расширяется ценностный и профессиональный опыт человека. Диалог культур позволяет человеку раскрыть для себя основные смыслы своего времени, осознать иерархию ценностей своей культуры.

В.С. Библер [24] определил основные положения установки на новый тип образования в условиях диалога культур.

Во-первых, это переход от идеи «образованного человека» к идее «человека культуры». Не готовые знания, умения, навыки, но культура их формирования, изменения, преобразования является самым важным образовательным результатом. Знания о путях изменения знаний, умение корректировать и обновлять умения, навыки трансформации и переформирования навыков – вот что требуется от молодого человека XXI в. *Сформированные аналитические умения позволяют успешно решить задачу «работы со знаниями» с учетом культурной специфики условий, в которых осуществляется профессионально-педагогическая деятельность.*

Во-вторых, образование в условиях диалога культур предполагает углубленное освоение «диалогизма» как основного определения мысли вообще. Диалог в таких условиях – не только и не столько наилучший путь к

овладению истиной, не только эвристически значимый прием более эффективного усвоения знаний, умений и т.д., но и суть самой мысли. Углубленное понимание «диалогизма» мышления развернуто через идею диалога культур. *Диалогизм определяет и особенности формирования у будущих учителей аналитических умений не только через освоение определенных логических приемов, но в первую очередь через освоение ценностей культуры и характерных для культуры отношений.*

В-третьих, весь процесс обучения в условиях диалога культур строится не на усвоении дедуктивных цепочек развертывания мысли из исходных аксиом, а на целенаправленном спиральном возвращении мысли в исходное начало. Истинное мышление начинается не там, где человек опирается на аксиомы, а там, где он ставит проблемные вопросы, ответы на которые следует искать в культуре. *Это положение обусловило важную роль средств проблемного обучения в формировании аналитических умений у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона.*

В-четвертых, основное содержание образования в условиях диалога культур – это освоение тех «точек превращения», в которых одна форма понимания переходит в другую, в которых разные формы логики понимания обосновывают друг друга. *Данное положение ориентирует на реализацию в процессе формирования аналитических умений принципа дополнительности, позволяющего обогащать традиционные приемы анализа действительности приемами, характерными для другой культуры.*

Для решения задач нашего исследования значимыми представляются также следующие выводы о сущностных характеристиках диалога культур и вытекающих из них особенностях формирования аналитических умений у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона, обучающихся в российских педагогических вузах.

Полностью использовать возможности диалога культур для формирования аналитических умений у студентов из стран Азиатско-

Тихоокеанского региона возможно лишь в том случае, если диалог культур организуется целенаправленно, с опорой на определенные педагогические принципы и с использованием специфических педагогических средств, учитывающих как особенности диалога культур, так и задачи формирования аналитических умений, необходимых для успешного осуществления профессионально-педагогической деятельности.

Подлинный диалог культур, осуществляющийся в образовательных целях, всегда имеет ценностную основу (В.С. Библер, Е.В. Бондаревская, Л.П. Разбегаева, И.А. Соловцова). В каждой культуре имеется как общезначимое (важное и понятное для всех людей), так и уникальное, самобытное. Поэтому ценностное наполнение диалога культур, в условиях которого осуществляется профессиональная подготовка будущих учителей, предполагает обращение к ценностям двух уровней и их присвоение. Первый уровень – общезначимые ценности («жизнь», «человек», «общество»). Именно они первоначально выступают содержательной основой диалога, создают возможность для взаимопонимания. Второй уровень – профессионально-педагогические ценности. На этом уровне диалог культур наиболее значим в содержательном плане для профессионального становления будущего учителя, приобретает конкретику, необходимую для успешного освоения педагогической профессии. Проектируя диалог культур в процессе профессиональной подготовки будущих учителей, необходимо учитывать, что ценности разных уровней определяют логику организации диалога: от общезначимых ценностей к ценностям педагогической профессии. При этом преподаватель ориентируется на принцип ценностного равенства культур: «Без взаимоуважительного отношения, основанного на признании изначального равенства культур по ценностному критерию, а, следовательно, и суверенности каждой из них в формулировании собственных ценностных критериев и приоритетов, никакого диалога между ними быть не может» [55].

Организуя диалог культур, следует помнить о том, что в каждой культуре одни и те же ценности могут приобретать разное «содержательное наполнение». Так, в русской культуре жизнь является ценностью во всех ее проявлениях: ценна не только жизнь человека, но жизнь любого живого существа, что находит отражение в фольклоре, художественной литературе и других видах искусства. В русской педагогической культуре традиционно воспитывается умение видеть жизнь во всех ее проявлениях, сочувствовать, сострадать каждому живому существу. У представителей корейской культуры это может вызвать непонимание, недоумение, поскольку животные воспринимаются не как существа, имеющие право на жизнь, а в первую очередь как пища. Представителям китайской культуры иногда бывает трудно воспринять положения гуманистической педагогики о праве школьника на свободный выбор занятий и заданий, о его праве принимать или не принимать те или иные нормы и правила поведения. С одной стороны, такие различия в понимании ценностей затрудняют диалог. С другой стороны, благодаря им становится возможным выражение уникальности, своеобразия взаимодействующих культур, что создает условия для взаимного изменения субъектов диалога на основе их взаимообогащения.

Таки образом, как общезначимые, так и профессионально-педагогические ценности «преломляются» через конкретную культуру. Поэтому в диалоге культур необходимо серьезно подходить к выявлению содержания общезначимых и профессионально-педагогических ценностей в той или иной культуре. При серьезном расхождении в «содержательном наполнении» ценностей становится затруднительным, а иногда и невозможным, не только диалог, но и формирование аналитических умений у представителей иной культуры, поскольку последние не видят в анализе явлений культуры никакого смысла.

Диалог культур предполагает как сохранение уникальности, самобытности взаимодействующих культур, так и их взаимообогащение. При этом

«диалог культур предполагает особого рода единство между ними. Он не сводится к их взаимной терпимости, контактам, узнаванию, даже если эти отношения не являются вынужденными, и вытекают из внутреннего убеждения каждой из них. Диалог предполагает нечто большее: такую соотнесенность и связанность культур между собой, когда они, объединенные общностью конечных жизненных целей, взаимно дополняют друг друга» [55]. В данном случае таким связующим звеном выступают цели профессиональной подготовки, имеющие для будущих учителей личностную значимость. С другой стороны, диалог культур возникает из их различий. Здесь речь идет о таких условиях возникновения диалога, как «наличие общности» и «наличие чуждости». «Дефицит общности», когда культуры настолько отличаются друг от друга, что не имеют ничего общего, делает диалог культур невозможным, «дефицит чуждости», полное сходство культур делает диалог ненужным [114]. Проектируя диалог культур в процессе подготовки студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона к профессионально-педагогической деятельности, необходимо определить, какая составляющая (общезначимая или самобытная) выйдет на первый план, выступит содержательной основой диалога.

Согласно выводам М.М. Бахтина, реализация диалога культур зависят от преобладающих во взаимодействующих культурах способов постижения мира. Современные исследователи выделяют три ведущих способа постижения мира – научно-рациональный, философский и религиозный. Учет способа постижения мира, являющегося ведущим в определенной культуре, весьма значим для эффективной организации процесса обучения, в том числе будущих учителей. В частности, в процессе формирования у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона аналитических умений важно выбрать педагогические средства, наилучшим образом отвечающие ведущему для данной культуры способу постижения мира, учитывающие преобладание в нем рациональной, логической либо иррациональ-

ной (метафорической, эстетической, эмпатической, рефлексивной, эмоциональной) составляющей. При этом важно не допускать упрощения языка иной культуры (в нашем исследовании – русского языка), не сводить его к обыденному, житейскому. Речь идет не только об использовании научной и профессиональной терминологии. Например, для студентов – представителей китайской культуры характерна метафоричность, символичность мышления. Поэтому, донося до них на русском языке смыслы профессионально-педагогической культуры и формируя у них аналитические умения, важно использовать метафоры, пословицы, обращаться к аналогии и т.п., отбирать такие формы применения аналитических умений, которые предполагают сочетание рациональных и иррациональных способов интеллектуальной деятельности. Необходимо обращаться и к диалогу разновременных пластов культуры, использовать для формирования профессиональных умений средства искусства.

Таким образом, реализация идей диалога культур при формировании необходимых для успешного осуществления педагогической деятельности аналитических умений у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона предполагает учет ценностно-смыслового характера такого диалога, особенностей постижения мира и человека, характерных для определенной культуры, сохранение уникальности и взаимообогащения культур. Содержательную основу диалога культур при этом составляют ценности профессионально-педагогической культуры.

В процессе профессионально-педагогической подготовки иностранных граждан объективно выделяются две наиболее значимые линии диалога культур: 1) диалог духовных культур как целостностей; 2) диалог профессионально-педагогических культур.

Рассматривая первую линию диалога культур, следует выделить компоненты культуры, опора на которые позволяет наиболее эффективно формировать у будущих учителей аналитические умения. Анализ культу-

рологических исследований свидетельствует о том, что системообразующим компонентом духовной культуры народа является язык. Поэтому содержательным центром формирования у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона аналитических умений, значимых для профессионально-педагогической деятельности, были выбраны тексты, отражающие особенности русской культуры в разные периоды ее развития, в первую очередь тексты об искусстве. Данная линия диалога является значимой для формирования умений анализа, синтеза, сравнения, обобщения, аналогии, установления причинно-следственных связей, которые будут применяться при реализации второй линии диалога культур.

Для реализации второй линии диалога культур (диалог профессионально-педагогических культур) необходимо помочь студентам обнаружить сходные черты между собственной и русской культурами. Формирование у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона аналитических умений позволяет им не только освоить профессиональные компетенции, но и понять иную профессиональную культуру, а через нее – и профессионально-педагогическую культуру собственного народа, обнаружить общее и особенное в профессиональных культурах русского и собственного народов. С этой точки зрения наиболее значимыми представляются такие мыслительные процедуры, как сравнение и аналогия.

Организуя процесс формирования необходимых для осуществления профессионально-педагогической деятельности аналитических умений у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона на основе положений теории диалога культур, необходимо учитывать этнокультурные особенности таких студентов. В последние годы активизируются контакты между Россией и Китаем, чьи представители являются едва ли не самым массовым контингентом обучающихся в России, составляя, согласно данным социологических исследований, около 50% студентов российских вузов [83, с. 235]. Особый менталитет, социокультурные, академические, эт-

нопсихологические и другие традиции и особенности представителей КНР предполагают специфику в формировании у них аналитических умений. В работах Е.Ф. Акаткиной, Т.М. Балыхиной, А.В. Иванова, А.А. Качаловой, А.В. Таировой, М.Е. Трубчаниновой, Чжао Юйцзяна, в монографии Н.А. Спешнева сформулированы и подробно охарактеризованы особенности представителей китайской культуры. Анализ выводов названных ученых позволил выделить две группы **особенностей** студентов из КНР, которые необходимо учитывать при формировании значимых для педагогической профессии аналитических умений в условиях диалога культур.

Общекультурные особенности.

1) Представители китайской культуры не абсолютизируют роль науки в постижении мира и особенно человека, рассматривая ее лишь как один из возможных способов познания. Им свойственно скептическое отношение к идее всемогущества человеческого разума. В процессе постижения мира эмоциональное не отделяется от рационального. Познание осуществляется не столько в процессе активной познавательной деятельности, сколько в процессе мирозерцания. «В основе лежит аксиома, понимание, а не доказательство, следовательно, на Востоке развивалась мудрость, которая является высшей формой постижения человека и мира и включает в себя знания, достигаемые с помощью интеллекта, но ими далеко не исчерпывается, поскольку целостная истина познается также с помощью духовного опыта, веры, интуиции и других методов. На Востоке... преобладает умение ценить созерцательное мироотношение и предпочитать его активным усилиям, направленным на внешнее освоение мира» [199]. *В связи с этим формирование аналитических умений у представителей китайской культуры должно быть опосредовано диалогом, который предполагает понимание явлений педагогической действительности не только с помощью аналитических процедур, но и на основе интуиции, инсайта, эмоционального переживания, философских обобщений и других внелогических мето-*

дов. В процессе диалога необходимо показать, что одно и то же знание может быть получено разными способами.

2) Китайская культура в значительной степени сохранила ориентацию на ценностное, духовное постижение действительности. Понимание смыслов явлений происходит мгновенно и целостно, что исследователи связывают с особенностями восприятия иероглифов. Однако выделение отдельных ценностей, их систематизация не свойственны китайской культуре. Вследствие этого часто возникают проблемы при диагностировании ценностных ориентаций: например, тест М. Рокича вызывает недоумение, сомнения в целесообразности его выполнения, хотя студенты подходят к выполнению заданий очень добросовестно. Диалог вызывает отклик у студентов из КНР именно потому, что имеет ценностно-смысловую природу. *Поэтому организационные формы формирования у студентов аналитических умений должны быть диалогичными, иметь ценностную основу.*

3) Склонность к условности, завуалированному намеку, литературным или историческим ассоциациям, парадоксальность высказываний. Представители китайской культуры любят решать ребусы, разгадывать загадки. *Это создает благоприятные возможности для обращения в процессе формирования аналитических умений к различным видам эвристической аналогии (аллегория, метафора, аналогия противоположностей), позволяющим получить новое знание о «привычных» вещах. Данная особенность делает необходимым обращение в процессе профессиональной подготовки учителей к различным явлениям русской и китайской культуры, создает возможности для диалога, направленного на выявление культурных смыслов с помощью аналитических процедур.*

4) Представителям китайской культуры свойственна способность легко адаптироваться к внешним условиям, воспринимать особенности иной культуры, сохраняя при этом устойчивую ориентацию на собственную культуру, ее ценности и нормы. *Эта особенность создает благоприятные*

ятные возможности для организации диалога, позволяет студентам воспринять требования к организации познавательной деятельности, достаточно легко освоить ее способы и положительно к ним отнестись.

Психологические особенности. Представителям китайской культуры присущ своеобразный тип памяти, эмоций, восприятия, мышления, а также особенный жизненный опыт, знания, привычки, интересы, склонности, идеалы и ценностные ориентации. Наиболее значимыми психологическими особенностями являются следующие.

1) У представителей китайской культуры во многих видах деятельности левое и правое полушария головного мозга одинаково активны или же доминирует правое, «ответственное» за целостное, конкретное восприятие объекта, за эмоционально окрашенное образное представление. «Поскольку студенты из данного региона пользуются иероглифами, графическая сторона которых уникальна своей мотивированностью образами объектов и явлений, они склонны к уточнению, детализации и конкретизации, вследствие этого они мыслят конкретно-символически... вещи, которые они не могут вообразить, с трудом ими понимаются» [199]. *Эта особенность повлияла на выбор текстов, на основе которых выстраивался диалог: тексты должны были содержать символы и метафоры (разновидности аналогии), яркие образы, которые отражали сущность того или иного явления, легко поддавались «расшифровке» и могли быть соотнесены с явлениями китайской культуры.*

2) Преобладание интровертности над экстравертностью. Студенты из КНР более ориентированы на себя, на свой внутренний мир, на свои переживания, на собственную деятельность и ее результаты, чем на взаимодействие с однокурсниками. *Это требует, с одной стороны, специального акцентирования внимания на собеседнике в процессе диалога, направленного на формирование аналитических умений, а также адресного обращения в процессе диалога (например, вопрос задается конкретному студен-*

ту), с другой стороны – сочетания интерактивных методов обучения, которым отдается приоритет в образовательном процессе современного вуза, с индивидуальными формами работы (так, работа над проблемными заданиями, задания, связанные с анализом текстов, выполняются студентами индивидуально).

3) Представителям китайской культуры свойственна особенность, которая обозначается в социальной психологии как «инфантилизм»: студенты не всегда умеют и хотят самостоятельно мыслить и активно проявлять свою индивидуальность. В условиях иной культуры у студентов очень слабо проявляется стремление к самовыражению, они скорее склонны слушать преподавателя, чем возражать ему или вступать в дискуссию, несмотря на то, что это необходимо для развития мышления и речи. Этой особенностью объясняется также тот факт, что студенты с трудом воспринимают педагогическую идею о самоценности личности ребенка, о необходимости развития его самостоятельности, активности, умения высказывать и отстаивать свою точку зрения. *Предпочтительно в связи с этим, чтобы задания предлагались в единственном варианте либо адресно, но не на выбор (процесс выбора занимает много времени и ведет к нецелесообразным затратам времени). Для инициализации диалога вопросы следует формулировать так, чтобы они требовали размышлений, а не выражения согласия либо несогласия. Содержание ценностей «человек», «обучающийся как субъект обучения» следует раскрывать перед студентами постепенно, на конкретных примерах, в процессе выполнения творческих заданий. В отношениях с этими студентами следует избегать конфликта, требуется проявлять сдержанность и поощрять каждый, даже небольшой, успех на занятиях.*

4) У представителей китайской культуры преобладает зрительный и зрительно-двигательный тип памяти. На эту особенность обращает внимание Г.А. Шантурова, говоря о трудностях, которые возникают у студентов

из КНР «при восприятии звучащего сообщения без зрительного ряда» [216, с. 27]. *Данная особенность обусловила применение в процессе организации диалога культур, целью которого является формирование у будущих учителей аналитических умений, большого количества наглядности: рисунков, схем, визуализированных алгоритмов.*

5) Студенты из Китая, Тайваня, Кореи, Вьетнама отличаются собранностью, умением быстро включаться в работу, усидчивостью, умением постоянно контролировать свои действия, настойчивостью, самостоятельностью, дисциплинированностью [83, с. 231]. *Это ориентирует преподавателя на необходимость шире использовать возможности самостоятельной работы, самообразования, например, задания опережающего характера, предварительную подготовку к сравнительному анализу различных ситуаций.*

Этнокультурным особенностям представителей вьетнамской и корейской культур в научной литературе уделяется значительно меньше внимания. Исследователи, как правило, отмечают тот факт, что их мировосприятие, мышление, образовательные особенности очень близки к тем, которые отличают представителей китайской культуры [6; 193; 198], что и позволяет рассматривать Азиатско-Тихоокеанский регион как единое «культурное поле». Следуя этой точке зрения, мы взяли за основу описанные в научной литературе особенности представителей китайской культуры и ориентировались на них при работе со всеми студентами из стран Азиатско-Тихоокеанского региона.

А.В. Таирова, А.А. Качалова рекомендуют в работе со студентами из стран Азиатско-Тихоокеанского региона опираться на сильные стороны их психики: высокий уровень мнемической способности (запоминания); системность мышления; развитую интуицию; зрительный канал; опору на письмо для лучшего запоминания нового материала; активное использование аналогии, развитие контекстуальной догадки [199].

Особенности организации процесса формирования аналитических умений у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона с учетом их культурных и психологических особенностей представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Особенности студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона
и их влияние на процесс формирования аналитических умений**

Особенности, оказывающие влияние на процесс формирования аналитических умений	Влияние на процесс формирования аналитических умений	Рекомендации
Общекультурные особенности		
Сочетание логических и внелогических способов постижения мира	Низкий уровень мотивации к освоению аналитических процедур	Целесообразно показывать, что одно и то же знание может быть получено разными способами
Постижение действительности на ценностной основе	Создаются благоприятные условия для формирования ценностного компонента аналитических умений	Средства формирования аналитических умений должны иметь ценностную основу
Склонность к ассоциациям, парадоксальность высказываний	Традиционный подход к формированию аналитических умений не всегда эффективен	Целесообразно использование положений и приемов диалектической логики (эвристический анализ, поиск образных аналогов) через выполнение проблемных заданий
Способность легко адаптироваться к инокультурным условиям	Сравнительно легко осваивается операциональный компонент аналитических процедур	Необходима последовательность, повторяемость в реализации методов формирования аналитических умений и соблюдение алгоритмов выполнения аналитических процедур
Психологические особенности		
Преобладание целостного, эмоционально окрашенного	Затруднено формирование умений анализа; достаточно	Необходимо акцентировать внимание на мо-

Особенности, оказывающие влияние на процесс формирования аналитических умений	Влияние на процесс формирования аналитических умений	Рекомендации
восприятия объекта	легко формируются умения синтеза и обобщений	ментах, в которых отражается сущность объекта; занятия лучше выстраивать в логике «от общего к частному»
Преобладание интровертности над экстравертностью	Предпочтение индивидуальных форм работы групповым	Включение в процесс формирования аналитических умений интерактивных методов должно быть специально подготовлено; индивидуальная оценка достижений
Социально-психологический «инфантилизм»	Препятствует инициализации диалога	Использование элементов авторитарного стиля при организации учебной деятельности, использование разных форм поощрения
Преобладание зрительного и зрительно-двигательного типов памяти	Порядок выполнения аналитических процедур лучше осваивается тогда, когда студенты фиксируют свои действия в письменной форме	Необходимо максимально использовать графическую и предметную наглядность

Для оценки эффективности модели формирования у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона аналитических умений, необходимых для успешного осуществления профессионально-педагогической деятельности, на основе ведущих идей теории диалога культур необходимо было определить уровни сформированности у студентов аналитических умений. Разрабатывая уровневую модель сформированности у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона аналитических умений, мы обратились к диссертационному исследованию И.А. Соловцовой, в котором автор выделяет уровни применения будущими учителями аналогии на занятиях по педагогике [189, с. 139]:

I – уровень узнавания: студенты «узнают» аналитические действия, которые они проводили на занятиях или в повседневной жизни, но без понимания их сути. При этом в некоторых случаях они могут правильно провести аналитические операции, но действия их носят интуитивный характер, а потому в других случаях часто бывают ошибочными.

II – уровень воспроизведения: студент дает верно применяет аналогию по данному ему образцу, понимает сущность этой аналитической операции.

III – продуктивный уровень: студент свободно осуществляет поиск аналогов педагогических объектов и осознанно применяет метод аналогии в соответствии со своей личностно-педагогической позицией.

Л.В. Диордица выделяет следующие уровни сформированности у студентов педагогических вузов аналитических умений, важных для профессиональной деятельности:

I – рефлексивный (обращение студентов к уже имеющемуся у них опыту анализа).

II – ознакомление студентов с умениями, осознание их деятельного смысла, первоначальное овладение ими на репродуктивном уровне.

III – самостоятельное осмысление и более точное выполнение практических задач и заданий [58].

В исследовании Т.Ю. Медведевой выявлены три уровня сформированности аналитических умений у будущих педагогов:

I – теоретический (обеспечение студентов теоретическими знаниями);

II – практический (практическое применение теоретических знаний при решении учебных задач, формирование операционных умений анализа педагогического процесса;

III – рефлексивный (овладение аналитическими умениями на творческом уровне, выход на уровень саморегуляции профессиональной деятельности и рефлексии) [122].

Между тремя моделями существует несомненное сходство. Учитывая представленные в них общие черты разных уровней сформированности аналитических умений, а также специфику студентов из Азиатско-Тихоокеанского региона как особой культурной группы, мы разработали уровневую модель сформированности у таких студентов профессионально значимых аналитических умений.

Проведенный диагностический эксперимент подтвердил, что в процессе формирования у будущих учителей аналитических умений выделяются три уровня.

I – уровень интуитивного применения аналитических умений. На этом уровне аналитические умения применяются на основе обыденного знания и жизненного опыта. Знания о видах аналитических процедур и объектах их применения крайне ограничены. Алгоритмы применения аналитических процедур студентам неизвестны, но в некоторых случаях они соблюдаются интуитивно (главным образом в отношении сравнения и обобщения). Говоря о целях применения аналитических процедур, студенты обычно отвечают: «Чтобы правильно перевести текст», «Чтобы выполнить задание», «Интересно, как это в русской культуре».

Уровень самостоятельности при выполнении заданий аналитического характера низкий, студенты выполняют аналитические процедуры под руководством преподавателя. При применении аналитических процедур студенты часто допускают ошибки, нарушают логику их проведения. Особенно часто допускаются ошибки при установлении причинно-следственных связей (студент, не уяснив всех особенностей ситуации, делает необоснованные выводы о причинах описанных в ней событий) и при проведении аналогий («похожие» объекты выбираются не на основе сущностных признаков сходства, а на основе внешних, наиболее ярких, бросающихся в глаза, но при этом не являющихся главными, значимыми для данной ситуации).

Выявляя меру помощи преподавателя студентам при проведении аналитических процедур, мы опирались на понимание педагогической помощи, представленное в работах Н.М. Борытко [34, с. 68-74; 35, с. 173-174]. Н.М. Борытко выделяет три вида педагогической помощи – педагогическое руководство, педагогическую поддержку и педагогическое сопровождение. Педагогическое руководство – это такой вариант педагогической помощи, когда педагог берет на себя инициативу и ответственность в организации деятельности воспитанника по разрешению проблем развития. Педагогическая поддержка состоит в совместном с воспитанником определении его интересов, склонностей, способностей, ценностно-целевых установок, возможностей и способов преодоления затруднений, препятствующих его саморазвитию. Педагогическое сопровождение понимается как создание и развитие разносторонних условий для принятия воспитанником оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора, взаимодействие педагога и воспитанника, направленное на разрешение возникающих проблем развития воспитанника. Поддержка, в сравнении с сопровождением, эпизодична, адресна (направлена на преодоление конкретных затруднений) и предполагает бóльшую инициативу педагога в оказании помощи. Таким образом, на уровне интуитивного применения аналитических умений студент нуждается в педагогическом руководстве.

Знания студентов о ценностях «иной» культуры, как правило, поверхностные либо искаженные, основанные на не всегда позитивном опыте взаимодействия с представителями русской культуры. Это затрудняет включение студентов в диалог, создает барьеры понимания. Поэтому результаты проведения аналитических операций также часто оказываются искаженными. Знания о профессионально-педагогических ценностях базируются на собственном опыте обучения и ограничиваются представлениями, характерными для собственной национальной культуры.

Типичным представителем уровня интуитивного применения аналитических умений является студент 2 курса Г. Бяо. При выполнении творческих заданий на установ-

ление ассоциаций (выявление ценностных оснований проведения аналогии) создает тексты, никак не соотносящиеся с содержанием картинок, хотя русский язык знает достаточно хорошо не только для того, чтобы описать предмет, город, составить диалог, но и для того, чтобы выразить собственные мысли и отношение к тому или иному явлению. Иногда находит очень удачные смысловые аналоги, но это касается только области языка. Обобщение проводит только на основе большого количества дополнительных вопросов со стороны преподавателя, хотя в редких случаях самостоятельно предлагает оригинальные выводы. Может правильно провести сравнение, но испытывает серьезные затруднения, когда требуется выделить отдельные действия и приемы данной операции.

У студента нет отчетливого понимания цели применения аналитических процедур. Выбор нужной процедуры и ее применение по образцу осуществляется только с помощью преподавателя. Студент не понимает связей между отдельными приемами аналитических процедур и логики их применения. Для него характерен низкий темп деятельности, ее исполнительский характер, ориентация на рейтинговую оценку, а не на содержание результата. С трудом осуществляет рефлекссию и самооценку деятельности. Контроль деятельности полностью осуществляет преподаватель.

Уважительно относится к педагогической профессии и ее представителям, проявляет интерес к русскому языку и русской культуре, но различия между русской и китайской культурой воспринимает как нечто любопытное, курьезное, забавное, а не как предмет для анализа, поиска общих ценностей, расширения собственного общего и профессионального кругозора.

Характеристики студентов, отнесенных нами к данному уровню, свидетельствуют о необходимости формирования у них в первую очередь когнитивного компонента аналитических умений, а также знаний об общезначимых и профессионально-педагогических ценностях и способности находить общее и особенное в их содержании, без чего невозможно самостоятельное применение аналитических умений. Этому способствует применение рефлексивных методик, обращающих студентов к их собственному опыту, значимому для формирования аналитических умений.

II– уровень репродуктивного применения аналитических умений.

Это уровень применения аналитических умений под руководством преподавателя в соответствии с алгоритмами. Представители данного уровня

осознают функции аналитических умений в становлении профессиональной компетентности педагога. У них имеются знания об общезначимых и профессионально-педагогических ценностях; в качестве основной профессионально-педагогической ценности рассматривают компетентность, в особенности знания. Имеют представление о своеобразии содержания ценностей в русской и родной культурах, но затрудняются выделить их общую основу.

Знают основные виды аналитических процедур, знакомы с общей логикой их применения. В большинстве случаев правильно определяют цели применения тех или иных аналитических процедур. Интерес вызывает применение аналитических процедур в составе творческих заданий.

Аналитические процедуры способны выполнять самостоятельно по визуализированным алгоритмам (инструкции, схемы). Однако затрудняются при выборе нужной аналитической процедуры, могут выбрать неправильный алгоритм. Испытывают затруднения при включении конкретной аналитической процедуры в общий контекст герменевтической ситуации. Трудности возникают иногда при формулировке ответов на проблемные вопросы. Преподавателю необходимо постоянно наблюдать за работой таких студентов и вовремя корректировать их деятельность. Поэтому ведущий вид педагогической помощи – педагогическое сопровождение.

В качестве типичного представителя уровня репродуктивного применения аналитических умений можно рассматривать студента 3 курса Л. Взя. Студент убежден в том, что главная функция учителя – передавать знания, хотя и согласен с тем, что в педагогическом процессе должно проявляться уважение к ученику, внимательное отношение к его способностям и интересам. В результате серьезно относится к анализу только тех сюжетов, где речь идет об успеваемости школьников, их профессиональных планах, учебных проблемах. Описание ситуаций, где говорится об эмоциональных отношениях в педагогическом процессе, воспринимает как не вполне серьезные, а потому относится к их анализу формально.

Студент знает основные виды аналитических процедур, может назвать объекты, в отношении которых их можно применить. В некоторых случаях способен правильно

выбрать аналитическую процедуру, которую необходимо применить при анализе конкретной ситуации, но затрудняется объяснить свой выбор.

При выполнении аналитических процедур по алгоритму у студента наблюдается следующее: осознание приемов и операций, составляющих аналитическую процедуру, умение вспомнить их с помощью преподавателя; выбор нужной процедуры с небольшой помощью преподавателя и самостоятельное применение по образцу; осознание легко различимых связей между аналитическими процедурами (например, между сравнением и аналогией, между синтезом и обобщением); самостоятельное узнавание наиболее типичных ситуаций применения аналитических процедур; осуществление переноса процедуры с помощью преподавателя в несложных ситуациях; средний темп деятельности по применению аналитических умений. С большим интересом выполняет задания, в которых фигурируют образы, символы. К анализу педагогических ситуаций часто подходит с эмоциональных позиций, ставит себя на место «героя» ситуации, подменяя переживания участника ситуации собственными переживаниями, что приводит к неверным заключениям о причинах и возможных последствиях в той или иной ситуации. С удовольствием участвует в анализе педагогических ситуаций в качестве «эксперта», особенно когданужно сравнить поведение представителей русской и китайской культур.

У студентов, отнесенных к уровню репродуктивного применения аналитических умений, следует развивать в первую очередь операциональный компонент аналитических умений, добиваться свободного выполнения аналитических процедур на уровне навыков, без обращения к визуализированным алгоритмам. Кроме того, следует уделять внимание ценностному компоненту, расширению круга ценностей, на которые ориентируется будущий учитель, и обогащению их содержания.

III–уровень самостоятельного осмысленного применения аналитических умений. Это уровень, достаточный для начала осуществления профессионально-педагогической деятельности. Следует отметить, что речь идет не об общей готовности будущих учителей к профессиональной деятельности, а лишь об их готовности применять в этой деятельности аналитические умения. Степень подготовленности студентов к педагогиче-

ской деятельности зависит от многих других факторов, которые в нашем исследовании не рассматриваются.

Представители данного уровня не только имеют знания об общезначимых и профессионально-педагогических ценностях и их содержании, но и определили ту ценность, которая является для них наиболее значимой. У них не наблюдается рассогласования между двумя уровнями ценностей. Так, если в качестве ведущей общезначимой ценности выступает человек, то и в учебно-воспитательном процессе такие студенты ориентируются прежде всего на обучающегося, его интересы и потребности. Применение аналитических умений студенты объясняют исходя из этих ценностей: «Нужно лучше понять ученика, чтобы ему помочь» (установление причинно-следственных связей), «Дети разные. Нужно знать, чем они отличаются» (сравнение).

Студенты хорошо знают виды аналитических процедур и основные объекты их применения. Например, сравнение они соотносят с разными ситуациями педагогической деятельности, с наличием у детей индивидуальных, социальных, культурных различий, аналогию применяют тогда, когда нужно отобрать похожие ситуации по определенному критерию, и т.п.

Студенты правильно выполняют аналитические процедуры самостоятельно без визуализированного алгоритма. Они самостоятельно осмысливают и точно выполняют проблемные и рефлексивные задания, осуществляют проектирование. Помощь преподавателя им требуется лишь в отдельных случаях, которые отличаются особенной сложностью или требуют нестандартного, творческого подхода. Таким образом, ведущим видом педагогической помощи на уровне самостоятельного осмысленного применения аналитических умений является педагогическая поддержка.

Признаки уровня самостоятельного осмысленного применения аналитических умений можно проследить на примере студентки 4 курса Ц. Цзинши. Результаты диагностики показали, что студентка последовательно ориентируется на интересы ребенка в

различных ситуациях; необходимость получения детьми знаний объясняет их собственными интересами. Соответственно в текстах ищет прежде всего смыслы, которые позволили бы лучше понять обучающегося, аналитические умения применяет в первую очередь в отношении особенностей ученика.

У студентки наблюдается высокий уровень владения алгоритмами осуществления аналитических процедур: осознание алгоритма, сохранение его в памяти, умение самостоятельно его сформулировать; самостоятельный выбор нужного алгоритма, усвоение способа деятельности по образцу; осознание связей между алгоритмами; самостоятельное применение алгоритмов в различных ситуациях; обобщение и самостоятельное нахождение алгоритмов выполнения проблемных заданий; высокий темп деятельности, устойчивый интерес к ней. Она способна осуществлять перенос аналитических умений в другие сферы (например, из области анализа текста – в область анализа педагогических ситуаций). Предлагает нестандартную интерпретацию явлений культуры, может находить образные аналоги в иной культуре. Особый интерес у студентки вызывают рефлексивные задания, задания на установление ассоциаций. Осуществляет самоконтроль деятельности, сама исправляет сделанные ошибки. У студентки часто возникают вопросы, связанные с особенностями русской культуры и спецификой педагогической деятельности, за ответами она обращается к преподавателю либо находит ответы самостоятельно.

Перспективы работы со студентами – представителями данного уровня связаны в первую очередь с увеличением доли творчества в их учебно-профессиональной деятельности, с переносом аналитических умений в реальные ситуации педагогического взаимодействия.

Таким образом, формирование у будущих учителей аналитических умений в условиях диалога культур требует учета следующих особенностей:

- системный характер аналитических умений как составляющей профессиональных компетенций;
- направленность аналитических умений на целостную педагогическую ситуацию;

- необходимость целенаправленного выявления смыслов профессионально-педагогической деятельности через поиск общего и особенного во взаимодействующих культурах;

- учет преобладающих во взаимодействующих культурах способов постижения мира;

- учет психологических и культурных особенностей студентов, непосредственно влияющих на процесс формирования у них аналитических умений.

Способы целенаправленной организации диалога культур, наилучшим образом способствующей формированию у будущих учителей аналитических умений, рассмотрены в главе 2.

Выводы первой главы

Рассуждения, представленные в первой главе диссертации, позволяют сформулировать следующие выводы.

1. Аналитические умения – это осознанные мыслительные процедуры (анализа, синтеза, аналогии, сравнения, обобщения, установления причинно-следственных связей), формирование которых осуществляется в процессе специально организованной, целенаправленной, мотивированной деятельности, опирающейся на знания, составляющие содержание дисциплин профессионального цикла, на знания о способах интеллектуальной и предметно-практической деятельности, и на систему отношений человека к профессионально-педагогической деятельности и к ее субъектам.

2. В формировании у будущих учителей профессиональной компетентности аналитические умения выполняют следующие функции: функцию *объяснения педагогической действительности*, которая позволяет будущему учителю научиться выявлять причины педагогических явлений, отобрать факты, значимые для объяснения конкретной педагогической ситуации, обобщить информацию, подведя ее под действие определенного педа-

гогического закона; функцию *структурирования профессионально значимой информации*, т.е. информации, позволяющей будущему учителю овладеть знаниями и умениями, необходимыми для успешного осуществления педагогической деятельности; функцию *проектирования педагогического процесса*, позволяющую реализовать связь между аналитическими умениями и нормативными знаниями; функцию *рефлексии учебной и учебно-профессиональной деятельности*, благодаря которой будущий учитель может оценить результаты собственной интеллектуальной либо практической деятельности, определить перспективы профессионального самосовершенствования.

3. В структуре аналитических умений обнаруживаются следующие компоненты: *ценностный* компонент определяется тем, что основу аналитических умений, формируемых у будущих учителей, составляет система их отношений к профессионально-педагогической деятельности, к участникам образовательного процесса, к самому себе как субъекту педагогической деятельности; *когнитивный* компонент обусловлен тем, что формирование любых умений возможно лишь на основе знаний содержания преподаваемого предмета, современной психологии, педагогики, методики преподавания; о причинно-следственных связях и их внешних проявлениях в профессионально-педагогической деятельности; о целях и ценностях профессионально-педагогической деятельности; о способах интеллектуальной и предметно-практической деятельности; *операциональный* компонент включает процедуры, которые применяются в процессе анализа педагогической действительности.

4. Классификация аналитических умений будущих учителей включает несколько групп, которые взаимно пересекаются и дополняют друг друга: аналитико-прогностические и аналитико-рефлексивные, направленные на анализ педагогического процесса и на анализ его результата, направленные

на анализ внешних условий и направленные на анализ внутренней составляющей педагогической ситуации.

5. Формировать аналитические умения у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона целесообразно на основе концептуальных положений теории диалога культур. При этом важны следующие положения данной теории: о ценностно-смысловом характере диалога культур; об аналогичности диалога культур межличностному диалогу; о равенстве и взаимообогащении участников диалога как представителей разных культур; о сознании человека как целостной культуре; о понимании как основе диалога и многообразии форм понимания; о зависимости диалога культур от преобладающих во взаимодействующих культурах способов мышления.

6. В процессе формирования аналитических умений у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона необходимо учитывать следующие их особенности: *общекультурные* – равноценность логических и вне-логических форм постижения мира и человека, ориентация на ценностное, духовное постижение действительности, склонность к ассоциациям, способность легко адаптироваться к новым условиям; *психологические* – целостное, конкретное восприятие объектов, преобладание интровертности над экстравертностью, социальный инфантилизм, преобладание зрительного и зрительно-двигательного типа памяти, собранность, умение быстро включаться в работу, усидчивость, умение постоянно контролировать свои действия, настойчивость, самостоятельность, дисциплинированность.

7. В процессе формирования у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона аналитических умений, необходимых для успешного осуществления профессионально-педагогической деятельности, выделяются три уровня.

I – уровень интуитивного применения аналитических умений. На этом уровне аналитические умения применяются на основе обыденного знания и жизненного опыта.

II – уровень репродуктивного применения аналитических умений. Это уровень применения аналитических умений под руководством преподавателя в соответствии с алгоритмами.

III – уровень самостоятельного осмысленного применения аналитических умений. Это уровень, достаточный для начала осуществления профессионально-педагогической деятельности.

Глава 2.

СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ АНАЛИТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ ИЗ СТРАН АЗИАТСКО-ТИХООКЕАНСКОГО РЕГИОНА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИН ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦИКЛА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ НА ОСНОВЕ ТЕОРИИ ДИАЛОГА КУЛЬТУР

Результат педагогической деятельности во многом зависит от корректного выбора педагогических средств, обеспечивающих формирование того или иного качества, и от правильной, научно обоснованной и экспериментально проверенной логики их применения. При отборе педагогических средств необходимо учитывать как природу формируемого качества, так и особенности образовательной среды, в которой происходит формирование качества. Деятельность по применению педагогических средств регулируется системой принципов и правил, которые позволяют достигнуть прогнозируемого результата взаимодействия преподавателя и обучающихся. Обоснованию отбора средств, направленных на формирование необходимых для осуществления педагогической деятельности аналитических умений у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона в условиях диалога культур, описанию логики их применению, а также характеристике принципов педагогической деятельности посвящен первый параграф данной главы.

Во втором параграфе данной главы представлены рекомендации по построению поэтапного процесса формирования у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона профессионально значимых аналитических умений в процессе изучения дисциплин профессионального цикла в педагогическом вузе и описана их экспериментальная проверка.

2.1. Педагогические средства формирования у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона аналитических умений в процессе изучения дисциплин профессионального цикла в педагогическом вузе

Анализируя определения понятия «средство» в философской, психологической и педагогической литературе, можно обнаружить, что данное понятие, как правило, трактуется весьма широко. Под средством понимается как все то, что стоит между субъектом и желаемым продуктом деятельности и способствует достижению ее цели: материальные и идеальные объекты, язык, понятия, а также методы, приемы, отдельные действия. Так, Н.Е. Щуркова подчеркивает, что средством воспитания может служить любой объект либо действие, если они используются для достижения целей и для решения частных задач воспитания [221, с. 64]. Авторы учебника «Педагогика» [36, с. 188] утверждают: «Понятие «средства» обычно применяется для обозначения материальных и нематериальных элементов действительности, сознательно (специально) используемых как инструменты (орудия) воспитательной деятельности. Средствами воспитания в руках человека становятся события, явления, процессы, лица, способные служить достижению цели воспитания в той мере, в которой они могут быть носителями содержания или инструментами преобразования предмета воспитательной деятельности». Так же широко понимаются авторами и средства обучения [36, с. 124]. А.В. Хуторской дает средствам обучения следующее определение: «Средства обучения – орудия деятельности учителя и учеников; представляют собой материальные и идеальные объекты, которые вовлекаются в образовательный процесс в качестве носителей информации и инструмента деятельности» [214, с. 180].

«Педагогическое средство» — интегративное понятие, которое объединяет в себе множество других: «метод», «форма», «прием», «методика», «педагогическая технология». Учитывая сказанное, мы рассматриваем понятие «педагогическое средство» как объединяющее в себе формы, мето-

ды, приемы, педагогические технологии, методики, применяемые в процессе изучения дисциплин профессионального цикла и направленные на достижение целей формирования аналитических умений у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона, обучающихся в российских педагогических вузах.

В настоящее время в профессиональной подготовке студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона используются такие педагогические средства, как технология модульного обучения, метод проектов, драмо-герменевтика, психодрама, метод проектов (Г.А. Шантурова), технологии развития критического мышления через чтение и письмо (Н.Н. Конева), коллективные способы обучения (Л.Г. Брылева, М.А. Данильчук); при этом большое внимание уделяется проблемам смыслового понимания текста (Т.В. Обласова), лексике, фразеологии, стереотипным конструкциям, оформляющим высказывания (выражения собственного мнения, согласия, несогласия и т.д.), построению монологических высказываний, а также жанру текста [41; 93;128;216]. В исследовании Ян Фэя рассматриваются методы обучения письменной речи китайских студентов-филологов во внеязыковой среде [223]. Т.Ю. Медведева предлагает модель формирования аналитических умений будущих педагогов с помощью современных аудиовизуальных средств [122].

Одна из важнейших сущностных характеристик диалога культур – его направленность на выявление смыслов культуры. Поэтому педагогические средства, направленные на формирование исследуемого нами профессионально значимого качества, должны обладать широкими возможностями в выявлении смыслов культуры.

Анализ тенденций развития современной теории обучения показал, что этим условиям отвечают педагогические средства, разработанные и обоснованные в теории проблемного обучения (И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, В. Оконь, А.В. Хуторской), педагогической герменевтике (А.Ф. Закирова)

и смысловой дидактике (Е.Г. Белякова). Однако при формировании аналитических умений у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона, обучающихся в российских педагогических вузах, не следует исключать и традиционные методы, основанные на алгоритмизации деятельности, поскольку они обеспечивают технологичность в проведении аналитических процедур, структурируют мыслительные действия (Д.Н. Богоявлинский, Д. Брунер, П.Я. Гальперин, В.К. Елманова, А.А. Ивин, Л.Н. Ланда, Я.А. Пономарев, А.А. Прядехо, Л.Ф. Спириин, А.И. Уемов).

В результате анализа, систематизации и обобщения теоретических положений и выводов, содержащихся в трудах перечисленных авторов, мы выделили три **группы педагогических средств** формирования у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона аналитических умений, необходимых для осуществления педагогической деятельности. Экспериментальная работа подтвердила целесообразность использования этих средств и их эффективность, а их структурирование позволяет преподавателю подойти к выбору средств осознанно и облегчает выбор необходимого средства.

Первая группа – **герменевтические средства**. Педагогическая герменевтика «основана на трактовке педагогического знания с учетом целостности педагогического процесса, соединяющего в себе социально обусловленные и субъективно-личностные, рационально-логические и образно-эмоциональные, гностические и аффективные, проективные и рефлексивные начала» [68, с. 9]. Таким образом, педагогическая герменевтика позволяет понять смыслы культурных явлений с учетом преобладающего в той или иной культуре способа постижения мира, акцентирует внимание на важности как рефлексии, так и проектирования.

В теории понимания, представленной в трудах Л.М. Лузиной [113; 114], рассматриваются условия, границы и механизмы понимания (извлечение смысла и придание смысла), что позволяет определить задачи и ос о-

бенности применения различных средств формирования у будущих учителей аналитических умений в условиях диалога культур.

Смысловая дидактика главную задачу обучения видит в «развитии индивидуальных смыслов участников педагогического взаимодействия – их обогащении и обретении ими многомерности через взаимодействие с личностными смыслами других субъектов педагогического взаимодействия, с педагогическими смыслами и текстами культуры» [21, с. 8]. Педагогическое взаимодействие организуется как «диалог смыслов», при котором педагог выступает организатором диалога, носителем определенной ценностной позиции, интерпретатором содержания ценностей и культурных смыслов, а обучающийся включается в педагогическое взаимодействие как обладатель самостоятельной ценностной позиции, способный осуществлять смысло- и целеполагание в педагогическом процессе, проявлять избирательно-ценностное отношение к содержанию образования, определять актуальные для себя формы самореализации в культуротворческой деятельности. Результатом такого подхода к образованию является личность, «владеющая осмысленным личностно-ценным знанием, характеризующаяся культурно-опосредованным осознанным отношением к миру и себе на базе освоенных знаний, которое интегрирует в себе не только предметную, но и ценностную сторону содержания образования» [21, с. 89]. Такое понимание цели и результата образования ориентирует на формирование аналитических умений на основе выявления студентами смыслов, заключенных в явлениях культуры, и обогащения за счет этого системы их собственных смыслов, на формирование ценностного компонента аналитических умений.

Не менее важным для выявления средств формирования исследуемого качества оказался ситуационный подход, рассматривающий педагогическую ситуацию как универсальную «единицу» педагогического взаимодействия, обладающую всеми признаками целостности. Сторонники дан-

ного подхода (Н.М. Борытко, А.А. Вербицкий, В.В. Сериков, И.А. Соловцова) в качестве основы отбора содержания, разработки форм и методов обучения и воспитания рассматривают в первую очередь качественные характеристики — те изменения, которые происходят в личностной, индивидуальной и субъектной сферах воспитанника и вступающего с ним во взаимодействие педагога. И.А. Соловцова рассматривает педагогическую ситуацию [191, с. 164-168] как универсальную организационную форму педагогического взаимодействия, в рамках которой могут применяться разнообразные педагогические методы и приемы и которая может быть наполнена актуальным для воспитанника содержанием. Согласно выводам Н.М. Борытко педагогическая ситуация представляет собой систему условий, которые непосредственно воспринимаются студентом и оказывают существенное влияние на процесс его профессионально-личностного становления [34, с. 66]. Не менее важна позиция В.В. Серикова [183], утверждающего, что предметом приоритетного внимания педагога в педагогической ситуации выступает сфера ценностей и смыслов, совершаемых обучающимся поступков, а не внешние атрибуты и регламентация его деятельности; побуждение обучающегося к проявлению отношения к другому человеку как самоценности; включение обучающегося в творческую создающую жизнь с постоянной рефлексией ее целей и смыслов; идентификация, отождествление воспитанником себя с некоторой референтной группой, отнесение себя к какому-то типу людей — носителей определенного образа жизни. Перечисленные характеристики педагогической ситуации согласуются с основными положениями теории диалога культур, а также позволяют уделить особое внимание формированию ценностного компонента аналитических умений, дают возможность студенту идентифицировать себя с педагогическим сообществом.

Учитывая сказанное, в нашем исследовании целесообразно обозначить в качестве одного из наиболее эффективных средств формирования аналитических умений у студентов из Азиатско-Тихоокеанского региона, обу-

чающихся в российских педагогических вузах, *герменевтическую ситуацию*. Данная ситуация обладает следующими свойствами:

- создает условия для понимания студентами на уровне смыслов особенностей русской культуры (а благодаря этому и для лучшего понимания родной культуры) и профессионально-педагогической культуры;
- обеспечивает присвоение студентами общезначимых и профессионально-педагогических ценностей через выявление раскрывающих их содержание смыслов;
- создает возможности для знакомства студентов с разнообразными ситуациями профессионально-педагогической деятельности на уровне понимания в процессе целенаправленного анализа таких ситуаций;
- направлена на формирование операционального компонента необходимых для осуществления педагогической деятельности аналитических умений, поскольку предполагает активную деятельность студентов в рамках ситуации;
- учитывает особенности педагогической профессии, т.к. анализ в рамках такой ситуации направлен на понимание ребенка как субъекта педагогического процесса и диалогическое взаимодействие с ним; с этой целью в рамках герменевтической ситуации используются различные тексты, в которых описываются ситуации педагогического взаимодействия.

Таким образом, герменевтическая ситуация отражает специфику подготовки педагога, поскольку именно в педагогической профессии особо значимым является понимание обучающегося и ситуации его развития, а также понимание других участников педагогического взаимодействия (родителей ребенка, коллег-педагогов и др.). С этой точки зрения важной является позиция М.М. Бахтина, отмечавшего: «Субъект как таковой не мо-

жет восприниматься и изучаться как вещь... Познание его может быть только диалогическим» [18, с. 243].

Выбор герменевтической ситуации в качестве одного из ведущих средств формирования аналитических умений у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона согласуется с выводами Е.С. Ионкиной о педагогической ситуации и конструируемой на ее основе педагогической задаче как о ведущем средстве подготовке иностранных студентов в образовательной среде российского вуза [77].

Ценностно-смысловая природа диалога культур предполагает обращение в процессе формирования аналитических умений к комплексным герменевтическим методам, ведущим из которых является интерпретация. Наиболее значимыми с точки зрения задач нашего исследования являются два значения понятия интерпретации: «истолкование, объяснение, разъяснение смысла чего-либо» и «индивидуальная трактовка текста, не определяемая однозначно замыслом автора». Интерпретация предполагает использование как логических методов (что актуализирует аналитические умения студентов и тем самым способствует их формированию и совершенствованию), так и внелогических – подведение под ценность, эмпатия, инсайт, воображение (что соответствует психологическим особенностям студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона). Использование интерпретации делает возможной работу с текстами в широком понимании, как с феноменами культуры: это понятие включает в себя не только собственно тексты (в нашем случае – в первую очередь произведения русской классической и современной литературы), но также живописные, музыкальные произведения, видеофрагменты и т.д.

Говоря о герменевтическом подходе к работе с художественными текстами, Н.Н. Конева обращает внимание на то, что «восприятие графических символов и ассоциирование их со смыслом должно сопровождаться быстро протекающими мыслительными операциями по установлению ло-

гических связей между частями текста, уяснению деталей, удержанию в памяти фрагментарной информации и синтезированию этой информации в единое смысловое целое» [93, с. 39]. Фактически речь здесь идет о развитых аналитических умениях аналогии, установления причинно-следственных связей, анализа, синтеза, обобщения. Таким образом, герменевтический подход к работе студентов с текстами культуры актуализирует аналитические умения будущих учителей и создает благоприятные возможности для их формирования.

Исследования Е.Г. Беляковой, А.Ф. Закировой, Л.М. Лузиной позволили определить логику совместной деятельности студентов и преподавателя по интерпретации текста, предполагающую последовательную реализацию трех стадий.

Первая стадия в герменевтике именуется «предпониманием» [69; 112] и представляет собой интуитивное постижение в общих чертах смысла текста. При условии достаточного знания русского языка и правильного выбора формы предъявления текста на стадии предпонимания у студентов не возникает трудностей, т.к. целостное интуитивное понимание предмета характерно для представителей китайской и других дальневосточных культур. На этой стадии часто возникает «смысловая разногласица» – явление, при котором разные студенты придают тексту разные смыслы. Целесообразно фиксировать в той или иной форме эти смыслы, чтобы вернуться к ним на третьей стадии. Можно фиксировать ассоциации, которые возникали у студентов при знакомстве с текстом (возможно, в виде тех или иных образов, символов). На этой стадии оказывается востребованным такое аналитическое умение, как анализ, позволяющий выявить информацию, необходимую для последующего понимания текста иной культуры, для вступления в диалог с этой культурой. «Предпонимание» составляет основу для последующего понимания текста и для применения других аналитических умений.

Вторая стадия – собственно диалог – предполагает «извлечение смыслов» (Л.М. Лузина), заложенных в текст автором. При этом возможны такие явления, как непонимание, столкновение разных культурных позиций. Некоторые поступки героев литературных произведений, детали картин и т.п. могут вызвать у студентов недоумение, смех, неприятие в силу разницы в ценностях и культурных традициях. В процессе проектирования и организации диалога преподаватель ориентируется на общие правила диалогического взаимодействия [19; 113; 114; 115; 165]. На этой стадии на первый план выходит такой аспект интерпретации, как истолкование смысла текста. На стадии диалога актуализируются такие аналитические умения, как сравнение, аналогия.

Третья стадия – ревизия первоначальных смыслов и выработка собственного «культуросообразного» понимания текста. Данная стадия предполагает повторное обращение к первоначальному интуитивному пониманию смысла текста на основе нового знания о его содержании, о русской культуре. Студентам становятся понятны слова и поступки героев текста, причины их поведения, обусловленные культурными особенностями, и т.п. Новое знание либо подтверждает первоначальное понимание смысла текста, либо опровергает его. Студенты возвращаются к прежнему целостному пониманию текста на новом уровне («герменевтический круг»). На данной стадии акцент делается на таких аналитических умениях, как синтез, аналогия, установление причинно-следственных связей.

К герменевтическим средствам относится метод *социодрамы*, разработанный Н.Е. Щурковой. Он предназначен для того, чтобы «предъявить для восприятия воспитаннику смысл данного элемента культуры в личной жизни человека и общественной жизни людей» [220, с. 55-69]. Данный метод был модифицирован нами с учетом культурных особенностей будущих учителей и задач подготовки их к профессиональной деятельности. В рамках социодрамы проигрываются типичные ситуации школьной жизни, что

обращают студентов к процедуре сравнения. Каждая ситуации проигрывается дважды. Студентам предлагалось два варианта ситуаций. 1. Ситуация, в которой в одном случае ее герой (педагог) ведет себя правильно с точки зрения культурных норм и правил и с учетом требований педагогической профессии, в другом случае он допускает педагогические ошибки или выбирает линию поведения, не соответствующую культурным образцам. «Зрители» должны сравнить два варианта поведения педагога, выбрать один из них и обосновать свой выбор. Для проигрывания могут быть выбраны такие ситуации: в классе есть ученик, который, в отличие от всех остальных, не успел выполнить задание и не может продолжать работу вместе со всеми; ребенок в который раз не выполнил домашнее задание; педагог должен сообщить детям об отмене экскурсии, которой они с нетерпением ждали. 2. Студентам предлагалось представить, что в одном случае педагог сталкивается с одной и той же ситуацией в русской школе, в другом – в китайской. В такой ситуации студенты должны были найти в процессе сравнения удачные методические приемы и включить их в свою педагогическую копилку. При втором варианте возникали сложности, связанные с культурно-образовательными различиями. Так, когда студентам была предложена ситуация «начинается урок, а дети что-то оживленно обсуждают и не замечают вошедшего в класс учителя», они отметили, что в китайской школе такое невозможно. Другая сложность при применении социодрамы была связана с такой психологической особенностью студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона, как их склонность к интровертности. Довольно часто студенты не проявляли желания участвовать в социодраме в роли актеров (за исключением студентов с ярко выраженными актерскими способностями). В этих случаях театрализацию приходилось заменять сочинением правил, подготовкой мультимедийных презентаций, подбором видеофрагментов с последующим сравнением. Социодрама использовалась и на основе текстов художественной литературы,

когда проигрывались отдельные эпизоды – первый раз в авторском варианте, второй – когда модель поведения героя отличалась от предложенной автором.

Вторая группа средств формирования аналитических умений – **средства проблемного обучения**. Е.И. Пассов отмечает, что при работе с текстами культуры выделяют два уровня понимания: 1) на уровне значений и 2) на уровне смыслов [145]. Вычлняя основные смысловые вехи текста, устанавливая их соотношенность между собой, определяя развитие сюжетных линий, отвечая на вопросы «кто?», «где?», «когда?», «что?», студент достигает понимания на уровне значений, отмечает Н.Н. Конева. Чтобы понять смысл текста, надо не только осознать его содержание, но и выявить причины и цели поступков героев текста, через смысл их действий понять смысл деятельности самого автора [93, с. 39-40]. Такой подход к работе с текстами делает необходимым использование в процессе формирования аналитических умений у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона различных средств проблемного обучения, обладающих высоким потенциалом в формировании у будущих учителей аналитических умений в условиях диалога культур. На высокий потенциал проблемного обучения в формировании у будущих педагогов аналитических умений обращает внимание Т.Ю. Медведева [122].

Основная идея проблемного обучения – построение учебной деятельности обучающихся через решение познавательных учебных задач или заданий, имеющих незаполненные места, например, недостаточные условия для получения ответа. Организация проблемного обучения происходит на основе проблемных вопросов, задач, заданий и ситуаций. Проблемный вопрос в отличие от обычного не предполагает простого вспоминания или воспроизведения знаний. Проблемная задача – форма организации учебного материала с заданными условиями и неизвестными данными, поиск которых предполагает от студентов активную мыслительную деятельность:

анализ фактов, выяснение причин происхождения объектов, их причинно-следственных связей и др. Решение проблемной задачи может иметь форму словесного рассуждения, лингвистического анализа, поисковой лабораторной работы. Проблемное задание предполагает поручение или указание студентам по их самостоятельной поисково-познавательной деятельности, направленной на получение требуемого результата. Проблемные задания выполняются в формах поиска, сочинительства, изобретательства, эксперимента и т.п. Проблемная ситуация – состояние умственного затруднения студентов, вызванное недостаточностью ранее усвоенных ими знаний и способов деятельности для решения познавательной задачи, задания или учебной проблемы. Проблемная ситуация специально создается преподавателем с помощью определенных приемов, методов и средств и может включать в себя проблемные вопросы, задачи и задания.

Проблематизация обучения обеспечивает обращение студентов к смыслам культуры и профессиональной деятельности, создает условия для присвоения ими ценностей культуры: «При обсуждении поставленной проблемы студенты могут выходить за рамки сюжета, соотнося события, происходящие с литературными персонажами, со своим собственным жизненным опытом, с системой морально-этических установок и ценностей» [216, с. 28].

Учитывая высокий потенциал средств проблемного обучения в понимании смысла явлений культуры, в рамках герменевтической ситуации мы применяем *проблемные вопросы*, которые позволяют организовать диалог и обеспечить понимание будущими учителями явлений общей и профессиональной культуры. М.М. Бахтин писал: «Смыслами я называю ответы на вопросы. То, что ни на какой вопрос не отвечает, лишено для нас смысла» [18, с. 43].

В современной дидактике [66; 213] выделяется множество видов проблемных вопросов, ряд которых специально предназначен для формирова-

ния у обучающихся аналитических умений. Эти вопросы разделяются на несколько групп:

- вопросы на сравнение (Чем одно явление отличается от другого? В чем сходство и различие? Отличаются ли, по вашему мнению, данные явления?);
- вопросы на анализ (Из чего состоит...? Почему именно эта часть является важной? На какие группы можно разделить данные явления? Почему автор обращается к этому вопросу?);
- вопросы на обобщение (Какой вывод можно сделать?);
- вопросы на выделение главного (Какова главная мысль...? Какое слово является ключевым в данном высказывании? Какое предложение отражает смысл текста?);
- вопросы на синтез (Каким понятием объединяются данные признаки?);
- вопросы на выявление сущности явлений (В чем смысл ситуации? На чем основан данный вывод?);
- вопросы на объяснение (Почему? Для чего нам надо это понять? Как вы понимаете выражение...? Для чего автор...?).

С точки зрения особенностей китайской, корейской, вьетнамской культуры важно использовать «эмоционально окрашенные» проблемные вопросы: «Что вы представляете, когда слышите...? На что это похоже?»

Данная группа проблемных вопросов направлена на формирование аналитико-рефлексивных умений, позволяющих понять сущность рассматриваемого явления культуры, педагогического явления, педагогической ситуации. В процессе применения таких вопросов целесообразно переходить от анализа внешних признаков (внешности героя литературного произведения, условий, в которых происходит педагогическое взаимодействие, выявления круга его участников и т.п.) к анализу смысла рассматриваемой ситуации, поступка, отношений героев. В результате формируются

как умения, направленные на анализ внешних условий, так и умения, направленные на анализ внутренней составляющей педагогической ситуации.

Но существуют и проблемные вопросы, направленные на формирование аналитико-прогностических умений:

- вопросы на прогнозирование (Как вы думаете, как события будут развиваться дальше? Что произойдет, если...?);
- вопросы на применение информации (Как можно использовать данную информацию? Где могут пригодиться эти знания?)

На разных этапах формирования аналитических умений используются разные виды проблемных вопросов (см. 2.2).

Важно предлагать студентам проблемные вопросы в определенной системе. С этой точки зрения продуктивной оказалась методика, разработанная Х. Таба и модифицированная нами с учетом ключевых положений теории диалога культур. Данная методика предполагает использование широкого спектра вопросов, в центре которого находятся вопросы проблемного характера; эти вопросы задаются в определенной последовательности и дополняются вспомогательными вопросами (уточняющими и позволяющими регулировать ход диалога) [53, с. 66-68]. Концептуальные положения и практические рекомендации Х. Таба имеют целью развитие когнитивных способностей, необходимых для того, чтобы выдвигать гипотезы, классифицировать, обобщать, вырабатывать концепции, анализировать, применять выводы и результаты – иначе говоря, непосредственно направлены на формирование у обучающихся аналитических умений.

Х. Таба разработала ряд сценариев, которые могут быть применены при изучении различных курсов. Наиболее известны две ее методики. В первой методике используется сценарий, состоящий из трех вопросов: 1) вопросы, открывающие обсуждение; 2) вопросы, позволяющие сделать обобщения; 3) вопросы, позволяющие дать определения изучаемым фак-

там. Наряду с основными используются дополнительные вопросы – поясняющие, влияющие на ход обсуждения и подводящие итог обсуждения.

Вторая методика Х. Таба также предполагает использование трех групп основных вопросов: 1) вопросы, открывающие обсуждение; 2) вопросы, позволяющие проводить сравнения изучаемых фактов; 3) вопросы, позволяющие подвести итог обсуждения. В качестве дополнительных используются вопросы на проверку полноты охвата темы, вопросы, направляющие внимание обучающихся на факты, и вопросы об основаниях высказанного мнения.

Задача формирования аналитических умений и специфика диалога культур вызвали необходимость модификации разработанной Х. Таба методики. Модификация проявилась, во-первых, в универсализации данной методики (две методики были объединены нами в единый универсальный сценарий), во-вторых, в изменении порядка вопросов, в-третьих, в изменении формулировок вопросов, что связано с барьерами понимания. Модифицированная методика Х. Таба представлена в табл. 3.

Таблица 3

Модифицированная методика Х. Таба

Вопросы	Аналитические умения	Диалог культур	Возможные затруднения студентов
Основные вопросы			
<i>Вопросы, открывающие обсуждение:</i> Что вы представляете, когда слышите...? Что вы увидели в фильме? О чем вам напомнили...? Что, по вашему мнению, является главным в этой ситуации (рассказе, фильме)?	Аналогия Анализ	Обращение к родной культуре при знакомстве с русской культурой	Проведение ложных аналогий (например, по наиболее ярким, бросающимся в глаза признакам или на основе образцов собственной культуры) Затруднения при выделении главного
<i>Вопросы на сравнение:</i> Есть ли в китайской литературе герои, похожие по характеру на героя	Сравнение Аналогия	Установление связей между двумя культурами	Проведение ложных аналогий

Вопросы	Аналитические умения	Диалог культур	Возможные затруднения студентов
рассказа? Чем похожи участники двух педагогических ситуаций? Чем они отличаются?			
<i>Вопросы, позволяющие провести обобщения:</i> Можно ли объединить объекты в какие-то группы? Какое высказывание отражает смысл текста?	Сравнение Аналогия Синтез Обобщение	Более глубокое знакомство с явлениями русской культуры	Трудности при выделении признака, позволяющего разделить объекты на группы
<i>Вопросы, позволяющие дать определения изучаемым фактам:</i> Могли бы вы дать этой группе явлений название из одного-двух слов?	Анализ Синтез Обобщение	Определение характера явлений культуры	Трудности в поиске слов, адекватно отражающих сущность явлений, в том числе из-за многозначности слов русского языка
<i>Вопросы, подводящие итог обсуждения:</i> Какие выводы мы можем сделать? Что нового мы узнали о...? Что мы можем написать на доске как итог нашего разговора? Могли бы вы сказать это одним предложением?	Обобщение Синтез	Понимание сущности явлений иной культуры	Выводы могут касаться частных фактов, а не культурного явления в целом
Дополнительные вопросы			
<i>Уточняющие вопросы:</i> Что вы имеете в виду, говоря, что герой рассказа ведет себя странно?	Анализ	Установление связей между двумя культурами	Студенты объясняют явления русской культуры исходя из особенностей родной культуры
<i>Вопросы, ориентированные на конкретные факты:</i> Как был одет герой повести? Сколько человек участвовало в событии?	Анализ	Более глубокое знакомство с явлениями русской культуры	Затруднений обычно не возникает
<i>Вопросы, позволяющие регулировать ход диалога:</i> Вы помните мой вопрос?	Аналогия	Поиск смысловых аналогов	Трудности в поиске слов, адекватно отражающих сущность явлений, в том числе из-за многозначности

Вопросы	Аналитические умения	Диалог культур	Возможные затруднения студентов
Сформулируйте его по-другому.			сти слов русского языка
<i>Вопросы, ориентирующие студентов на полноту охвата культурных явлений:</i> Не упустили ли мы что-нибудь важное? Все ли черты характера героя были названы?	Анализ	Более глубокое знакомство с явлениями русской культуры	Студенты могут не обратить внимания на важные факты, поскольку в их родной культуре эти факты важными не считаются
<i>Вопросы об основаниях высказанного мнения:</i> Почему вы так говорите? Какой поступок участника педагогического взаимодействия заставляет вас так думать о нем? Что вы увидели в фильме, что дает вам основание так подумать?	Анализ Установление причинно-следственных связей	Понимание сущности явлений иной культуры	Неправильная интерпретация высказываний и поступков героев ситуации из-за культурных различий

В процессе формирования аналитических умений могут использоваться не только проблемные вопросы, но и *проблемные задания*. В процессе формирования у будущих учителей аналитических умений целесообразно применять проблемные задания трех видов.

1. Проблемные задания, связанные с анализом существующих явлений и направленные на формирование аналитико-рефлексивных умений. Такие задания могут быть связаны с анализом педагогической ситуации, которая описана в тексте. В этом случае мы ориентируемся на алгоритм анализа педагогической ситуации, разработанный Н.М. Борытко [34, с. 84-85]. Мы соотнесли аналитические умения, формируемые у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона, с этапами анализа педагогической ситуации (см. табл. 4).

**Поэтапное применение аналитических умений
в процессе анализа педагогической ситуации**

Этапы анализа педагогической ситуации	Применяемые аналитические умения
Выделение <i>профессионального аспекта</i> ситуации, т.е. описание ситуации с точки зрения будущей профессии	Анализ, установление причинно-следственных связей
Вычленение и обоснование <i>профессиональной проблемы</i> – реально существующего или назревающего противоречия в процессах, которые являются предметом профессиональной деятельности. В чем проявляется эта проблема? (По каким внешним признакам можно судить о наличии этой проблемы?)	Анализ, синтез, аналогия
Почему вы считаете эту проблему <i>актуальной</i> ?	Установление причинно-следственных связей, обобщение
В чем, на ваш взгляд, <i>истоки</i> (причины) этой проблемы?	Анализ, установление причинно-следственных связей, аналогия

Задания такого рода предполагают использование проблемных вопросов на доказательство и опровержение (Как вы можете это доказать? Чем вы можете это подтвердить? Можно ли считать, что...? Согласны ли вы с тем, что...? Почему? Докажите, что данное высказывание неверно).

Сама ситуация может быть предъявлена в разных формах: в виде текста (художественного, публицистического), в виде фрагмента художественного, документального фильма, мультфильма, в виде фотографии либо картины. При этом могут использоваться произведения, относящиеся к разным историческим периодам, – главное, чтобы в них находили отражение важные характеристики взаимодействия педагога и обучающегося, важные моменты педагогической деятельности.

2. Проблемные задания, связанные с педагогическим прогнозированием и проектированием, востребующие аналитико-прогностические умения. Экспериментальная работа показала, что аналитические умения эффективно формируются у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона в

процессе решения педагогических задач [34, с. 84-85]. Соотношение формируемых аналитических умений с этапами решения педагогической задачи представлено в табл. 5.

Таблица 5

**Поэтапное применение аналитических умений
в процессе решения педагогических задач**

Этапы решения педагогической задачи	Применяемые аналитические умения
К каким <i>последствиям</i> в педагогическом процессе ведет эта проблема?	Анализ, синтез, установление причинно-следственных связей
Определение <i>цели</i> деятельности педагога в разрешении данной проблемы	Синтез, обобщение
Формулирование нескольких <i>вариантов</i> решения проблемы, эффективного поведения педагога в этом случае	Анализ, синтез, обобщение, установление причинно-следственных связей, аналогия
Выбор и обоснование оптимальной <i>логики</i> педагогической деятельности в данной ситуации (выбор одного из предложенных вариантов)	Анализ, сравнение
Подбор и обоснование <i>способов</i> включения других специалистов, от которых зависит разрешение данной проблемы	Синтез, аналогия, сравнение, обобщение
Определение <i>методов</i> оценки планируемого <i>результата</i>	Синтез, аналогия, сравнение, установление причинно-следственных связей

Такие задания предполагают использование проблемных вопросов на прогнозирование, на применение информации.

В рамках проблемных заданий, направленных на формирование у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона аналитико-прогностических умений, результативным оказалось применение предлагаемого А.В. Хуторским метода «Если бы...» [214, с. 455], в основе которого лежат проблемные вопросы на прогнозирование. Студентам предлагается описать, что было бы, если бы описанные в литературном произведении или в педагогической ситуации события происходили в другую эпоху, в другой стране, если бы их участники обладали другой внешностью, другими чертами характера и т.п. Данный метод открывает выход не толь-

ко на диалог одновременно существующих культур (например, педагогических культур России и Китая), но и разновременных пластов культуры [24].

3. Комплексные задания, предполагающие как анализ ситуации, так и построение прогноза ее развития. Такие задания направлены на формирование и развитие всех типов аналитических умений.

Результаты выполнения проблемных заданий могут быть представлены в двух формах – вербальной и невербальной. Вербальная форма предполагает представление результатов выполнения задания в виде текста – устного (развернутое выступление, разговор «по цепочке», когда каждый студент высказывает свое суждение по каждому пункту задания) либо письменного (развернутый план решения задачи, мини-сочинение, синквейн, аналитическая таблица). Невербальная форма применяется, как правило, тогда, когда студенты работают над выполнением задания в группах. В этом случае результаты выполнения задания могут быть представлены в виде коллажа, схемы, видеоряда, мультимедийной презентации.

Наблюдения и опросы свидетельствуют о том, что студенты из стран Азиатско-Тихоокеанского региона предпочитают индивидуальную работу работе в группе. Навыки работы в группе у них сформированы недостаточно. Поэтому, организуя работу в группах, необходимо четко распределять задания между студентами и давать краткие и четкие инструкции по организации взаимодействия в процессе выполнения общего задания, включать в процесс выполнения заданий элементы взаимного обучения.

Использование методов проблемного обучения позволяет, с одной стороны, обратить студентов к смыслам собственной и русской культуры (в том числе культуры профессионально-педагогической), обнаружить между ними общие черты, обеспечивает более глубокое понимание особенностей русского языка, с другой стороны – обеспечивает высокий результат в формировании необходимых для осуществления педагогической деятель-

ности аналитических умений, их осознанное применение. Такое построение диалога требует «способности к творческому мышлению, умения анализировать, давать оценку событиям и поступкам героев, моделировать ситуации альтернативного развития событий, прогнозировать дальнейшее развитие сюжета» [216, с. 28].

С целью развития аналитико-прогностических умений широко используется *метод проектов*, который может быть рассмотрен как разновидность проблемного задания. Метод проектов предполагает решение какой-то проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, средств, а с другой – интегрирование знаний, умений из различных областей науки, творчества, практической деятельности. Каждый проект имеет конкретный результат, который, с одной стороны, может служить показателем сформированности у будущих учителей аналитических умений, с другой стороны – стать для студента основой применения аналитических умений, если сам студент дает ему оценку.

Экспериментальная работа свидетельствует о том, что наиболее высокие результаты в формировании аналитических умений у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона дает использование в учебной работе мини-проектов, выполнение которых возможно в течение одного занятия. В этом случае преподаватель имеет возможность контролировать применение студентами аналитических умений, своевременно оказывать им помощь при затруднениях, предлагать им в случае необходимости памятки-алгоритмы.

С целью формирования аналитических умений студенты выполняли следующие виды проектов в зависимости от предмета проектирования.

1. Проекты, предметом которых является содержание преподаваемого предмета. Студентам предлагается отобрать содержание образования, отвечающее определенным требованиям. Например, студенты должны были сделать подборку текстов по определенной теме и иллюстраций к ним,

возможно, в виде видеоряда. Часть проектов имела творческий характер и учитывала такую особенность мышления студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона, как его ассоциативный, образный характер. Примером такого проекта является мини-проект «На что похоже воспитание?», в рамках которого студенты подбирали картинки, отражающие их представления о воспитании, а затем раскрывали свое понимание воспитания в небольших сочинениях или в устных ответах (рис. 2).

Работа над этим проектом создавала условия для формирования ценностного компонента аналитических умений, поскольку требовала от студентов определить и сформулировать собственное отношение к ребенку, к особенностям взаимодействия с ним в процессе воспитания. Найденные студентами картинки впоследствии использовались при подготовке заданий для других студентов.

2. Проекты, предметом которых являются средства обучения и воспитания. Так, студентам предлагалось подготовить презентацию о каком-либо методе обучения (на выбор), продемонстрировать применение этого метода или его фрагмента, сравнить особенности применения этого метода в школах России и Китая. Другими вариантами подобного рода проектов было создание «копилки» педагогических приемов, направленных на выработку у школьников, изучающих в Китае русский язык, правильного произношения, проект «Работа со словарем на уроке русского языка».

3. Проекты, предметом которых является взаимодействие участников образовательного процесса. Так, студентам предлагалось подобрать различные варианты обращения к ученикам (предварительное задание), а на занятии выбрать наилучший вариант в зависимости от предлагаемой им ситуации и от той социальной роли, которую должны выполнять ученики [220, с. 82]. Это задание актуализировало умения анализа, сравнения, установления причинно-следственных связей.



Рис. 2. Образцы картинок, найденных студентами в рамках проекта
«На что похоже воспитание?»

4. Проекты, предметом которых являются особенности русской и родной культуры, – создание коллажей, мультимедийных презентаций, отражающих особенности русской и национальной педагогической культуры.

Особой разновидностью проектов являются курсовые работы. В процессе их выполнения создаются условия для целенаправленного формирования у будущих учителей аналитических умений и для их применения на

достаточно высоком уровне. Студенты выполняют сравнение различных объектов, проводят анализ в разных формах, обобщение фактов на основе специально разработанных памяток по выполнению этих операций. Примером может служить выполненная под нашим руководством курсовая работа на тему «Социокультурный компонент в методике преподавания русского языка как иностранного».

Благоприятные условия для применения студентами аналитических умений создаются в процессе самооценки выполнения и защиты проекта. Методику самооценки выполнения и защиты проекта предлагает Л.В. Попова. Студенты должны ответить на ряд вопросов, каждый из которых оценивается определенным количеством баллов.

Достигнута ли цель проекта (1 б.).

Оценка качества оформления проекта (3 б.).

Качество представленного проекта (3 б.).

Качество защиты проекта:

- уровень информированности учащегося по теме (1 б.);
- свобода владения материалом, гибкость мышления (1 б.);
- научность, раскрытие теоретических аспектов (1 б.);
- владение способами ораторского мастерства (1 б.).

Субъективная оценка:

- творческих способностей членов рабочей группы (2 б.);
- деловых качеств членов рабочей группы (2 б.).

Практическая деятельность:

- реальность и практическая ценность проекта (3 б.);
- уровень самостоятельности членов рабочей группы (3 б.);
- качество оформленных наглядных пособий (2 б.);
- оценка рецензента (3 б.).

Актуальность и новизна предлагаемого решения проблемы, темы (3 б.).

Объём разработок и количество предлагаемых решений (3 б.).

Итого: 36 б.

При выставлении отметки (средний балл) учитывается сумма баллов за самооценку, сумма баллов за коллективную оценку, сумма баллов за оценку педагога.

Перевод рейтинговой шкалы в пятибалльную систему оценивания:

«5» - 36 – 29 баллов; «4» - 28 – 21 балл; «3» - 20 – 13 баллов; «2» - 12 – 8 баллов; «1» - 7 – 0 баллов.

Результаты выполнения проблемных заданий могут быть представлены студентами в форме социодрамы, адаптированных вариантов ролевых и деловых игр, микропреподавания, проигрывания типичных ситуаций педагогического взаимодействия. В рамках таких форм аналитические умения применяются для анализа и проектирования реальных действий и ситуаций. Содержание, лежащее в основе перечисленных форм, должно отвечать ряду требований: 1) быть связанным с будущей профессиональной деятельностью обучающихся; 2) предоставлять возможность работы с явлениями культуры как на уровне значений, так и на уровне смыслов; 3) предполагать актуализацию в процессе «проигрывания» аналитико-рефлексивных и аналитико-прогностических умений.

Третья группа средств формирования аналитических умений – **алгоритмические средства**. К ним относятся инструктивные карты, схемы, краткие алгоритмы выполнения аналитических процедур, аналитические таблицы. Подробно способы работы с такими средствами охарактеризованы в 2.2.

Таким образом, педагогические средства формирования у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона аналитических умений, необходимых для успешного осуществления педагогической деятельности, на основе концептуальных положений теории диалога культур обращают студентов к смыслам культуры и к особенностям профессиональной деятельности, востребуют их активность как субъектов учебной и учебно-профессиональной деятельности. Применяемые в определенной последовательности, обусловленной логикой формирования у будущих учителей аналитических умений (см. 2.2), эти средства позволяют реализовать идеи диалога культур и создать образовательную среду, наиболее благоприят-

ную для становления способности будущего педагога осуществлять целостный анализ различных явлений действительности.

Для успешного применения охарактеризованных выше педагогических средств нужно опираться на принципы, во-первых, отвечающие сущностным характеристикам аналитических умений, во-вторых, учитывающие ценностно-смысловой характер диалога культур, в-третьих, учитывающие особенности самих педагогических средств. Анализ выводов исследователей, изучавших принципы как регуляторы деятельности педагога в ситуациях, имеющих ценностно-смысловой, диалогический характер (Л.П. Разбегаева, В.В. Сериков, О.С. Карпова, С.Н. Никитенко, Е.Г. Фирулина), а также общих подходов к пониманию принципа как регулятора педагогической деятельности (Н.М. Борытко) и сущности принципов, сформулированных и обоснованных в работах представителей гуманитарной педагогической парадигмы (Н.М. Борытко, И.А. Колесникова, Л.М. Лузина, И.А. Соловцова, Н.Е. Щуркова), результаты многолетней экспериментальной работы позволили сформулировать **принципы**, которыми регулируется деятельность педагога по формированию аналитических умений у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона в условиях диалога культур.

Принцип проблематизации позволяет, с одной стороны, обратить студентов к смыслам собственной и русской культуры (в том числе культуры профессионально-педагогической), обнаружить между ними общие черты, обеспечивает более глубокое понимание особенностей русского языка, с другой стороны – обеспечивает высокий результат в формировании у будущих учителей аналитических умений, их осознанное применение. Данный принцип реализуется через использование в процессе формирования аналитических умений методов, приемов, методик проблемного обучения.

Принцип герменевтичности предполагает такую организацию диалога культур, которая обеспечивает адекватное понимание его участниками

смысловой сущности используемых слов и выражений. От реализации данного принципа напрямую зависит возможность понимания иной культуры и взаимообогащения культур. Понимание слов и выражений может быть дополнено пониманием действий и поступков представителей другой культуры, способов их самовыражения. Это особенно важно для будущих учителей, т.к. особенности педагогической деятельности испытывают на себе общекультурные влияния: от особенностей культуры зависит стиль взаимодействия учителя с обучающимися, способы передачи знаний, разрешения конфликтов, решения педагогических задач и т.д. Реализация принципа герменевтичности способствует формированию умений сравнения, аналогии, позволяющих обнаружить в языке смысловые аналоги, понять поступки представителей другой культуры, и обобщения, позволяющих на основе ряда фактов сделать общие выводы о том или ином культурном явлении, его проявлениях в образовательном процессе.

Принцип дополнительности означает использование в процессе формирования аналитических умений всего множества мнений, смыслов, интерпретаций, которые возникают в процессе диалога культур. В диалоге с преподавателем, с однокурсниками каждый формирует свой неповторимый взгляд на мир и на будущую профессию, свою позицию, свое Я, усваивая современную культуру как наследницу предыдущих культур и как результат взаимодействия с другими культурами, где в каждой идее, слове, образе происходит диалог разных представлений, эпох, народов [24]. Тем не менее каждая точка зрения подвергается анализу, что позволяет определить, соответствует ли смысл, «увиденный» студентом, подлинному смыслу, заложенному в тексте культуры.

Принцип согласия, сформулированный Е.Г. Фирулиной [210], не означает соглашательства или отрицания противоположностей. Согласие выступает как признание противоположных голосов и тем самым обеспечивает возможность диалога культур. Согласие подразумевает уважение дру-

гого человека, его право быть «иным», носителем и выразителем другой культуры. В свою очередь, от собеседника требуется умение слушать. Принцип согласия позволяет выработать общие способы действий, например, анализировать текст в соответствии с определенным алгоритмом, соблюдать определенную логику в формулировании вопросов и в ответах на вопросы, использовать определенные грамматические конструкции, формы обращения к собеседнику и т.д.

Принципы проблематизации, герменевтичности, дополнительности и согласия действуют в системе, дополняя и усиливая друг друга. Так, «извлечение смысла» (принцип герменевтичности) происходит благодаря поиску ответов на проблемные вопросы или выполнению проблемных заданий, а «смысловая разноголосица» (принцип дополнительности) позволяет сформулировать новые проблемные вопросы. Реализация данных принципов не только способствует лучшему пониманию студентами смыслов собственной и «иной» культуры и позволяет им овладеть аналитическими умениями на уровне, достаточном для успешного выполнения профессионально-педагогической деятельности. Ориентация на эти принципы обеспечивает формирование у студентов способности осознанно применять аналитические умения для выявления смыслов и ценностной основы разнообразных явлений педагогической действительности.

2.2. Проектирование процесса формирования у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона необходимых для осуществления профессионально-педагогической деятельности аналитических умений

Экспериментальная работа проводилась нами

- на факультете по обучению иностранных граждан в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете (ВГСПУ) в 2005-2013 гг. в процессе изучения дисциплин «Практический курс русского языка», «Русская литература», «Русская литература и культура», «Литература», «Культура речи», «Педагогика» (подготовительное отделение, ба-

калавриат), а также при выполнении студентами курсовых работ по методике преподавания русского языка как иностранного;

- в Цзыбоском профессиональном институте (г. Цзыбо, провинция Шаньдун, КНР) в 2010-2011 гг. на дисциплинах «Русский язык и русская литература», «Деловой русский язык».

В эксперименте приняли участие в общей сложности 209 студентов 1-4 курсов ВГСПУ и 42 студента Цзыбоского профессионального института. В экспериментальной работе по разработанной нами программе принимали участие преподаватели кафедры русского языка как иностранного и кафедры педагогики ВГСПУ.

Констатирующий эксперимент проводился с целью выявления исходного уровня сформированности аналитических умений у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона. На формирующем этапе в экспериментальных группах проводилась целенаправленная поэтапная работа по формированию аналитических умений в условиях реализации идей диалога культур в соответствии со сформулированными нами принципами и с применением средств, адекватных как природе аналитических умений, так и положениям теории диалога культур. В рамках контрольного эксперимента проводилась диагностика уровней сформированности у студентов аналитических умений, значимых для профессионально-педагогической деятельности, сравнение ее результатов в экспериментальных и контрольных группах, обработка (в том числе математическая) полученных эмпирических данных, их табличное и графическое представление, интерпретация и качественный анализ. Контрольный эксперимент проводился после каждого этапа формирующего эксперимента.

Результаты диагностики показали, что каждый уровень сформированности у студентов аналитических умений представляет собой определенную целостность, поскольку компоненты аналитических умений коррелируют друг с другом. Внешним проявлением этого является тот факт, что у

подавляющего большинства студентов данные, полученные по разным показателям на разных этапах экспериментальной работы, относятся к одному и тому же уровню (96,7% на ориентировочном этапе формирующего эксперимента², 79,1% на алгоритмическом этапе формирующего эксперимента, 91,3% на продуктивном этапе формирующего эксперимента). На ориентировочном этапе у 3,3% студентов более развитым оказался ценностный компонент аналитических умений, что объясняется общим положительным отношением студентов к педагогической профессии. На алгоритмическом этапе у 19,1% студентов опережающими темпами развивался операциональный компонент аналитических умений, у 1,8% – когнитивный компонент, что обусловлено специальным акцентированием внимания на данном этапе именно к этим компонентам. На продуктивном этапе у 2,6% студентов более развитым оказался ценностный компонент, у 3,1% – операциональный компонент, у 3,0% – когнитивный компонент. Приведенные данные позволяют представлять результаты диагностики в обобщенном виде по уровням сформированности аналитических умений.

Констатирующий эксперимент проводился в экспериментальных группах общей численностью 251 чел. и контрольных группах общей численностью 247 чел., близких по значимым признакам индивидуальных различий, по уровню знания русского языка и знакомства с русской культурой.

В основу констатирующего эксперимента были положены следующие *задачи*:

1. Используя методы наблюдения и опроса, выявить формы и методы формирования профессионально значимых аналитических умений у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона и определить их эффективность.

² Этапы формирующего эксперимента охарактеризованы ниже.

2. Выявить и проанализировать уровень сформированности значимых для профессионально-педагогической деятельности аналитических умений у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона.

3. Определить направления работы по формированию аналитических умений у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона в процессе изучения дисциплин профессионального цикла.

Данные анкетирования, проведенного среди преподавателей дисциплин профессионального цикла, работающих со студентами из стран Азиатско-Тихоокеанского региона (было опрошено 28 преподавателей Волгоградского государственного социально-педагогического университета и 13 преподавателей Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина, последние – дистанционно) показали, что все преподаватели признают необходимость формирования у иностранных студентов аналитических умений как необходимых для успешного осуществления педагогической деятельности. Все преподаватели отмечают, что аналитические умения необходимы педагогу как для отбора содержания образования обучающихся, так и для анализа ситуаций профессиональной деятельности и выбора соответствующей стратегии взаимодействия с детьми и способов осуществления педагогической деятельности. Однако большинство преподавателей (34 из 41) не рассматривают формирование у иностранных студентов аналитических умений в качестве специальной задачи, отмечая, что эта задача решается ими попутно в процессе решения других образовательных задач. Остальные (7 чел.) ставят задачу формирования аналитических умений, но применяют для этого традиционные методы обучения, такие как составление аналитических таблиц, разделение слов либо предметов на группы, работа с алгоритмическими картами. Многие преподаватели (31 чел.) упоминают диалог как средство формирования у будущих учителей аналитических умений, но большинство из них (20 чел.) понимают его как традиционную беседу на заданную тему. В то же время

более половины (28 из 41) преподавателей признают необходимым включать в содержание дисциплин профессионального цикла тексты, содержащие описание ситуаций профессионально-педагогической деятельности, а 26 из них отмечают, что регулярно используют такие тексты и вместе со студентами анализируют описываемые в них ситуации. Но при этом внимание студентов фиксируется не на способах выполнения аналитических процедур, а на содержании ситуации (цель – «познакомить студентов с различными ситуациями профессионально-педагогической деятельности»). Результатом сложившейся ситуации является недостаточно высокий для успешного осуществления профессионально-педагогической деятельности уровень сформированности у иностранных студентов аналитических умений, что проявляется в некорректном отборе ими текстов, которые целесообразно использовать на уроках, неумении предлагать эффективные решения конкретных профессиональных задач, оценивать различные ситуации педагогического взаимодействия.

Кроме того, в ходе констатирующего эксперимента посещено 48 занятий, на которых имелась возможность целенаправленного формирования у студентов профессионально значимых аналитических умений. Анализ результатов наблюдения показал, что формированию у студентов аналитических умений преподавателями уделяется недостаточно внимания. Умения анализа формируются в основном на занятиях по русскому языку и литературе (анализ предложений, анализ текста), но такие умения соотносятся лишь с содержанием преподаваемого предмета, а не с педагогической деятельностью в целом. На занятиях по педагогике проводится анализ педагогических ситуаций, что весьма значимо для профессиональной деятельности педагога. На 15 занятиях из 48 проводилось сравнение, но его результаты не всегда фиксировались студентами. Подтвердились данные анкетного опроса о методах формирования аналитических умений и о частоте использования текстов, содержащих описание ситуаций профессионально-

педагогической деятельности. Но при этом внимание студентов фиксируется не на способах выполнения аналитических процедур, а на содержании ситуации (цель – «познакомить студентов с различными ситуациями профессионально-педагогической деятельности»). На большинстве занятий (45) преподаватели акцентировали внимание студентов на необходимости делать выводы и обобщения, но процедура обобщений со студентами не отрабатывалась.

Таким образом, возможности дисциплин профессионального цикла в формировании у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона необходимых для успешного осуществления профессионально-педагогической деятельности аналитических умений используются преподавателями недостаточно эффективно.

Определение *уровня сформированности* значимых для профессионально-педагогической деятельности аналитических умений у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона проводилось по разработанной нами системе критериев и показателей. Соотношение уровней в экспериментальной и контрольной группах на начало формирующего эксперимента представлено на рис. 8.

При выявлении и диагностировании уровней сформированности аналитических умений у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона мы ориентировались на критерии, представленные в табл. 6.

Таблица 6

**Критерии сформированности аналитических умений у студентов
из стран Азиатско-Тихоокеанского региона**

Диагностируемый компонент аналитических умений	Критерии	Показатели	Диагностические методики
Ценностный	Наличие ценностных оснований аналитических	Знания об общезначимых и профессионально-педагогических ценностях	Беседа, анкетирование, незавершенное высказывание, ранжирование общезначимых и профессионально-педагогических

Диагностируемый компонент аналитических умений	Критерии	Показатели	Диагностические методики
	умений		ценностей, «Альтернативные высказывания» (Н.Е. Щуркова), наблюдение
		Способность находить общее и особенное в содержании ценностей в диалоге культур	Эссе, ранжирование ценностей разных культур, модифицированная методика М. Рокича, наблюдение, анализ работ студентов
		Способность применять аналитические умения на ценностной основе	Наблюдение, социодрама, проблемное задание, метод проектов, анализ педагогических ситуаций, решение педагогических задач
Когнитивный	Осознанность	Знание видов аналитических процедур и основных объектов их применения	Устный опрос, тестовый опрос, диагностические контрольные работы
		Знание способов (алгоритмов) применения аналитических процедур	Диагностические контрольные работы
		Понимание целей применения аналитических процедур	Эссе, рефлексивные задания, проблемные задания, самооценка
Операциональный	Самостоятельность	Правильность применения аналитических процедур	Диагностические контрольные работы, самооценка, наблюдение
		Способность соотносить аналитические процедуры с особенностями ситуации профессионального взаимодействия	Рефлексивные задания, беседа, незавершенное высказывание, альтернативный выбор, наблюдение
		Мера помощи преподавателя в применении аналитических процедур	Наблюдение, анкетирование, диагностические контрольные работы

Для выявления уровня сформированности ценностного компонента аналитических умений использовались наблюдение, беседа, анкетирование, ранжирование ценностей, эссе. Результаты ранжирования студентами

профессионально-педагогических ценностей представлены на рис. 6. Отметим, что большую роль в выявлении уровня сформированности ценностного компонента аналитических умений играет качественный анализ. Приведем примеры эссе «На что похоже воспитание?» (рис. 2), с помощью анализа которых можно определить, на какую ценность ориентируются будущие учителя (здесь и далее сохранены орфография и пунктуация первоисточника). «Я выбираю четвертая картинка. Дети должны отправиться самостоятельными в плавание, в жизни. Преподаватель важно помочь ребенку, знать его интересы, показать путь в жизни. Должен защитить, если буря. Преподаватель открывает книгу – дети ее читают» (В. Юэ). Из мини-сочинения видно, что главной ценностью для его автора является ребенок; четко прослеживается позиция преподавателя как помощника в самовоспитании. Другие работы В. Юэ свидетельствуют об устойчивости такой позиции. Эта позиция лежит и в основе анализа текстов педагогического содержания. Приведем еще один пример: «На третьей картинка похожа воспитание. Ребенок задает вопрос о жизни, о людях, общество. Учитель дает знания, чтобы ребенок мог подниматься высоко по лестнице, делать карьера, быть хорошим специалистом – врач, юрист, переводчик. Дать хорошее образование» (Яо С.). Автор данного эссе ориентирован на такую ценность, как профессиональная компетентность. При этом у обоих студентов ценностный компонент аналитических умений сформирован на высоком уровне. Характерно, что большинство студентов (ок. 68%) отнеслись к работе формально: эссе либо списаны у однокурсников (в основном так поступали студенты со слабым знанием русского языка), либо содержание эссе не соответствует выбранной картинке.

Уровень сформированности когнитивного компонента на этапе констатирующего эксперимента выявлялся с помощью устных и тестовых опросов. Учитывая особенности контингента обучающихся (возможные проблемы с выражением мыслей на русском языке, широкое распространение

в школах стран Азиатско-Тихоокеанского региона тестовых заданий), мы отдавали предпочтение тестовым заданиям с предварительными пояснениями. Каждое задание содержало не более пяти вопросов, т.к. большее количество вопросов требует от иностранных студентов больших временных затрат. Приведем одно из тестовых заданий.

1. Сравнение предполагает

А) поиск похожих объектов;

Б) поиск общих черт и различий между двумя и более объектами;

В) поиск различий между двумя и более объектами.

2. При проведении сравнения

А) признаки, по которым сравниваются объекты, выявлять не обязательно;

Б) необходимо выявить признаки, по которым сравниваются объекты;

В) признаки, по которым сравниваются объекты, необходимо выявлять лишь в некоторых случаях.

3. Приведите пример объектов, которые может сравнивать учитель: _____

4. Отметьте высказывания, с которыми вы согласны:

А) сравнение проводится в строго определённой последовательности;

Б) сравнение – творческая процедура;

В) сравнение может провести любой человек, этому не нужно учиться.

Результаты диагностики выявили низкий уровень (уровень интуитивного применения аналитических умений) сформированности когнитивного компонента аналитических умений более чем у 2/3 студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона как в экспериментальной, так и в контрольной группах. Около четверти студентов продемонстрировали уровень репродуктивного применения аналитических умений и лишь 2% – уровень самостоятельного осмысленного применения аналитических умений.

Для выявления уровня сформированности операционального компонента аналитических умений, необходимых для успешного выполнения профессионально-педагогической деятельности, применялись такие методы, как диагностические контрольные работы, наблюдение. Так, наблюдение за студентами во время выполнения ими контрольных работ, предпо-

лагавших проведение аналитических процедур, показало, что лишь 42% студентов выполняют такие задания самостоятельно (независимо от результата выполнения заданий). Большинство же либо списывают работы у однокурсников, либо обращаются к источникам информации (учебник, Интернет), не задумываясь о том, насколько соответствует найденная информация заданию, а лишь ориентируясь на встречающиеся в задании ключевые слова, либо обращаются за помощью к преподавателю. Устойчиво высокие и приемлемые результаты выполнения контрольных работ показывали около 27% студентов.

Учитывая результаты диагностики, мы определили *направления работы* по формированию аналитических умений у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона в процессе изучения дисциплин профессионального цикла:

- формирование и корректировка ценностных ориентаций, являющихся основой применения профессионально значимых аналитических умений;
- освоение студентами логики и правил проведения аналитических процедур, необходимых для успешного осуществления профессионально-педагогической деятельности;
- расширение круга заданий, в том числе творческого характера, предполагающих применение аналитических процедур;
- увеличение количества текстов и заданий, имеющих профессионально-педагогическую направленность;
- широкое применение наряду с алгоритмическими методами формирования профессионально значимых аналитических умений также герменевтических методов и методов проблемного обучения;
- обеспечение взаимосвязи между дисциплинами профессионального цикла.

Реализация этих направлений составила содержание формирующего эксперимента.

В процессе планирования и организации **формирующего эксперимента** мы опирались на выводы педагогических исследований о взаимосвязи дисциплин профессионального цикла. В диссертационном исследовании Н.В. Тельтевской подчеркивается, что «в структуре системы профессионально-педагогических знаний особое значение приобретают междисциплинарные связи, имеющие полифункциональное значение», благодаря чему достигается новое качество образовательных результатов, обеспечивается взаимосвязь знаний и умений [201]. Согласно выводам Г.А. Жакуповой, возможности взаимосвязи учебных дисциплин реализуются наиболее полно при условии структурирования взаимосвязи по содержательной (взаимосвязь между понятиями и закономерностями), процессуальной (взаимосвязь методов и форм обучения и личностно-профессионального развития), ценностной (взаимосвязь целевых установок и ценностных ориентиров учебных дисциплин) линиям [63]. В нашем исследовании такая взаимосвязь была организована между филологическими и педагогическими дисциплинами. Это обеспечило, с одной стороны, возможность формирования у студентов аналитических умений, необходимых для педагогической деятельности, на таких дисциплинах, как «Литература», «Практический курс русского языка», с другой стороны – включать некоторые приемы работы с текстом (словарная работа, комментированное чтение, аудирование) в занятия по педагогике. Единство общезначимых и профессионально-педагогических ценностей, элементов содержания, применяемых средств формирования аналитических умений обеспечило целостность процесса формирования профессионально значимых аналитических умений.

В экспериментальной группе формирование аналитических умений у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона, обучающихся в педагогическом вузе, осуществлялось на основе разработанной нами модели.

В контрольной группе формирование профессионально значимых аналитических умений у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона соответствовало массовой практике. Во-первых, студенты знакомились с алгоритмами аналитических процедур, но без соотнесения их с общезначимыми и профессионально-педагогическими ценностями и с культурными смыслами анализируемых текстов и ситуаций (т.е. преимущественное внимание уделялось приемам, составляющим аналитические процедуры, и формированию соответствующих навыков. Во-вторых, подбор текстов был традиционным, т.е. количество текстов с педагогическим содержанием, на которых «отрабатывались» аналитические умения, было меньше по сравнению с экспериментальной группой.

Проектирование процесса формирования аналитических умений, необходимых для профессионально-педагогической деятельности, у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона на основе диалога культур с позиций системно-целостного подхода (В.С. Ильин, Н.К. Сергеев) предполагает выделение этапов процесса и определения педагогических средств, которые целесообразно применять на каждом этапе. Этапы формирования у будущих учителей аналитических умений были выделены нами на основе сущностных характеристик аналитических умений и выводов исследователей, изучавших процесс формирования умений, значимых для профессионально-педагогической деятельности (Л.В. Диордица, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова). Значимыми для выделения указанных этапов являются выводы Е.С. Ионкиной о стадиях развития ситуации формирования профессионально-языковой компетентности иностранных студентов, обучающихся в российских педагогических вузах [77], – исполнительской (задачи, решаемые по детально описанной программе), репродуктивной (задачи, решаемые по краткому алгоритму), осознанной (задачи, требующие применения алгоритмов в новых ситуациях), инструментальной (задачи, требующие сочетания логического анализа и интуиции), по-

сколькx предлагаемые исследователем познавательные задачи, безусловно, требуют применения аналитических умений. Однако, учитывая выводы и рекомендации, представленные в исследовании Е.С. Ионкиной, следует учесть, что они распространяются на студентов подготовительного отделения, в связи с чем выделенные нами этапы отличаются большей степенью обобщенности.

В условиях диалога культур целесообразно выделить трех **этапов**, на протяжении которых осуществляется наиболее полное развитие функций и компонентов аналитических умений. Данные этапы соответствовали этапам формирующего эксперимента.

I этап – ориентировочный. На данном этапе студентам даются общие ориентиры в овладении аналитическими умениями. Приоритет отдается анализу (особенно выявлению единиц анализа, например, отдельных высказываний героев литературных произведений, особенностей их внешности и т.п.), сравнению (к примеру, дается задание сравнить описание природы в художественном тексте с живописным произведением либо сравнить особенности поведения героя произведения с поведением в сходной ситуации представителя китайской культуры), аналогии (найти сходные с изучаемыми сюжеты либо героев с похожим характером в китайской литературе).

Выделение ориентировочного этапа обусловлено необходимостью создания у студентов мотивации к освоению аналитических процедур, необходимых для успешного выполнения профессионально-педагогической деятельности. В процессе экспериментальной работы формирование у студентов профессионально значимых аналитических умений осуществлялось целенаправленно как в экспериментальной, так и в контрольной группах, разница же прослеживалась в содержании дисциплин профессионального цикла и в средствах формирования аналитических умений, как это показано в табл. 7.

Таблица 7

**Особенности формирования профессионально значимых
аналитических умений в экспериментальной и в контрольной
группах на ориентировочном этапе экспериментальной работы**

Параметры сравнения	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Цель деятельности	Формирование у студентов мотивации к освоению аналитических процедур, необходимых для успешного выполнения профессионально-педагогической деятельности	Формирование у студентов мотивации к освоению аналитических процедур, необходимых для успешного выполнения профессионально-педагогической деятельности
Содержание изучаемых дисциплин профессионального цикла	Введение в содержание курсов «Литература», «Практический курс русского языка», «Культура речи» текстов А) содержащих возможности для проведения анализа, синтеза, сравнения, обобщения, поиска аналогий; Б) описывающих различные ситуации педагогического взаимодействия	Традиционное содержание изучаемых дисциплин
Педагогические средства формирования аналитических умений	Герменевтическая ситуация Модифицированная методика Х. Таба Проблемные вопросы	Лингвистический анализ русскоязычных текстов Анализ педагогических ситуаций

Учебные дисциплины, на которых осуществлялось формирование аналитических умений: «Литература», «Педагогика» (подготовительный факультет), «Практический курс русского языка» (1 курс), «Культура речи», «Педагогика» (2 курс).

Задачи ориентировочного этапа:

- акцентировать внимание студентов на значимости аналитических процедур при изучении объектов общей и профессиональной культуры;
- научить студентов выделять объекты анализа, проводить аналитические процедуры как поиск ответов на проблемные вопросы;

- помочь студентам овладеть ключевыми действиями, составляющими основу аналитических умений (выделять главное, находить общие черты и различия, делать краткие выводы).

Среди педагогических средств на ориентировочном этапе целесообразно отдавать предпочтение проблемным вопросам в рамках герменевтической ситуации.

Из диагностических средств использовались наблюдение, беседа, анкетирование, ранжирование ценностей, эссе, устные и тестовые опросы, диагностические контрольные работы.

Для *акцентирования внимания студентов на значимости аналитических процедур* при изучении объектов общей и профессиональной культуры создается герменевтическая ситуация. На стадии «предпонимания» преподаватель фиксирует различные варианты интерпретации текста, предложенные студентами, в виде записей на доске. Как правило, среди таких вариантов оказывается много неверных. После этого преподаватель обращается к студентам с вопросом: «Какие вопросы вы хотите задать автору текста?» Вопросы также фиксируются на доске (при этом речь не идет о вопросах, связанных со значением слов или высказываний, имеющих однозначную трактовку). Далее преподаватель обращает внимание студентов на то, что ответы на многие вопросы мы можем найти в самом тексте, после чего студенты включаются в процесс проведения аналитических процедур. При этом преподаватель фиксирует внимание студентов на особенностях русской культуры, значимых для профессиональной деятельности педагога, и выясняет, какие им соответствуют особенности китайской культуры. На заключительной стадии герменевтической ситуации преподаватель и студенты обращаются к записанным на доске вопросам; студентам предлагается сформулировать краткие ответы на эти вопросы. Студенты обычно отмечают, что ответы на эти вопросы помогло провести сравнение (высказываний, поступков, особенностей характера героев), вы-

явление важных деталей (слов, внешности героя, обстановки), т.е. операции сравнения и анализа.

В качестве примера приведем описание герменевтической ситуации, созданной на основе рассказа А. Приставкина «Буква "к"».

У Славы Галкина не было ни отца, ни матери. Ему было восемь лет, он жил в детдоме и учился в школе. Фамилия учительницы его была Галина. Всем ученикам родители давали с собой вкусные завтраки, а Славке никто не давал. И Славка иногда на уроках мечтал, что он вовсе не Галкин, просто ошиблись где-то и поставили лишнюю букву. А фамилия его такая же, как у его учительницы, и он Вячеслав Галин. Но фамилии ведь исправлять нельзя, и Славка только мечтал об этом, и ещё мечтал, что если бы всё было именно так, то учительница оказалась бы его мамою и давала бы ему в школу свёртки с завтраками. И Славка чуть-чуть недолголюбивал букву, которая разбивала всю его мечту. И потихоньку пропускал её. А в диктантах за ошибки ему ставили двойки. Однажды учительница очень рассердилась. Она сказала:

– Почему ты, Галкин, пропускаешь в словах букву? Никто не делает таких странных ошибок. Смотри, что ты написал: «Светило жарое солнце, и мы пошли упаться на речу». Это просто непонятно. Завтра перед уроком зайдёшь ко мне».

И Славка пошёл к учительнице. Та продиктовала ему диктант, прочла слова с пропущенной буквой «к» и рассердилась. А потом почему-то спросила о родителях. Велела заходить ещё. Но главное, вернула ему в газету завтрак.

Славка стремительно летел в школу. В перерыв он не ушёл, как обычно делал, в коридор, а достал свой завтрак, хотя совсем не хотел есть.

Когда учительница проверяла новый диктант, она задержалась на работе Славы. В диктанте не было ни единой ошибки. И все буквы «к» стояли на своих местах. Ошибка оказалась только в одном слове. Было написано: «В. Галин».

Но учительница, наверное, не заметила этой ошибки.

Данный текст был предложен студентам из Китая для домашнего чтения (дисциплина «Практический курс русского языка»). На занятии студентам было дано задание придумать название для этого текста (название рассказа заранее студентам не сообщается). Студентами были предложены следующие варианты: «Мальчик делает ошибки», «Слава плохо писал диктант», «Учительница и мальчик», «У мальчика нет родителей», «Добрая учительница», «Плохой ученик», «Мальчик голодный», «Учительница как

мать для Славы», «Мальчик не любил букву "к"». Все варианты названий были записаны преподавателем на доске. После этого студентам было предложено представить, что они могут побеседовать с автором текста, задав ему вопросы (на экране демонстрируется портрет писателя). Следует отметить, что этот момент диалога вызвал у студентов наибольшие трудности, что связано на наш взгляд, с конкретно-образным мышлением представителей китайской культуры. Были заданы следующие вопросы: «Когда происходит действие рассказа?», «Как жили дети в детском доме?», «Рассказ придуманный или это произошло на самом деле?», «Где учился писатель?». Отвечая на вопросы, преподаватель говорит о типичности описанной в рассказе ситуации в послевоенные годы, сообщает о «детдомовском» детстве автора рассказа, акцентирует внимание на переживаниях детей-сирот.

Затем диалог разворачивается на основе предлагаемых преподавателем вопросов и заданий: «Что чувствует человек, который находится вдалеке от своих родителей?» (задание носит рефлексивный характер, поскольку иностранные студенты в период обучения не имеют возможности общаться со своими близкими, лишены их эмоциональной поддержки); «Что чувствовал Слава, у которого не было родителей?»; «Какой вы представляете учительницу Славы? Придумайте ей имя и опишите ее с помощью прилагательных. Какое прилагательное лучше всего характеризует учительницу?»; «Почему учительница дала Славе завтрак?»; «Как поступила бы учительница, если бы на месте Славы был другой мальчик или девочка?».

Затем преподаватель возвращается к придуманным студентами названиям рассказа. Отвечая на вопрос о том, какое название лучше всего отражает главную мысль рассказа, студенты выбирают название «Учительница как мать для Славы». Хотя это название и не соответствует литературным канонам, но оно лучше всего раскрывает смысл текста, значимый для будущего педагога. Преподаватель подчеркивает, что в этом рассказе рас-

крыт идеальный образ педагога, характерный для русской культуры. Студенты отмечают, что в школах Китая случаи подобного отношения учителей к ученикам практически не встречаются, поскольку, во-первых, главное для учителя – передать детям знания, во-вторых, классы слишком велики по численности, и учитель не имеет возможности вникать в проблемы каждого ученика (к тому же это и не принято в восточных культурах – «впускать» другого человека в свою личную жизнь), поэтому ребенок рассматривается именно как ученик, который должен качественно усвоить знания, а не как личность, индивидуальность.

В этой ситуации акцентируется внимание на ценностном компоненте аналитических умений, необходимых для успешного выполнения педагогической деятельности, формируются умения выделять главное, находить общие черты и различия, делать краткие выводы.

Для сравнения приведем описание традиционного подхода к работе с данным текстом [61, с. 116-117]. Послетекстовые упражнения, которые предлагаются студентам:

Упражнение 1. Ответьте на вопросы: Кем был Слава Галкин? О чем мечтал Слава? Почему он недолюбливал букву "к"? Как писал Слава? Для чего учительница позвала Славу к себе домой? Что узнала учительница о Славе? Что изменилось в жизни Славы? Почему в фамилии опять не хватало "к"? Заметила ли учительница этот пропуск буквы?

Упражнение 2. Опишите, как вы представляете себе Славу Галкина и учительницу.

Упражнение 3. Расскажите текст от имени Славы Галкина и учительницы и т.д.

Данные упражнения направлены на формирование речевых навыков студентов и на понимание содержания рассказа, но слабо ориентированы на формирование у студентов необходимых для профессионально-

педагогической деятельности аналитических умений, в особенности их ценностного компонента.

Данная ситуация предполагает продолжение в виде двух заданий. Первое задание состоит в том, чтобы сравнить качества педагога в русской и китайской культуре. Результаты выполнения этого задания студенты предъявляют на одном из итоговых занятий, но преподаватель обращается к нему практически на всех занятиях. Таким образом у студентов формируется умение проводить сравнение и одновременно складываются представления о том, каким должен быть учитель с точки зрения русской культуры. В то же время студенты начинают лучше понимать китайскую педагогическую культуру. Рассматривая конфуцианские представления об идеальном педагоге, они начинают лучше осознавать роль педагога как хранителя традиций, мудрого наставника, а ученик предстает перед ними как стремящийся сравняться с учителем в плане достижения знаний и мудрости

Второе задание направлено на формирование умения находить аналогичные ситуации в педагогической действительности. Студентам предлагается среди описаний нескольких ситуаций педагогического взаимодействия [189, с. 122-126] найти ситуации, похожие на описанные в рассказе «Буква "к"» (это задание может быть предложено в качестве домашнего к занятию как по литературе, так и по педагогике).

Ситуация 1. Это была первая тройка по математике. 6-классник Слава Лихачев бережно принял дневник из рук учительницы. Сел за парту. Он еще раз взглянул в него и убедился, что тройка не миф, не фантазия, а счастливая реальность. Мысли мальчика то и дело возвращались к одержанной победе. Он думал о том, как начнет теперь исправлять двойки по другим предметам, как он наконец-то разделается со славой трудного ученика, о том, как обрадуется мать.

В один из таких моментов, как будто издалека, он услышал голос Татьяны Ивановны:

- Лихачев, что ты все с дневником возишься? А ну-ка повтори мой вопрос!

Повторить вопрос Слава не мог. Он не слышал его.

- Давай сюда дневник! – оскорбилась его молчанием учительница. Славка инстинктивно спрятал дневник в парту. Но это подлило масла в огонь. И не успел Славка что-то возразить, о чем-то попросить, как тройку, на которую он возлагал такие большие надежды, учительница переправила на двойку...

Ситуация 2. Ученик 6 класса Вадим Г. не очень любил русский язык, но занимался более или менее регулярно, имел средние отметки. Мальчик способный, но предпочтение отдавал точным наукам. На одном уроке русского языка он получил хорошую отметку, успокоился, решил не очень обременять себя домашними заданиями.

Пришел черед нового урока. Вадим что-то слушал, что-то пропускал мимо ушей. У него наступило привычное состояние пассивного отсиживания. Вдруг он услышал вопрос учителя, который попросил его повторить правило, изученное на прошлом уроке. Правило не вспоминалось, мысли путались. Вадим в затруднении. И вдруг он услышал голос учителя, услышал слова, сказанные с такой надеждой, добротой, поддержкой: «Вадим! Ты не можешь молчать. Ты подумай, ты вспомни! Ты так высоко взлетел! Ты взлетел и летишь так высоко, ты понимаешь, что это? А сейчас ты можешь упасть, а падать всегда больно!»

Сразу вспомнились откуда-то выплывшие строки правил, изученных на прошлом уроке, примеры, подтверждавшие эти правила. И вдруг Вадим стал отвечать. Говорил верно, с небольшими паузами, четко, с надеждой, что его поймут и поддержат.

Ситуация 3. Когда я учился в школе, мои знания по географии были посредственными. Да и поведение было не всегда удовлетворительным. На одном из уроков географии Светлана Александровна сделала мне замечание. Она иронично сказала: «Может быть, ты будешь вести урок?» Я в тон ей ответил: «Давайте!» И она поручила мне подготовиться провести урок по заданной теме.

Готовился основательно. Прочитал много дополнительной литературы, которую она мне порекомендовала. На следующий раз я вышел к доске, а Светлана Александровна села на мое место. Я взял указку и под смешки класса начал объяснять новый материал. Потом смех прекратился, и все ребята стали слушать меня внимательно. Потом я сел за стол учителя и начал спрашивать одноклассников заданный на прошлом занятии материал. В классе были заметны улыбки, но отвечающие старались ответить на вопросы как можно полнее, старались заглянуть в книги или тетради, ведь отметки я ставил в журнал.

К следующему занятию Светлана Александровна снова велела мне подготовиться, а за прошлый урок поставила пятерку. Ребята хорошо подготовились к занятию, и урок прошел в более серьезной обстановке

Ситуация 4. Комментируя стихотворение «Бородино», учительница объявила Бородинскую битву заключительным сражением войны 1812 года, поражением французов, после которого они, якобы, отступили. На лице одного из учеников отразилось искреннее недоумение. Увидев это, учительница презрительно бросила: «Ты не согласен? Тогда встань на мое место и преподавай!»

Следует отметить, что задание оказалось для студентов довольно трудным. Некоторые студенты со слабым знанием русского языка отметили в качестве аналогичной ситуацию 1 на основе совпадения имен героев. Часть студентов утверждала, что похожих ситуаций нет, т.к. учителя не заботились об учениках по-матерински, дети были обычными учениками и т.д. Пришлось применять дополнительные вопросы, прежде чем студенты пришли к выводу, что аналогичными ситуации, отраженной в рассказе «Буква "к"», являются ситуации 2 и 3, а в основе выделения аналогов лежит гуманное отношение учителя к ученику, индивидуальный подход к нему. Таким образом, был сделан акцент на необходимости выбора основания для проведения аналогии, а также на том, что наиболее значимым моментом в педагогическом взаимодействии является позиция учителя в отношении ученика. Студенты верно (с учетом уровня знания ими русского языка) ответили на вопрос, зачем нужно выделять похожие ситуации в педагогической деятельности. Л. Вэй: «Учитель в похожих ситуациях даст студентам похожие задания, его обращение добрый, он уважает студента». Ф. Яньфэй: «Если учительница к ученику относится как мать, если ученику трудно, у него не получается выполнить задание, она поддерживает его, помогает, заботливый, добрый. Знает способности ученика, помогает ему чтобы его способности были раскрыты».

В плане реализации взаимосвязи учебных дисциплин данная ситуация может стать основой для понимания личностных и профессиональных ка-

честв педагога, сущности гуманитарных концепций воспитания, технологии создания ситуации успеха (дисциплина «Педагогика»).

Система герменевтических ситуаций, ориентирующих студентов на педагогическую профессию, разработана нами в рамках темы «Учитель в русской литературе XX века», куда вошли следующие тексты: В. Распутин «Уроки французского»; Ю. Поляков «Работа над ошибками», Ч. Айтматов «Первый учитель» и др.

В процессе эксперимента выявилось важное преимущество герменевтической ситуации как средства формирования аналитических умений у студентов из Азиатско-Тихоокеанского региона: такая форма предполагает общение, при котором студенты располагаются «за круглым столом» либо находятся на своих местах, а многие студенты из Китая, Тайваня, Вьетнама, Кореи испытывают дискомфорт при работе у доски. Кроме того, такая форма не предполагает взаимооценки, которая является неприемлемой для представителей восточных культур.

Задача *научить студентов выделять объекты анализа* решается также в рамках герменевтической ситуации в процессе поиска ответов на вопросы: «На что нужно обратить внимание, чтобы оценить поступок героя как добрый или злой? Какие детали помогут нам определить, какова профессия героя?», «Назовите черты характера героя. В каких его поступках проявились эти черты характера?». Проблемные вопросы должны выводить на последующий синтез: «Какое качество героя рассказа проявляется в его поступках?»

Задача *помощи студентам в овладении ключевыми действиями*, составляющими основу аналитических умений, решается благодаря целенаправленной работе по применению аналитических умений. Например, при поведении сравнения, предполагающего операции сопоставления и противопоставления, задаются вопросы: «Что общего...? Чем отличаются...?»

Параметры сравнения на ориентировочном этапе задаются преподавателем. Целесообразно фиксирование результатов сравнения в виде таблицы:

Таблица 8

Сравнение двух объектов

Параметры сравнения (признаки объектов)	Сходные признаки	Различия	
		Объект 1	Объект 2
Параметр 1			
Параметр 2			
Параметр 3			

На следующем, алгоритмическом, этапе формирования аналитических умений студенты использовали такие таблицы для целенаправленного освоения алгоритма сравнения двух и более объектов.

Задание на поиск аналогичных объектов формулируется как «Найдите похожие объекты. В чем вы видите сходство между ними?» Обращается внимание на то, что сходство может быть не только внешним, но и внутренним, сущностным: «Похожи ли герои рассказа внешне? Почему они дружат? Что важнее для дружбы – внешнее сходство или общие интересы?».

Формирование умений устанавливать причинно-следственные связи начинается с поиска ответа на вопрос «Почему?» Такая работа сочетается с обращением к уже имеющемуся у студентов опыту анализа различных явлений культуры и опыту «взаимодействия» с русской культурой.

Формирование *ценностного компонента* аналитических умений на ориентировочном этапе происходит благодаря выявлению содержания ценностей русской культуры и сравнению его с содержанием соответствующих ценностей родной культуры студентов. Будущие учителя знакомятся с общезначимыми и профессионально-педагогическими ценностями,

с примерами их проявления в педагогической деятельности в процессе знакомства с произведениями литературы и искусства.

Формирование *когнитивного компонента* предполагает общее знакомство студентов с аналитическими умениями. Будущим учителям предлагаются небольшие адаптированные тексты, предлагающие общие сведения об аналитических операциях (название, цель применения, примеры). После чтения и перевода этих текстов, преподаватель, обращаясь к жизненному опыту студентов, задает вопрос: «Где вы обычно применяете такие умения? Где еще они могут вам пригодиться? Могут ли эти умения пригодиться вам в профессиональной деятельности?» В заключение будущим учителям предлагаются несложные задания на применение аналитических умений при работе с литературными, живописными, кинематографическими произведениями. Студенты знакомятся также с особенностями русской культуры, с устойчивыми грамматическими конструкциями, принятыми в разных ситуациях культурного взаимодействия, с правилами ведения диалога. Таким образом, ведущим на ориентировочном этапе является блок знаний «знаю ЧТО».

Формирование *операционального компонента* аналитических умений осуществляется в процессе ответов на проблемные вопросы и выполнения несложных заданий проблемного характера, связанных с анализом различных явлений русской культуры.

В процессе экспериментальной работы выявились *трудности*, которые испытывают студенты в процессе формирования у них аналитических умений. Первая группа – это трудности, связанные с включением студентов в диалог. Авторы работ методического характера [81, с. 231] указывают на то, что студенты из Китая, Кореи и Вьетнама неохотно выполняют упражнения, связанные с коммуникативной активностью. Установка на необходимость «сохранения лица» человеком в любых ситуациях, существующая в восточных культурах, вызывает у студентов боязнь публично

совершить ошибку, получить негативную оценку процесса и результатов своей работы. Кроме того, студенты из стран Азиатско-Тихоокеанского региона лучше овладевают письменной речью, чем устной, хорошо выполняют письменные задания, заучивают наизусть термины и их определения. В результате студенты, охотно и на высоком уровне выполняющие письменные задания, связанные с применением значимых для педагога аналитических умений, весьма неохотно включались в диалог, давали устные ответы на вопросы преподавателя, рассуждали, высказывали свою точку зрения, что необходимо при устном анализе. В этой связи помощь студентам на ориентировочном этапе формирующего эксперимента в виде педагогического руководства отличалась следующими особенностями:

- 1) обеспечение интереса к содержанию предстоящего диалога с помощью обращения к жизненному опыту студентов, связанному с их культурными особенностями, предъявления ситуации из русской культуры, которая должна показаться им необычной, демонстрации картинок, видеоряда;

- 2) четкое описание предстоящих видов деятельности в диалоге: будем отвечать на вопросы (вопросы предъявляются как в устной форме, так и в письменной – на слайдах, чтобы снять у студентов страх перед тем, что они не поймут вопрос), приводить примеры из вашей школьной жизни, из вашего опыта взаимодействия с русской культурой, составлять небольшие рассказы, интересные и понятные вашим однокурсникам, грамотно высказывать свою точку зрения;

- 3) адресное обращение к определенному студенту в процессе диалога, при этом вопросы выстраиваются таким образом, что ответ на последующий вопрос является «продолжением» предыдущего;

- 4) создание ситуаций успеха, поощрение каждого студента даже за небольшие достижения в диалоге;

- 5) учитывая тот факт, что диалог культур происходит и тогда, когда студент самостоятельно работает с текстом «иной» культуры, задания на

анализ предлагаются студентам и тогда, когда они выполняют задания по домашнему чтению, параллельно с этим студенты в рамках текста ставят вопросы «иной» культуре, которые могут стать основой для последующих диалогов.

Вторая группа трудностей была связана с тем, что в процессе школьного обучения у студентов из Китая, Тайваня и других стран Азиатско-Тихоокеанского региона «формируется особый тип учебной деятельности, опирающийся в большей степени на механическую память, чем на осмысление материала. Этот тип учебной деятельности специально культивируется китайскими учителями, которые требуют от своих учеников дословного знания учебных текстов и умения их воспроизвести» [83, с. 236]. В связи с этим на первом этапе экспериментальной работы вопросы на выявление сущности явлений («вопросы на смысл» по Д.А. Леонтьеву), на обобщение, на выделение главного, необходимые для проведения анализа, часто оставались без ответа. Вместо этого студенты стремились найти в тексте отрывок, содержащий те же слова, что и вопрос, и прочитать его или пересказать. С целью преодоления этих трудностей педагогическое руководство со стороны преподавателя предполагает:

1) ориентацию студентов на поиск примеров, иллюстрирующих сущность, смысл ситуации, основную мысль текста, и приведение этих примеров в разных формах (краткий рассказ, картинка, схема, образное сравнение, музыкальная иллюстрация, цветовой аналог, видеофрагмент);

2) самостоятельная работа над текстом с последующим предъявлением ее результатов «по кругу» или «по цепочке» (например, задание придумать название для текста или видеоряда).

На ориентировочном этапе экспериментальной работы были получены следующие *результаты*:

- студенты стали охотно выполнять задания, связанные с устным анализом описываемых в текстах и демонстрируемых в видеофрагментах

ситуаций. Так, если в начале ориентировочного этапа экспериментальной работы, согласно результатам анкетирования, предпочитали устные задания письменным 87,3% студентов, то в конце данного этапа – 54,7%, что создало основу для углубления диалога;

- студенты убедились в значимости аналитических умений для понимания ситуаций профессиональной деятельности. В качестве примера приведем фрагмент эссе студентки 2 курса Ч. Ипань: «Уметь находить главное важно для учитель, преподаватель. Главное что должны узнать ученики на уроке. Главное в тексте. Главное, что является для ребенка, чтобы правильно давать ему образование». Студент 2 курса Л. Чжиюй пишет: «Сравнивать ситуации учитель необходимо чтобы найти общие признаки и применять похожие методы воспитания, найти различия и понимать каждый ребенок индивидуально, иметь к нему свой подход»;

- у студентов были сформированы умения выделять главное и формулировать результаты своей работы как в конкретно-текстовой форме, так и в виде метафор, аллегорий, художественных образов (например, в виде названия ситуации, фрагмента текста, подбора символа главной мысли описанной в тексте ситуации) на основе смыслового чтения;

- значительная часть студентов научилась отвечать на проблемные вопросы о сходстве и различии объектов, об объектах анализа, обобщать сказанное в виде кратких выводов.

Полученные результаты имеют качественный характер. Динамика продвижения студентов по уровням сформированности аналитических умений, важных для профессионально-педагогической деятельности, на ориентировочном этапе была низкой, поскольку цель этого этапа – подготовить студентов к целенаправленному самостоятельному осмысленному применению аналитических процедур, создать мотивацию для их применения. Результаты ориентировочного этапа экспериментальной работы

представлены на рис. 3³. Здесь и далее на первых двух диаграммах представлены данные на начало экспериментальной работы или ее этапа, на третьей и четвертой диаграммах – данные на конец экспериментальной работы или ее этапа. На рис. 3, 5, 7 представлены данные по эксперименту, проводившемуся на базе ВГСПУ (без учета данных, полученных на базе Цзыбоского профессионального института).

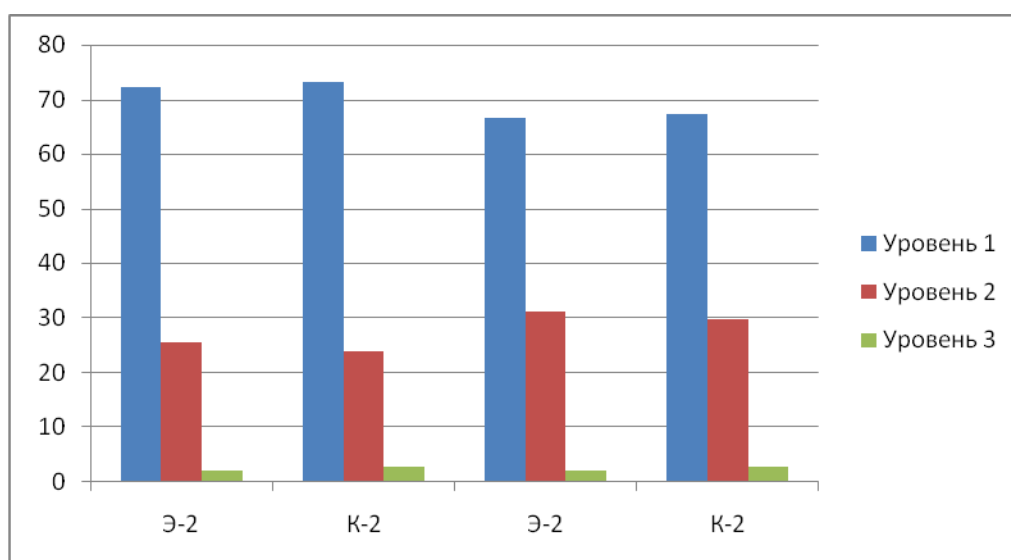


Рис. 3. Динамика формирования аналитических умений у студентов Волгоградского государственного социально-педагогического университета (в%) на ориентировочном этапе экспериментальной работы

Уровень 1 – уровень интуитивного применения аналитических умений.

Уровень 2 – уровень репродуктивного применения аналитических умений.

Уровень 3 – уровень самостоятельного осмысленного применения аналитических умений.

Как видно из диаграммы, динамика изменений как в экспериментальной, так и в контрольной группе выражена весьма слабо. Изменения, про-

³ На диаграммах указано лишь процентное соотношение студентов, находящихся на разных уровнях сформированности аналитических умений, т.к. количество студентов на разных этапах экспериментальной работы незначительно менялось в связи с движением контингента. Эти изменения не повлияли на особенности организации и результаты эксперимента, но не позволяют указать количество студентов в диаграммах.

исшедшие в экспериментальной и контрольной группах, вполне сопоставимы. Несколько сократилось количество студентов, находящихся на уровне интуитивного применения аналитических умений (на 5,6% в экспериментальной и на 5,8% в контрольной группе) и увеличилось число студентов, находящихся на уровне репродуктивного применения аналитических умений (на 5,6% и 5,8% соответственно). Это объясняется тем, что общая основа аналитических умений формируется у студентов в процессе лингвистического анализа, а также на дисциплинах общекультурного и естественнонаучного циклах. Однако дальнейшая экспериментальная работа подтвердила целесообразность и результативность проведенной на ориентировочном этапе работы: студенты экспериментальной группы оказались подготовленными к осознанному освоению и применению необходимых для профессионально-педагогической деятельности аналитических процедур, в отличие от студентов контрольной группы, где мотивация к освоению и применению аналитических процедур оказалась недостаточно высокой. Это нашло выражение не только в качественных различиях, но и в количественных показателях.

II этап – алгоритмический. На данном этапе происходит ознакомление студентов с аналитическими умениями, осознание их деятельного смысла, овладение ими на репродуктивном уровне. Объектом анализа на алгоритмическом этапе становятся тексты профессиональной направленности, в которых описываются разнообразные ситуации взаимодействия педагога и обучающихся. На алгоритмическом этапе студенты начинают осваивать процедуры синтеза, обобщения, установления причинно-следственных связей. На этом этапе работы наряду с проблемными вопросами используются адаптированные варианты ролевых и деловых игр, например, микропреподавание, когда один из студентов выступает в роли преподавателя, остальные – в роли обучающихся. Алгоритмический этап обращает преподавателя и студентов к диалогу на основе проблемных за-

дач, для решения которых необходимо использование аналитических умений на основе строго соблюдаемых алгоритмов.

Разница между экспериментальной и контрольной группами на алгоритмическом этапе, как и на предыдущем, прослеживалась в содержании дисциплин профессионального цикла и в средствах формирования аналитических умений, как это показано в табл. 9.

Таблица 9

Особенности формирования профессионально значимых аналитических умений в экспериментальной и в контрольной группах на алгоритмическом этапе экспериментальной работы

Параметры сравнения	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Цель деятельности	Формирование у студентов умений осуществлять аналитические процедуры в определенной логике и фиксировать результаты анализа	Формирование у студентов умений использовать аналитические процедуры для анализа текстов и педагогических ситуаций
Содержание изучаемых дисциплин профессионального цикла	Введение в содержание курсов «Практический курс русского языка», «Культура речи» текстов А) содержащих возможности для проведения анализа, синтеза, сравнения, обобщения, поиска аналогий; Б) описывающих различные ситуации педагогического взаимодействия; В) историко-педагогических.	Традиционное содержание изучаемых дисциплин
Педагогические средства формирования аналитических умений	Работа с инструктивными картами Составление аналитических таблиц Герменевтическая ситуация Модифицированная методика Х. Таба Проблемные вопросы	Работа с инструктивными картами Составление аналитических таблиц Анализ педагогических ситуаций

Учебные дисциплины, на которых осуществлялось формирование аналитических умений: «Практический курс русского языка» (2-3 курсы), «Культура речи», «Педагогика» (2-3 курсы).

Задачи алгоритмического этапа:

- сформировать у студентов осознанное отношение к проведению аналитических процедур;
- научить студентов проводить аналитические процедуры в определенной логике, соблюдая правила проведения таких процедур;
- научить студентов самостоятельно выявлять объекты приложения аналитических умений и определять, какая аналитическая процедура необходима для понимания сущности данного объекта.

Использовались такие диагностические средства, как наблюдение, беседа, анкетирование, ранжирование ценностей, эссе, устные и тестовые опросы, диагностические контрольные работы, незавершенное высказывание, методика «Альтернативные высказывания», модифицированная методика М. Рокича.

Задача *формирования у студентов осознанного отношения к проведению аналитических процедур* решается благодаря тому, что преподаватель обращает внимание студентов на ключевые моменты в тексте. Студенты отвечают на вопрос: «Что нужно сделать для того, чтобы лучше понять эти ключевые моменты?» Студенты, как правило, предлагают сравнить (героев, обстоятельства, события и т.д.), вспоминают похожие эпизоды или похожих героев, что позволяет лучше понять текст (аналогия), понять, почему герой поступил именно так (причинно-следственные связи).

С целью *научить студентов проводить аналитические процедуры в определенной логике* преподаватель знакомит будущих учителей с алгоритмами деятельности при анализе, проведении сравнения, поиске аналогичных объектов. При этом сначала студентам предлагаются сведения об аналитической процедуре в самом общем виде, а затем даются подробные,

усложненные алгоритмы. Так, перед проведением сравнения внимание студентов акцентируется на предстоящей деятельности, им сообщается, что сравнение предполагает сопоставление (выявление сходства, общих черт) и противопоставление (поиск различий). Впоследствии говорится о выборе основания для проведения сравнения или параметров сравнения, сообщаются правила их выбора. В качестве переходного звена используются вопросы, размышления над которыми приводят студентов к выводу о том, что при проведении сравнения нужно выбирать главное, существенное. Другая группа вопросов ориентирована на то, чтобы студенты самостоятельно пришли к пониманию значимости контекста сравнения, который влияет на выбор оснований (параметров) сравнения. Этому служит метод «Если бы...», в основе которого лежат проблемные вопросы на прогнозирование.

На основе выводов и рекомендаций Л.Н. Ланда [102] были разработаны алгоритмы проведения анализа, синтеза, сравнения, обобщения, установления причинно-следственных связей, на основе рекомендаций И.А. Соловцовой [189] – алгоритмы выбора аналогов и проведения аналогий. Поскольку у студентов из КНР и других стран Азиатско-Тихоокеанского региона преобладает зрительная память [199], алгоритмы предлагались студентам в визуализированной форме, причем использовались разные формы визуализации (пошаговая письменная инструкция, статичные схемы, слайды с картинками и элементами анимации).

Решая задачу *научить студентов самостоятельно выявлять объекты приложения аналитических умений и определять, какая аналитическая процедура необходима для понимания сущности данного объекта*, мы использовали проблемные задания, предполагающие формирование аналитико-рефлексивных и аналитико-прогностических умений. Перед выполнением этих заданий студентам предоставлялся набор инструктивных карт с алгоритмами выполнения различных аналитических процедур – анализа,

синтеза, аналогии, сравнения, обобщения, установления причинно-следственных связей; при выполнении задания студенты должны были самостоятельно выбрать нужную инструкцию и провести соответствующую аналитическую операцию.

Формирование *ценностного компонента* на алгоритмическом этапе происходит путем акцентирования внимания будущих учителей на профессионально-педагогических ценностях, на раскрытии их содержания во взаимодействующих культурах. Содержание ценностей раскрывается на конкретных примерах. Создание герменевтических ситуаций на этом этапе имеет своей целью главным образом выявление тех ценностей, которые лежат в основе поступков представителей взаимодействующих культур.

Когнитивный компонент формируется благодаря знакомству студентов со способами проведения аналитических операций (знаю КАК) и о целях их применения (знаю ДЛЯ ЧЕГО). Пользуясь тем, что студенты из стран Азиатско-Тихоокеанского региона отличаются хорошей памятью и способны заучивать большие фрагменты текста наизусть, что исследователи связывают с необходимостью запомнить большое количество иероглифов при изучении родного языка [83, с. 128], мы предлагали студентам запомнить краткие варианты алгоритмов и правила проведения аналитических процедур, а также цели их применения (например, «сравнение применяется для того, чтобы найти черты сходства и различия между двумя и более объектами»), и неоднократно создавали ситуации воспроизведения их на занятиях в устной и письменной форме. Чтобы избежать механического заучивания, мы предлагали студентам привести примеры (например, объектов сравнения), выполнить задания творческого характера (например, расположить разрозненные «шаги» алгоритма в правильной последовательности, найти ошибку в проведении той или иной аналитической процедуры).

Операциональный компонент является ведущим на алгоритмическом этапе. Ситуации применения аналитических умений, с одной стороны, становятся более сложными и разнообразными, чем на ориентировочном этапе, с другой стороны, сами умения многократно повторяются, отрабатываясь по одной и той же схеме в разных ситуациях. Это позволяет осуществить переход к самостоятельному свободному применению будущими учителями аналитических умений. С этой целью применяются, в числе прочих, методы, предполагающие многократное воспроизведение алгоритмов (артикулирование, составление схем, комментированное выполнение действий).

В качестве примера приведем фрагмент экспериментальной работы по формированию у студентов умений проводить анализ и на его основе – синтез и обобщение. Попутно преподаватель обращался к умению сравнения, которым студенты уже владели достаточно хорошо. При этом студенты опирались на схему проведения анализа (рис. 4).



Рис. 4. Схема проведения анализа

Данная схема «иллюстрируется» подробной инструкцией:

1. Внимательно прочтите текст.
2. Определите *объект анализа*. Для этого ответьте на вопросы:
 - ❖ Какова главная тема текста?
 - ❖ Какие еще проблемы рассматриваются в тексте?

- ❖ Какую из проблем, которые рассматриваются в тексте, вы выберете для анализа?
- ❖ Достаточно ли в тексте информации, чтобы провести анализ этой проблемы?

Объект анализа выделяется в соответствии с выбранной вами проблемой. Например, если главной проблемой вы считаете проблему отношения учителя к ученику, то и объектом анализа станет отношение учителя к ученику в конкретной, описанной в тексте, ситуации.

Помните, что объекты анализа могут быть

- ❖ такими, которые можно увидеть (например, внешность, поступки, поведение людей, отметки ученика, его письменные работы), услышать (высказывания человека, его обращение к другому человеку – например, учителя к ученику),
- ❖ и «невидимыми» (мотивы поступков человека, цели его деятельности, его отношение к другому человеку) – о них мы можем знать от автора текста, но не можем наблюдать их в реальной жизненной ситуации. Так часто происходит при взаимодействии учителя и ученика.

3. Выделите *единицы анализа*, то есть отдельные составляющие, по которым проводится анализ. Например, если мы анализируем деятельность учителя, то выделяем такие её составляющие, как цель, содержание, средства, результат.

4. Используя сведения, которые приводятся в тексте, внимательно изучите каждую *составляющую*. При необходимости обратитесь к словарям, к дополнительной литературе.

5. Сделайте *выводы*. Что нового вы узнали об изученном вами объекте?

С помощью приведенных инструкций анализируется, например, текст «Что такое воспитанный человек» (из письма А.П. Чехова брату Николаю) [61, с. 4]. В процессе анализа студенты выясняют, что объектом анализа выступают качества воспитанного человека. Далее они выделяют отдельные качества, о которых говорится в тексте, и дают им соответствующие названия, например: «Воспитанные люди... не рисуются, держат себя на улице так же, как дома, не пускают пыли в глаза» – скромность. После этого находят описание качеств в толковых словарях либо работают с небольшими текстами, где приводятся примеры поведения скромного чело-

века в русской культуре, сравнивают с проявлениями этого качества в родной культуре. Затем студенты объединяют в одну группу внутренние качества воспитанного человека (например, уважение к человеческой личности), в другую – их внешние проявления (например, сдержанность в словах).

Очень важен момент формулирования выводов (процедура обобщения с выходом на синтез). Выводы можно сформулировать по методике «Незавершенное высказывание»: «Воспитанный человек – это...», «Воспитанный человек всегда...», «Воспитанный человек никогда...», «Чтобы стать воспитанным человеком, нужно...».

В экспериментальной работе большой интерес вызывала у студентов форма работы, когда они, прежде чем познакомиться с текстом, рисовали портрет воспитанного человека с точки зрения родной культуры (это мог быть как рисунок, так и словесный портрет) и портрет воспитанного человека с точки зрения русской культуры на основе уже известной им информации о русской культуре, а после проведенного анализа сравнивали первоначальный образ с новыми представлениями о воспитанном человеке, характерными для русской культуры (таким образом формировались умения сравнения). Для облегчения работы студентам предлагался перечень качеств воспитанного человека (чувство собственного достоинства, уважение к старшим, забота о младших, знание правил этикета, отзывчивость, дисциплинированность, стремление помогать людям, способность к состраданию, чувство такта и др.), с помощью которых им предлагалось описать воспитанного человека с точки зрения русской и родной культуры, поставив на первое место наиболее важные качества.

С точки зрения будущей профессии студентов после завершения работы с текстом обязателен ответ на вопрос: «Для чего будущему учителю нужно знать, каким должен быть воспитанный человек?» Отвечая на этот вопрос, студенты должны использовать термин «цель воспитания».

С точки зрения связи с современной педагогикой и с целью развития умения проводить сравнение студентам в 2012/13 уч. г. предлагалось сравнить взгляды А.П. Чехова на то, каким должен быть воспитанный человек, с точкой зрения Н.Е. Щурковой, выделяющей четыре главных правила этикета и раскрывающей их: не мешай людям; будь приятен людям; помогай людям; будь прост и естественен, чтобы твой этикет не подавлял людей [219, с. 77-78]. Студенты констатировали большое сходство между представлениями писателя-классика и современного педагога-исследователя о поведении воспитанного человека, его отношениях с другими людьми, но отмечали, что, в отличие от А.П. Чехова, Н.Е. Щуркова не называет внутренних качеств, проявлением которых является такое поведение. С помощью преподавателя студенты определили причину различия: Н.Е. Щуркова пишет об этикете, т.е. о поведении воспитанного человека, в то время как А.П. Чехов подходит к проблеме более широко.

Экспериментальная работа выявила ряд *трудностей*, которые испытывали студенты на алгоритмическом этапе: затруднения при выборе параметров сравнения, оснований для поисков аналога, единиц анализа; пропуск «шагов» при проведении аналитических процедур, стремление быстрее сформулировать вывод на интуитивной основе. Помощь студентам в виде педагогического сопровождения состояла в следующем:

- 1) акцентирование внимания студентов на важности соблюдения последовательности в проведении аналитических процедур;
- 2) наблюдение за деятельностью студентов в процессе выполнения ими аналитических процедур, при необходимости – коррекция этих действий;
- 3) «проговаривание» и комментирование студентами выполняемых действий с оценкой и при необходимости корректирующими указаниями со стороны преподавателя;
- 4) сочетание устных и письменных заданий: после объяснения правил работы с инструкциями и схемами студенты выполняют устно трениро-

вочные упражнения (экспериментальная работа показала, что таких упражнений необходимо выполнить не менее двух), затем выполняют письменные упражнения с «проговариванием» и комментированием, после этого затем выполняют письменные упражнения самостоятельно и лишь после этого организуется диалог в рамках герменевтических ситуаций;

5) подчеркивание индивидуальных достижений студентов.

На алгоритмическом этапе экспериментальной работы были получены следующие *результаты*:

- значительная часть студентов экспериментальной группы (62,6%) научились подходить к выполнению аналитических процедур осознанно, т.е. определять, какая именно аналитическая процедура необходима в той или иной ситуации, и использовать соответствующие алгоритмы; правда, в ряде ситуаций студентам требовались подсказки со стороны преподавателя, но они формулировались так, чтобы еще раз обратить студентов к сущности аналитических процедур: «Что нужно сделать, чтобы понять, чем различается деятельность двух учителей? (Сравнить их деятельность, провести процедуру сравнения)», «Как иначе называются похожие ситуации? (Аналогичные)» и т.п.;

- студенты усвоили логику и правила проведения основных аналитических процедур, при этом свободно владели алгоритмами проведения аналитических процедур (не обращались к инструктивным картам и схемам, к помощи преподавателя и однокурсников и при этом правильно выполняли задания) 41,6% студентов экспериментальной группы (результат анализа письменных работ и устных ответов студентов с наблюдением за выполнением ими заданий), что связывается нами с тем, что студенты не только знали алгоритмы наизусть, но и понимали цели их применения;

- часть студентов (в основном это студенты, находящиеся на уровне самостоятельного осмысленного применения аналитических умений, и

некоторая часть студентов, находящихся на уровне репродуктивного применения аналитических умений, в целом 28,3%) научилась самостоятельно выявлять объекты приложения аналитических умений и определять, какая аналитическая процедура необходима для понимания сущности данного объекта. Таким образом, данная задача, поставленная нами для алгоритмического этапа экспериментальной работы, была решена лишь частично, и работа над ее решением продолжалась на следующем, продуктивном этапе экспериментальной работы. Отметим, что эта задача достаточно сложна и для студентов, работающих с текстами на родном языке. Хотя студенты верно определяют смысл анализируемой ситуации, главную мысль, которую хочет донести до читателя автор текста, для них весьма затруднительно определить, какая именно аналитическая процедура приводит к пониманию заложенного в ситуации смысла, поскольку смысл постигается не только логически, но также интуитивно и эмоционально [105].

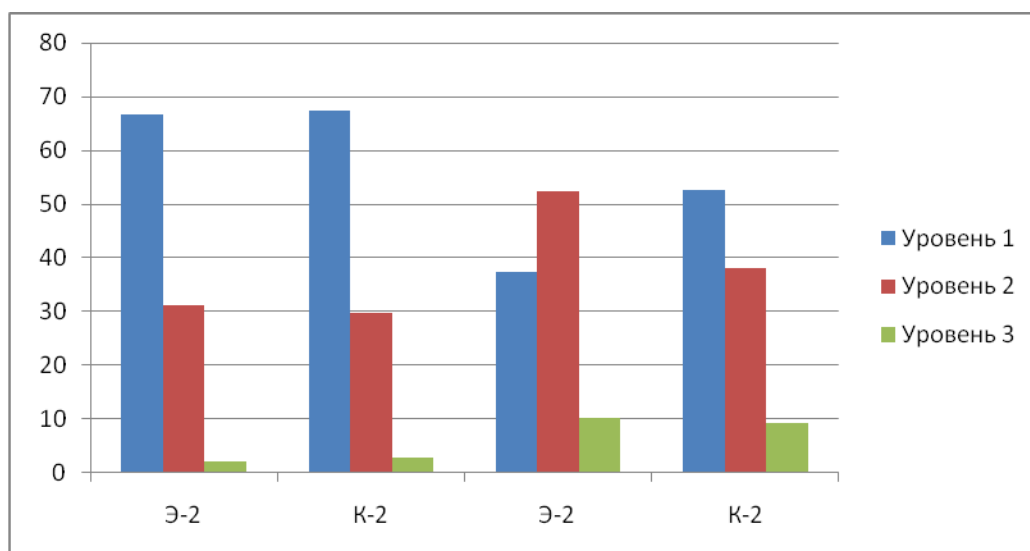


Рис. 5. Динамика формирования аналитических умений у студентов Волгоградского государственного социально-педагогического университета (в%) на алгоритмическом этапе экспериментальной работы

Динамика формирования необходимых для успешного осуществления педагогической деятельности аналитических умений у студентов из стран

Азиатско-Тихоокеанского региона на алгоритмическом этапе представлена на рис. 5. Из приведенной диаграммы видно, что на алгоритмическом этапе экспериментальной работы между экспериментальной и контрольной группами наблюдаются значимые различия. Количество студентов, находящихся на уровне интуитивного применения аналитических умений, уменьшилось в экспериментальной группе на 29,3% (с 66,7% до 37,4%), а в контрольной – лишь на 14,8% (с 67,4% до 52,6%, т.е. более половины студентов остались на уровне интуитивного применения профессионально значимых аналитических умений). Количество студентов, находящихся на уровне репродуктивного применения аналитических умений, возросло в экспериментальной группе на 21,2% (с 31,2% до 52,4%), т.е. к концу алгоритмического этапа экспериментальной работы на уровне репродуктивного применения аналитических умений находилось более половины студентов. В контрольной же группе этот процент составил 38,1% (количество студентов увеличилось на 8,4%). Разница между количеством студентов, находящихся на уровне самостоятельного осмысленного применения аналитических умений, в экспериментальной и контрольной группах оказалась незначительной (ок. 1%). Таким образом, наиболее выраженным оказалось движение между уровнем интуитивного применения аналитических умений и уровнем репродуктивного применения аналитических умений. Более выраженная динамика в экспериментальной группе объясняется более высокой мотивированностью студентов к освоению аналитических процедур на смысловом уровне (студенты понимали значимость аналитических умений для профессионально-педагогической деятельности и для себя как специалиста), а также применением наряду с традиционными нестандартных средств формирования профессионально значимых аналитических умений. Овладев последовательностью выполнения аналитических процедур, студенты оказались подготовленными к самостоятельному их

применению, что составило основу третьего этапа экспериментальной работы.

III этап – продуктивный. Данный этап предполагает самостоятельное осмысление и выполнение практических задач и заданий, требующих применения аналитических умений. На этом этапе будущие учителя способны применять аналитические умения в других областях будущей профессиональной деятельности, например, при решении педагогических задач. На продуктивном этапе наиболее полно учитывается специфика будущей профессиональной деятельности студентов, поскольку они оказываются способными применять аналитические умения не только при изучении литературных произведений, но и на занятиях по педагогике, психологии, методике преподавания русского языка и литературы, во время педагогической практики. Особое внимание при этом уделяется анализу ситуаций профессиональной деятельности. Наиболее значимым оказывается умение устанавливать причинно-следственные связи – выявлять причины тех или иных поступков обучающихся, причины собственных достижений и пробелов в своей профессиональной подготовке. Важным условием успешного формирования аналитических умений на продуктивном этапе выступает установление межпредметных связей, взаимодействие преподавателей психолого-педагогических и специальных дисциплин.

Разница между экспериментальной и контрольной группами на продуктивном этапе представлена в табл. 10.

Таблица 10

Особенности формирования профессионально значимых аналитических умений в экспериментальной и в контрольной группах на продуктивном этапе экспериментальной работы

Параметры сравнения	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Цель деятельности	Формирование у студентов умения самостоятельно выбирать объекты анализа и при-	Формирование у студентов умения самостоятельно применять аналитические процедуры

Параметры сравнения	Экспериментальная группа	Контрольная группа
	менять аналитические процедуры	к определенным объектам
Содержание изучаемых дисциплин профессионального цикла	Введение в содержание курсов «Практический курс русского языка», «Русская литература и культура», «Русская литература» текстов А) содержащих возможности для проведения анализа, синтеза, сравнения, обобщения, поиска аналогий; Б) описывающих различные ситуации педагогического взаимодействия; В) описывающих деятельность педагогов в определенных областях; Г) характеризующих современные педагогические концепции	Традиционное содержание изучаемых дисциплин
Педагогические средства формирования аналитических умений	Герменевтическая ситуация Модифицированная методика Х. Таба Проблемные задания прогнозистического характера Метод проектов Составление аналитических таблиц Социодрама (адаптированный вариант) Методы самоанализа	Составление аналитических таблиц Метод проектов Анализ педагогических ситуаций

Учебные дисциплины, на которых осуществлялось формирование аналитических умений: «Практический курс русского языка» (3-4 курсы), «Педагогика» (2-3 курсы), «Русская литература и культура» (4 курс), «Русская литература» (4 курс).

Задачи продуктивного этапа:

- сформировать у будущих учителей понимание того, что в основе аналитических умений лежат общезначимые и профессионально-педагогические ценности;

- создать условия для самостоятельного применения студентами аналитических умений в различных ситуациях;
- научить студентов самостоятельно оценивать результаты выполнения заданий, связанных с применением аналитических умений.

Использовались такие диагностические средства, как наблюдение, ранжирование ценностей, эссе, устные и тестовые опросы, диагностические контрольные работы, незавершенное высказывание, методика альтернативного выбора.

Для *формирования ценностной основы аналитических умений* применялись проблемные задания прогностического характера, метод «Если бы...» и социодрама. Так, будущим учителям предлагалось драматизировать ситуацию, в которой в одном случае учитель относится к ребенку с любовью и уважением, в другом – формально, не проявляя интереса к его человеческим качествам. Предлагалось эссе на тему «Для чего педагогу нужно искать причины трудностей, которые испытывает ребенок?», направленное на формирование ценностных основ умения устанавливать причинно-следственные связи. Выполняя проблемное задание по поиску похожих (аналогичных) ситуаций из ряда предложенных описаний, студенты должны были объяснить ценностные основания своего выбора (Какое отношение к ребенку лежит в основе этих ситуаций? Ценят ли учителя в этих ситуациях профессиональные знания, владеют ли ими? Учителя, описанные в этих ситуациях, – творческие люди?).

Задача *создания условий для самостоятельного применения студентами аналитических умений* решалась посредством тщательного отбора литературного и видеоматериала, требующего применения будущими учителями аналитических умений, и посредством установления межпредметных связей. Кроме того, студентам предлагалось самостоятельно подобрать литературные и видеофрагменты, в которых представлены аналогичные явления или ситуации либо другие пути решения педагогической задачи.

При этом подобранные студентами материалы должны были принадлежать разным культурам, относиться к разным историческим периодам. Работа над такими заданиями предполагала, в числе прочего, выделение инвариантов, значимых для любой культуры как с точки зрения общезначимых, так и с точки зрения профессионально-педагогических ценностей.

На продуктивном этапе широко использовались проблемные задания, предполагавшие использование проблемных вопросов на доказательство и опровержение, на прогнозирование, на применение информации.

Одним из ведущих являлся метод проектов, требующий самостоятельного определения объекта применения аналитических умений и их применения на основе актуализации знаний из различных областей.

При решении задачи, состоящей в том, чтобы *научить студентов самостоятельно оценивать результаты выполнения заданий, связанных с применением аналитических умений*, применялись такие методы, как рефлексия, направленная на знания и на деятельность, синквейн, самоанализ. Рефлексия применялась в двух формах – вербальной (незавершенное высказывание: «Лучше всего у меня получилось...», «Самым трудным для меня было...», «Сегодня я научился...», «Самым важным при выполнении задания для меня было...», «В следующий раз я обязательно...»), выполнявшейся устно либо письменно, и невербальной (рисунок, коллаж, видеоряд, отражающие основные достижения и проблемы студента и выполненные в контексте русской либо китайской культуры). Составление синквейнов применялось не только для самооценки, но с целью совершенствования аналитических умений синтеза, обобщения, аналогии. Самоанализ выполнялся либо по определенной схеме (см. 2.1), либо в форме эссе. Результаты самоанализа использовались не только в формирующих, но и с диагностических целях.

Ценностный компонент аналитических умений играет на продуктивном этапе ведущую роль. Внимание студентов целенаправленно обращает-

ся на общезначимые и профессионально-педагогические ценности, которые лежат в основе применения аналитических умений в той или иной ситуации. В рамках герменевтической ситуации та или иная ценность становится центром, вокруг которого организуется диалог.

Результаты экспериментальной работы свидетельствуют о том, что формирование ценностного компонента аналитических умений в наибольшей степени зависит от культурных особенностей студентов. На каждом этапе экспериментальной работы студентам предлагалась методика ранжирования профессионально-педагогических ценностей, результаты которой представлены на рис. 6. В опросе участвовало: на первом этапе – 179 студентов из КНР и 5 студентов из Кореи, на втором этапе – 197 студентов из КНР и 4 студента из Кореи, на третьем этапе – 204 студента из КНР и 5 студентов из Кореи.

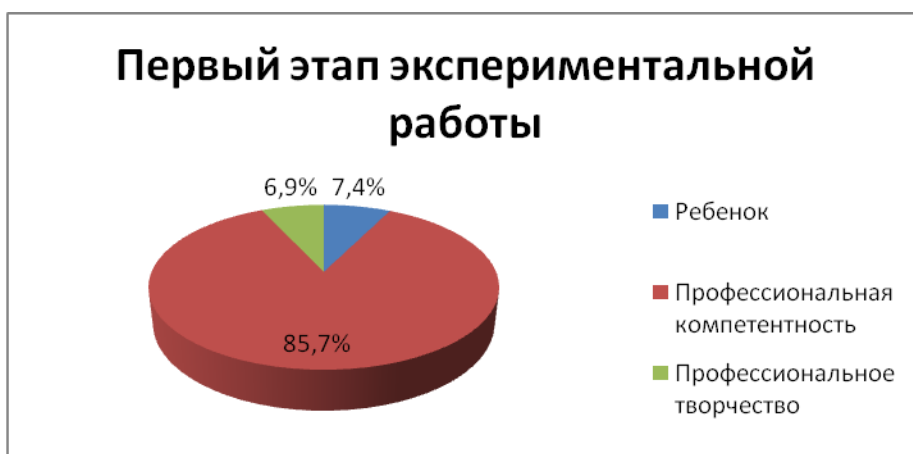




Рис. 6. Предпочтение студентами из стран Азиатско-Тихоокеанского региона профессионально-педагогических ценностей

Из представленных в виде диаграмм данных видно, что большинство студентов (от 85,7% в начале эксперимента до 51,0% на этапе завершения эксперимента) на первое место при ранжировании поставили профессиональную компетентность. Это соответствует культурным особенностям представителей стран Азиатско-Тихоокеанского региона, для которых высокий профессионализм является не только условием достижения высокого социального статуса, обеспечивает уважение со стороны представителей любого человека, но и необходимым качеством истинно образованного человека, который должен добросовестно выполнять свой долг перед обществом, соотечественниками. Сравнительно невысокая оценка профессионального творчества объясняется стремлением подражать наставнику, а не стремиться к поиску собственного пути, осваивать уже известные способы решения профессиональных задач, а не изобретать новые, что также составляет важную особенность представителей восточных культур. Тем не менее работа по формированию значимых для педагогической деятельности аналитических умений привела к формированию почти у трети студентов взглядов на ребенка как на равноправного, равноценного участника педагогического процесса; существенно возрос интерес будущих педагогов к профессиональному творчеству, что проявилось в применении не-

стандартных приемов в процессе микропреподавания, в нестандартной презентации изучаемого материала (в форме виртуальных экскурсий, проблемного диалога, дидактической игры).

Интересно, что при анализе результатов ранжирования обнаружилось противоречие: в то время как ребенок признается безусловной ценностью в педагогическом процессе не более чем 30,3% студентов, ценность «Человек» поставили на первое место 59,4% опрошенных. Студенты объяснили это расхождение таким образом: «Ребенок еще маленький человек, нужно многому учиться, много знать, как вести себя в обществе, получать профессию. В школе ребенок – ученик, студент» (Ц. Иньши, 3 курс). Как отмечают преподаватели, такая позиция характерна и для многих русских студентов.

На всем протяжении экспериментальной работы формирование ценностного компонента аналитических умений осуществлялось в логике «от общезначимых ценностей к профессионально-педагогическим». Содержательной основой для присвоения общезначимых ценностей и формирования на этой базе профессионально значимых аналитических умений выступали тексты русской культуры. При этом мы выбирали такие тексты, которые были бы интересны именно будущим учителям: в них находили отражение либо возрастные особенности детей, либо нравственные и профессиональные качества учителя, либо образцы поведения, которые могут быть предложены школьникам в качестве нравственных ориентиров. Ценность «жизнь» в характерном для русской культуры понимании находит отражение, например, в рассказе Ю. Нагибина «Старая черепаха» (адаптированный вариант) [61, с. 59-63]. В процессе работы с этим рассказом в рамках герменевтической ситуации у студентов возникли барьеры понимания, обусловленные тем, что в китайской, вьетнамской и корейской культурах животные не рассматриваются как «очеловеченные» существа, которые могут быть человеку верными, преданными понимающими друзь-

ями. Заключенная в рассказе мысль о том, что старая черепаха была мальчику настоящим другом, которого нельзя продать, обменять на новых друзей, была воспринята студентами формально. Потребовались дополнительные примеры, обращение к особенностям китайской и корейской культур (в частности, к символике), дополнительные вопросы, чтобы студенты поняли эту особенность русской культуры. В дальнейшем работа над присвоением ценности «жизнь» продолжалась на базе других текстов.

При работе над ценностями «человек» и «общество» подобных трудностей не возникало. Диалог о ценности «человек» выстраивался не только при обращении к классическим произведениям русской литературы, но и к современной прозе – например, к рассказу Л.С. Петрушевской «За стеной» [186, с. 62-68]. Ценности «общество» были посвящены герменевтические ситуации на основе рассказов о русских художниках П.А. Федотове, В.Г. Перове, В.Е. Маковском, И.Е. Репине, В.И. Сурикове и их произведениях [192]. Кроме того, данный материал представляет хорошую основу для формирования умений сравнения, аналогии, обобщения. С точки зрения формирования ценностного компонента аналитических умений анализу подвергалась прежде всего гражданская позиция художника и способы ее художественного выражения, отвечающие особенностям русской культуры.

При формировании *когнитивного компонента* особое внимание уделяется аспекту «знаю ПОЧЕМУ», т.е. установлению причинно-следственных связей между ценностными основаниями аналитических умений и их операциональным компонентом. Аналитические операции выполняются с привлечением знаний из разных областей, связанных с профессионально-педагогической деятельностью. Важную роль играют знания о способах проектирования педагогического процесса, педагогической деятельности, педагогического взаимодействия.

Операциональный компонент на продуктивном этапе характеризуется осознанным и самостоятельным применением аналитических процедур. Большинство студентов уже не нуждается в визуальной поддержке при проведении аналитических процедур. Подробные инструктивные карты практически не применяются. В некоторых случаях студенты пользуются краткими алгоритмами в виде схем либо обращаются к отдельным пунктам инструкции.

Примером формирования у студентов необходимых для успешного осуществления педагогической деятельности аналитических умений может служить работа в рамках метода социодрамы. Социодрама выстраивалась на основе такого традиционного для методики преподавания русского языка как иностранного вида работы, как составление диалогов на определенные темы. Например, драматизация на основе ситуации «В учительской» [36, с. 207] выстраивалась таким образом. Половине студентов в группе давалось задание: «Представьте, что вы стали свидетелем разговора, который происходит на перемене в одной из российских школ, в учительской, где собрались педагоги.

– Ольга Петровна,— обращается преподаватель математики к классному руководителю 6-го класса, — сегодня в вашем классе плохо вел себя Миша С., весь урок разговаривал. А Гриша К. читал книгу.

– Ольга Петровна, сегодня большинство ребят вашего класса не заполняли контурные карты,— говорит учительница географии.

– А ко мне на урок, — добавляет учитель физкультуры, — не пришли четверо ваших учеников.

После уроков вы беседуете с коллегой Ольги Петровны, который полностью поддерживает обратившихся к ней учителей. Выясните у собеседника, почему он так считает. Сообщите собеседнику, что вы с ним не согласны. Обоснуйте свою точку зрения».

Другая половина студентов получала описание той же ситуации, но ее завершение было другим: «После уроков вы беседуете с коллегой Ольги Петровны, который выступает в ее защиту, утверждая, что она не должна решать перечисленные учителями проблемы. Выясните у собеседника, почему он так считает. Сообщите собеседнику, что вы с ним не согласны. Обоснуйте свою точку зрения».

Студенты работают в парах, готовя соответствующие диалоги, и затем их воспроизводят. При этом формируются следующие аналитические умения: анализа (выявление элементов ситуации, на которые следует обратить особое внимание); установления причинно-следственных связей (почему возникла такая ситуация); сравнения (соотнесение с уже известной студентам из курса педагогики информацией об обязанностях классного руководителя).

С позиций теории диалога культур целесообразно продолжить обсуждение ситуации в следующем направлении: «Могла ли возникнуть подобная ситуация в школе в вашей стране? Почему? Как вели бы себя герои ситуации? Составьте диалог между ними». При этом формируются умения сравнения, аналогии.

Приведем один из наиболее удачных диалогов между студентками Д. Ли и Л. Пэйфань (у обеих студенток аналитические умения сформированы на уровне самостоятельного осмысленного применения, студенток отличает также высокий уровень языковой подготовки)⁴.

1. Здравствуйте. Меня зовут Я приехала из Китая. Я преподаю русский язык в школе.

2. Здравствуйте. Очень приятно. Меня зовут Вера Андреевна. Я тоже учитель русского языка.

1. Я сегодня слышала разговор в учительской, который меня заинтересовал. Скажите, как Вы считаете, правы ли учителя, которые жаловались Ольге Петровне на учеников?

⁴ Диалог незначительно отредактирован.

2. Преподаватель математики не прав. Учитель должен вести урок так, чтобы дети вели себя дисциплинированно, не разговаривали. Детям должно быть интересно. Если детям неинтересно или они быстро выполняют задания, они будут отвлекаться, читать книгу. Учительница географии тоже не права. Ей нужно быть строгой, добиваться, чтобы все ученики заполняли контурные карты.

1. Значит, Ольга Петровна не должна им помогать?

2. Если учителя будут все время просить о помощи классного руководителя, дети перестанут их уважать и будут плохо вести себя на уроке, плохо учиться.

1. Вы не сказали об учителе физкультуры.

2. Классный руководитель должен следить за тем, все ли ученики посещают школу. Если они не пришли в школу, Ольга Петровна должна узнать, почему – может быть, они заболели или что-то случилось. Учитель физкультуры правильно поступил.

1. А что должен делать классный руководитель?

2. Он занимается воспитанием учеников, проводит беседы, экскурсии, работу с родителями, составляет различные документы.

1. А что должен делать учитель?

2. Он дает ученикам знания. Я – учитель. Я учу детей грамотно писать и правильно говорить, даю им знания о русской литературе.

Отметим, что в данном диалоге верно выявлен предмет анализа – отношения между классным руководителем и учителями-предметниками (ошибочным является вариант, когда студенты составляют диалог о поведении школьников). Правильно выделены единицы анализа – деятельность отдельных учителей. Проведено сравнение между обязанностями учителя-предметника и обязанностями классного руководителя. Построен прогноз: что произойдет, если учителя постоянно будут обращаться к классному руководителю за помощью. Полностью соблюден алгоритм проведения анализа.

Как уже отмечалось, студенты из стран Азиатско-Тихоокеанского региона неохотно включаются в игру-драматизацию, что обусловлено представлением о театральном действе как элементе культурного времяпрепровождения, несовместимого с учебой. Экспериментальная работа подтвердила, что в работе с такими студентами лучше использовать лишь неболь-

шие элементы драматизации, оживляющие диалог: придумать имена участникам диалога и использовать их в разговоре, использовать отдельные атрибуты, позволяющие идентифицировать героев ситуации (например, книгу, указку, какую-то деталь костюма) и т.п.

Трудности, испытываемые студентами на продуктивном этапе, как и на ориентировочном этапе, мы разделили на две группы. Первая группа – трудности применения аналитических умений: затруднения при соотнесении конкретной ситуации с профессионально значимыми теоретическими знаниями, главным образом педагогическими и методическими, в основном при выборе нужного термина, правила; затруднения при определении ценностных оснований аналитических умений.

Помощь студентам в виде педагогической поддержки состояла в этих случаях в следующем:

1) косвенные подсказки в виде намека, перечня терминов, из которых нужно выбрать наиболее подходящий, обращение к аналогичным случаям или текстам и т.п.:

2) прямые подсказки в виде ключевых теоретических положений, которые необходимы при анализе конкретной ситуации, актуализация теоретических знаний студентов;

3) акцентирование внимания студентов на том, что является главным в рассматриваемой ситуации – знания, ребенок или педагог с его творческой индивидуальностью (в зависимости от этого выбирается объект анализа).

Вторая группа – трудности психологического характера: формальное отношение к аналитическим процедурам, выбор той процедуры, провести которую, на взгляд студента, «проще»; трудности при выполнении заданий творческого характера (микропреподавание, социодрама), обусловленные национально-психологическими особенностями.

Помощь студентам заключалась в следующем:

1) сравнение результатов работы студентов, которые подошли к выбору аналитической процедуры формально, и тех, кто глубоко осмыслил ситуацию, с обязательным соблюдением чувства такта (для студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона очень важно «сохранить лицо» в любой ситуации, поэтому публичная негативная оценка их деятельности для них неприемлема) и подчеркиванием реальных достижений всех студентов;

2) составление «копилки удачных приемов»: на занятии студенты совместно с преподавателем определяют, что привело к высоким результатам при применении аналитической процедуры, и фиксируют этот прием в инструктивной карте соответствующей аналитической процедуры;

3) модификация интерактивных методов обучения с учетом национально-психологических и индивидуальных особенностей студентов.

На продуктивном этапе экспериментальной работы были получены следующие *результаты*:

- значительная часть студентов экспериментальной группы осознала тот факт, что в основе аналитических умений лежат общезначимые и профессионально-педагогические ценности. Основанием для такого вывода служат результаты мини-опроса, проводившегося нами в различных формах после анализа ряда описанных в различных текстах ситуаций. Приведем один из мини-опросников. Студентам после анализа ситуации, предполагающей проведение сравнения, было предложен вопрос с вариантами ответов: «Перед тем как начать анализировать описанную в тексте ситуацию, я...: А) применил(а) алгоритм сравнения; Б) определил(а), что является главным в этой ситуации: знания, которые учитель должен передать ученикам, сам ребенок с его индивидуальными проблемами или возможность для учителя подойти творчески к решению проблемы; В) стал(а) выписывать в тетрадь черты сходства и различия в поведении двух учителей». Вариант А выбрали 36,5% студентов, вариант Б

– 52,7%, вариант В – 10,8%. Сходные результаты были получены и при проведении других мини-опросов, что свидетельствует о сформированности у значительной части студентов экспериментальной группы ценностного компонента профессионально значимых аналитических умений;

- согласно данным наблюдения и бесед с преподавателями, студенты чаще стали применять аналитические умения самостоятельно, без подсказки преподавателей, не только на занятиях преподавателей, участвовавших в эксперименте, но и на занятиях других преподавателей, по другим дисциплинам. Опрошенные нами преподаватели отмечали, что студенты грамотно проводят сравнение, структурируют свои ответы и завершают их выводами обобщающего характера, вспоминают похожие тексты и ситуации и подводят их под определенное правило, стараются обосновать свою точку зрения. Процент студентов экспериментальной группы, которые выполняют аналитические процедуры на высоком уровне, по приблизительной оценке опрошенных преподавателей – около 30%, что соответствует результатам проведенной нами диагностики (см. рис. 8);

- студенты получили навыки самооценки результатов выполнения заданий, связанных с применением аналитических умений. Работая с картами самооценки, они научились проверять, соблюдены ли алгоритм и правила проведения аналитической процедуры, правильно ли оформлены результаты ее применения (в случае, если задание выполнялось письменно). Самооценка при необходимости дополнялась коррекцией. На завершающем этапе экспериментальной работы применялась также взаимооценка.

Результаты формирования у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона необходимых для успешного осуществления про-

фессионально-педагогической деятельности аналитических умений на продуктивном этапе представлены на рис. 7.

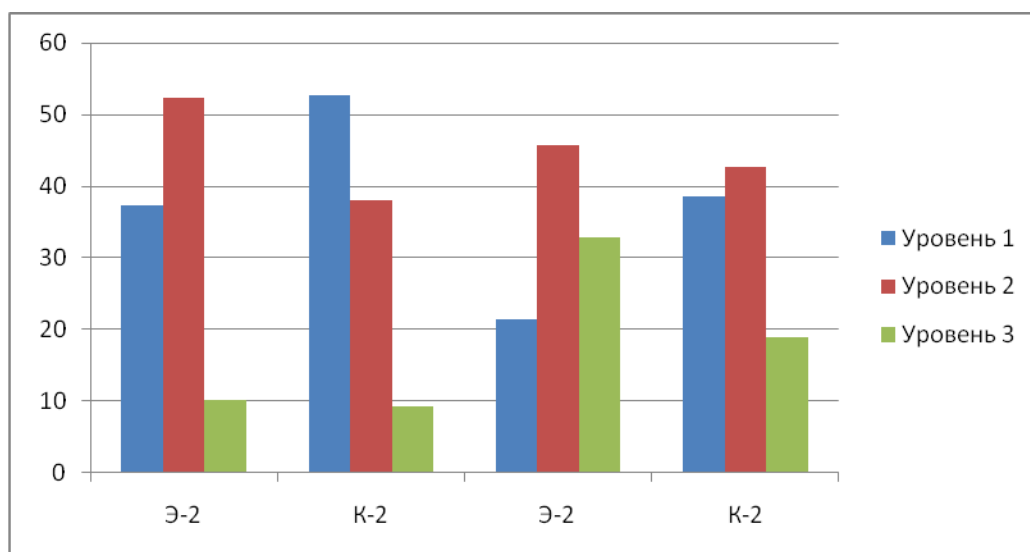


Рис. 7. Динамика формирования аналитических умений у студентов Волгоградского государственного социально-педагогического университета (в%)

Эмпирические данные свидетельствуют о том, что на продуктивном этапе экспериментальной работы как в экспериментальной, так и в контрольной группах заметно увеличилось количество студентов, находящихся на уровне самостоятельного осмысленного применения аналитических умений. Однако в экспериментальной группе эта динамика была заметно более выраженной, чем в контрольной: если в экспериментальной группе по сравнению с предыдущим этапом экспериментальной работы число таких студентов увеличилось более чем в 3 раза (с 10,2% до 32,9%), то в контрольной – лишь в 2 раза (с 9,3% до 18,9%). К тому же анализ успеваемости студентов показал, что в контрольной группе уровень самостоятельного осмысленного применения аналитических умений наблюдался почти исключительно у студентов, успевающих на «отлично» по дисциплинам профессионального цикла; это позволяет предположить, что формирование у них аналитических умений осуществлялось во многом за счет высокой способности к профессиональному саморазвитию. В экспериментальной

же группе среди студентов, у которых аналитические умения сформированы на высоком уровне, были не только отличники, но также студенты, имеющие по дисциплинам профессионального цикла и другим дисциплинам оценки «хорошо». Продолжала увеличиваться разница между количеством студентов, находящихся на уровне интуитивного применения аналитических умений: в экспериментальной группе их количество уменьшилось на 16,0% и составило 21,4% от общего числа, в контрольной – на 13,7% (38,9% от общего количества). То, что динамика изменений в контрольной группе на данном этапе оказалась менее выраженной, чем в экспериментальной группе, объясняется, на наш взгляд, применением в массовой практике традиционных средств формирования аналитических умений (аналитические таблицы, сравнительный анализ), вследствие чего студенты «задерживаются» на уровне репродуктивного применения аналитических умений.

Экспериментальная работа подтвердила эффективность модели формирования аналитических умений у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона, обучающихся в российских педагогических вузах, в процессе изучения дисциплин профессионального цикла. Представленная модель совместной деятельности преподавателя и студентов в условиях диалога культур позволяет сформировать у студентов – носителей иной культуры – аналитические умения на уровне, достаточном для осуществления профессионально-педагогической деятельности.

Мы выделяли экспериментальную и контрольную группы на базе Волгоградского государственного социально-педагогического университета (Э-1 и К-1) численностью соответственно 209 чел. и 207 чел. и экспериментальную и контрольную группы на базе Цзыбоского профессионального института (Э-2 и К-2) численностью соответственно 42 чел. и 40 чел. Необходимость такого разделения обусловлена разным культурным окружением, в котором происходило формирование у будущих учителей ана-

литических умений. В группе Э-1 мы имели возможность обращаться к опыту студентов, приобретенному во время проживания в России, к опыту их непосредственного взаимодействия с русской культурой. В группе Э-2 студенты такого опыта не имели (за исключением 4 чел., побывавших в непродолжительных туристических поездках в Россию). Соответственно в этой группе мы имели возможность выстраивать диалог культур и создавать герменевтические ситуации лишь на основе текстов русской культуры, обращение к опыту непосредственного взаимодействия студентов с русской культурой практически исключалось.

Результаты формирующего эксперимента на базе Волгоградского государственного социально-педагогического университета представлены на рис. 8.

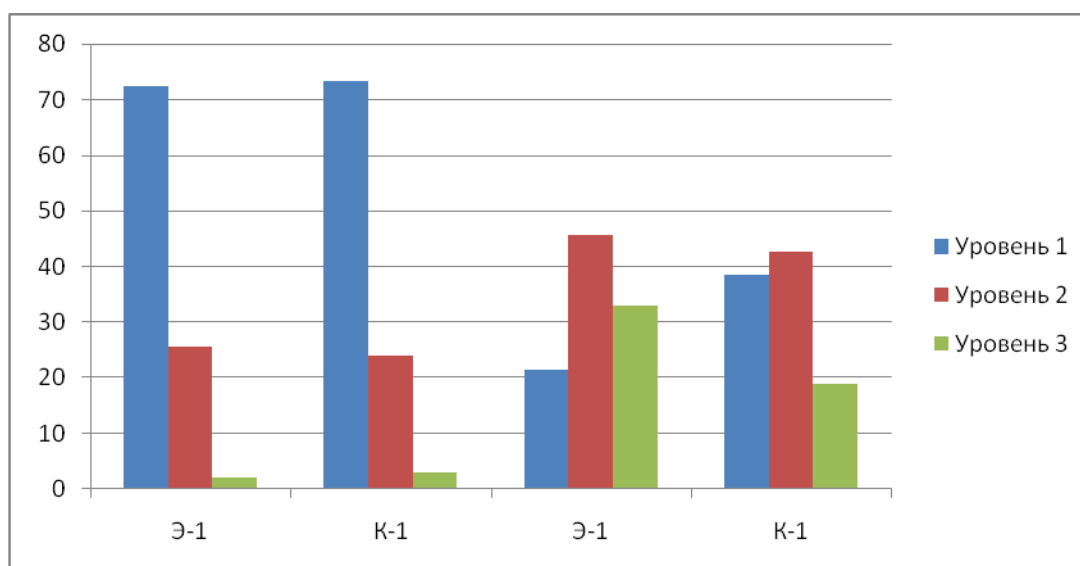


Рис. 8. Динамика формирования аналитических умений у студентов Волгоградского государственного социально-педагогического университета (в%)

Из диаграммы видно, что если в начале эксперимента уровень сформированности у студентов аналитических умений был приблизительно одинаковый (на уровне интуитивного применения аналитических умений находилось 72,3% студентов экспериментальной группы и 73,2% студентов контрольной группы, на уровне репродуктивного применения аналитиче-

ских умений – соответственно 25,6% и 23,9%, на уровне самостоятельного осмысленного применения аналитических умений – 2,1% и 2,9%), то на этапе контрольного эксперимента были отмечены значимые различия: на уровне интуитивного применения аналитических умений в экспериментальной группе находилось 21,4% студентов, в контрольной – 38,5%, на уровне репродуктивного применения аналитических умений – 45,7% в экспериментальной и 42,6% в контрольной группе, на уровне самостоятельного осмысленного применения аналитических умений – 32,9% в экспериментальной и 18,9% в контрольной группе.

Результаты формирующего эксперимента на базе Цзыбоского профессионального института представлены на рис. 9.

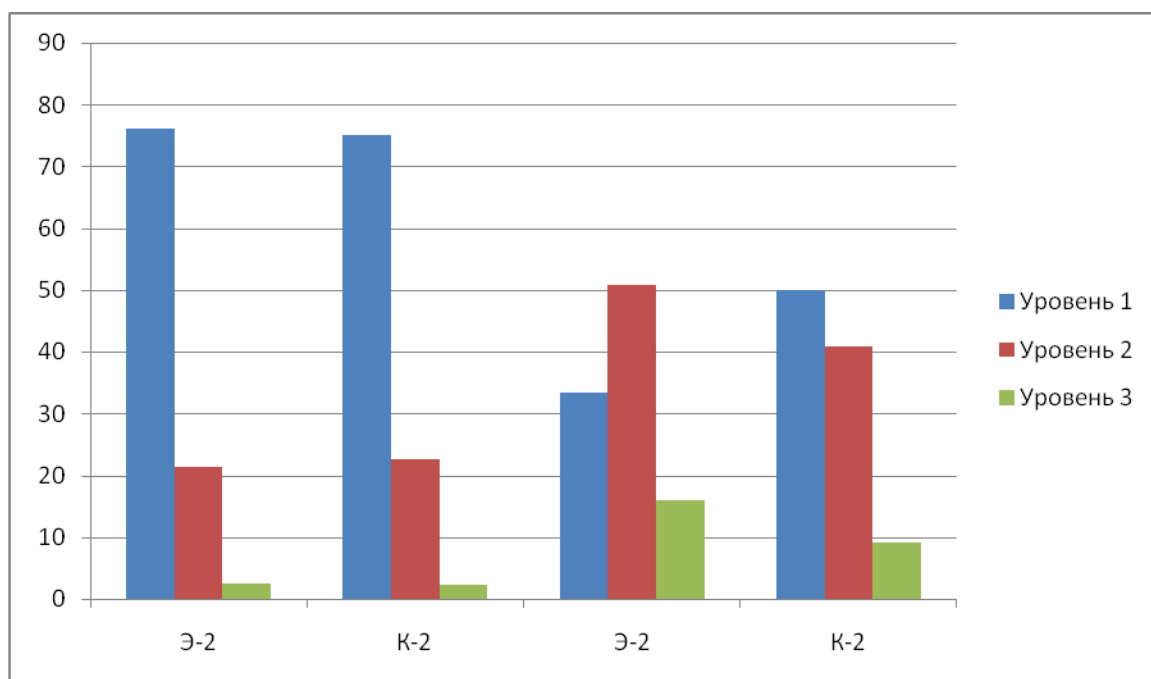


Рис. 9. Динамика формирования аналитических умений у студентов Цзыбоского профессионального института (в%)

Констатирующий эксперимент, проведенный в Цзыбоском профессиональном институте, дал результаты, сходные с полученными в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете: на уровне интуитивного применения аналитических умений до начала формирующего эксперимента находилось 76,2% студентов экспериментальной и 75,0%

студентов контрольной группы, на уровне репродуктивного применения аналитических умений – 21,4% и 22,7% соответственно, на уровне самостоятельного осмысленного применения аналитических умений – 2,4% и 2,3%. Однако в процессе формирующего эксперимента произошли изменения: в экспериментальной группе количество студентов, находящихся на уровне интуитивного применения аналитических умений, уменьшилось до 33,3% (в контрольной – до 50,0%), находящихся на уровне репродуктивного применения аналитических умений увеличилось до 50,8% (в контрольной группе – до 40,9%), количество студентов, находящихся на уровне самостоятельного осмысленного применения аналитических умений, возросло до 15,9% (в контрольной группе – лишь до 9,1%). Менее выраженная динамика в формировании аналитических умений объясняется, во-первых, меньшей продолжительностью эксперимента, во-вторых, большими трудностями в организации диалога культур, главной причиной которых является неразработанность теоретических основ организации диалога культур в родной для студентов и «иной» для преподавателя культурной среде.

Проведенные в соответствии с выделенными критериями и показателями количественный и качественный анализы результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, позволяют сделать вывод о том, что в экспериментальных группах наблюдается повышение значений по формированию у будущих учителей аналитических умений по сравнению с контрольными группами. Вместе с тем даже в условиях реализации экспериментальной модели процесс формирования аналитических умений у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона не был линейным и одинаковым для всех студентов. Сроки продвижения от одного уровня к другому специфичны и неодинаковы для разных участников. Это объясняется не только особенностями педагогического процесса как нелинейного, дискретного [36, с. 170-174], но и сложностью педагогического взаимодействия в условиях диалога культур, т.к. процесс фор-

мирования аналитических умений опосредуется такими факторами, как уровень языковой подготовленности студентов, глубина их знакомства с родной и русской культурой, опыт непосредственного взаимодействия с русской культурой, их культурными и психологическими особенностями. Этим же объясняется и сравнительно небольшое количество студентов, овладевших аналитическими умениями на уровне их самостоятельного осмысленного применения, и относительно высокий процент студентов, оставшихся на уровне интуитивного применения аналитических умений, а также тот факт, что в группе Э-1 наблюдается более выраженная динамика в формировании аналитических умений, чем в группе Э-2.

Проверка достоверности полученных данных осуществлялась с помощью статистического критерия χ^2 К. Пирсона, позволяющего проверить, существуют ли значимые различия между экспериментальной и контрольной группами. В экспериментальной группе с вероятностью 0,05 доказано, что $\chi^2_{\text{эмп}}$ превышает критическое значение, расхождения между распределениями статистически достоверны. Более выраженная в экспериментальной группе динамика формирования аналитических умений, устойчивая повторяемость результатов в разных академических группах свидетельствуют об эффективности обоснованной в диссертационном исследовании модели.

В отличие от экспериментальных групп, в контрольных группах произошедшие изменения не столь значительны. Это свидетельствует о том, что традиционный подход также способствует формированию у будущих учителей аналитических умений, но при этом данный процесс менее результативен. Таким образом, результаты экспериментальной работы свидетельствуют о том, что разработанная нами модель формирования аналитических умений у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона, обучающихся в российских педагогических вузах, в условиях диалога культур результативна. Одновременно с освоением знаний об аналитиче-

ских процедурах и правилах их выполнения участники экспериментальной работы продвигались к осмысленному самостоятельному применению аналитических умений на ценностной основе, на основе более глубокого понимания смыслов собственной и русской культуры.

Выводы второй главы

1. Средства формирования необходимых для осуществления профессионально-педагогической деятельности аналитических умений у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона на основе положений теории диалога культур характеризуются проблемностью, обращенностью к смысловой сфере человека, возможностью применять аналитические умения как в отношении существующих явлений, так и для проектирования ситуаций педагогического взаимодействия.

2. Средства формирования аналитических умений у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона, применяемые в процессе изучения дисциплин профессионального цикла в педагогическом вузе, делятся на три группы: герменевтические – герменевтическая ситуация, интерпретация, социодрама; средства проблемного обучения – проблемный вопрос, проблемное задание, метод проектов, модифицированная методика Х. Таба; алгоритмические – инструктивные карты, схемы, краткие алгоритмы выполнения аналитических процедур, аналитические таблицы.

3. Деятельность преподавателя по формированию у будущих учителей аналитических умений в условиях диалога культур регулируется следующими принципами: *принцип проблематизации* позволяет, с одной стороны, обратить студентов к смыслам собственной и русской культуры (в том числе культуры профессионально-педагогической), обнаружить между ними общие черты, обеспечивает более глубокое понимание особенностей русского языка, с другой стороны – обеспечивает высокий результат в формировании у будущих учителей аналитических умений, их осознанное применение; *принцип герменевтичности* предполагает такую организацию

диалога культур, которая обеспечивает адекватное понимание его участниками смысловой сущности используемых слов и выражений; *принцип дополнительности* означает использование в процессе формирования аналитических умений всего множества мнений, смыслов, интерпретаций, которые возникают в процессе диалога культур; *принцип согласия* позволяет выработать общие способы действий в процессе диалога.

4. В процессе формирования у будущих в условиях диалога культур целесообразно выделение трех этапов, на протяжении которых осуществляется наиболее полное развитие функций и компонентов аналитических умений.

I этап – ориентировочный. На данном этапе студентам даются общие ориентиры в овладении аналитическими умениями. Приоритет отдается анализу, сравнению, аналогии. Среди педагогических средств предпочтение отдается проблемным вопросам в рамках герменевтической ситуации.

II этап – алгоритмический. На данном этапе происходит ознакомление студентов с аналитическими умениями, осознание их деятельного смысла, овладение ими на репродуктивном уровне. Объектом анализа становятся тексты профессиональной направленности, в которых описываются разнообразные ситуации взаимодействия педагога и обучающихся. Студенты начинают осваивать процедуры синтеза, обобщения, установления причинно-следственных связей. Алгоритмический этап обращает преподавателя и студентов к диалогу на основе проблемных задач, для решения которых необходимо использование аналитических умений на основе строго соблюдаемых алгоритмов.

III этап – продуктивный. Данный этап предполагает самостоятельное осмысление и выполнение практических задач и заданий, требующих применения аналитических умений. На продуктивном этапе наиболее полно учитывается специфика будущей профессиональной деятельности студентов. Особое внимание при этом уделяется анализу ситуаций профессио-

нальной деятельности. Наиболее значимым оказывается умение устанавливать причинно-следственные связи.

5. Критериями сформированности у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона аналитических умений выступают наличие ценностных оснований применения аналитических умений, осознанность и самостоятельность. Проведенный в соответствии с выделенными критериями и показателями количественный и качественный анализ результатов экспериментальной работы позволяет сделать вывод о том, что в экспериментальных группах наблюдается повышение значений по формированию необходимых для осуществления педагогической деятельности аналитических умений по сравнению с контрольными группами, что свидетельствует об эффективности обоснованной в исследовании модели.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

XXI век называют временем встречи культур и различных типов цивилизаций, в связи с чем актуализируются проблемы, связанные с профессиональной подготовкой иностранных граждан, обучающихся в российских вузах. Формирование у таких студентов общекультурных и общепрофессиональных компетенций представляет в наше время серьезную проблему для образовательной практики из-за специфики их мышления, культурных и психологических особенностей, существенно отличающих их от русских студентов.

Успешному решению некоторых из этих проблем могут способствовать выводы и рекомендации, представленные в данном исследовании и касающиеся особенностей формирования аналитических умений у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона, обучающихся в российских педагогических вузах. Одним из таких результатов является уточнение сущностных характеристик аналитических умений, необходимых для успешного выполнения профессионально-педагогической деятельности. Определение функций аналитических умений позволяет включить их формирование в общий процесс формирования компетенций будущих учителей. Выявление в составе аналитических умений ценностного компонента позволяет четко определить цели их применения в процессе понимания педагогических явлений и в процессе проектирования педагогической деятельности. Классификация аналитических умений, представленная в исследовании, позволяет систематизировать деятельность преподавателя по их формированию у студентов.

Другим результатом исследования является выявление положений диалога культур, на которые должен ориентироваться преподаватель в процессе формирования аналитических умений у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона. Выявление особенностей студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона, их разделение на общекультурные и

психологические и соотнесение с сущностными характеристиками аналитических умений позволило определить особенности педагогического взаимодействия в процессе формирования аналитических умений у представителей данной группы в процессе изучения ими дисциплин профессионального цикла в педагогическом вузе.

Третьим результатом исследования стало выявление результативных средств формирования аналитических умений у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона на основе ведущих положений теории диалога культур. К ним отнесены герменевтические и алгоритмические средства, а также средства проблемного обучения. Не менее важную роль играет самостоятельная работа студентов и методы самооценки, в том числе рефлексивные.

Четвертый результат исследования – формулирование принципов формирования необходимых для осуществления педагогической деятельности аналитических умений у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона на основе положений теории диалога культур. Принципы проблематизации, герменевтичности, дополненности и согласия регулируют деятельность преподавателя и студентов, позволяют организовать ее таким образом, чтобы были учтены как характеристики аналитических умений, так и основные положения теории диалога культур. Соблюдение этих принципов обеспечивает достижение высоких результатов в формировании у будущих учителей аналитических умений.

Пятый результат исследования – разработка уровневой модели, благодаря которой можно определять результативность формирования аналитических умений у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона в процессе изучения ими дисциплин профессионального цикла в педагогическом вузе. Выделение уровней интуитивного, репродуктивного и самостоятельного, осмысленного применения аналитических умений позволяет обеспечить дифференцированный подход в процессе формирования анали-

тических умений, выбрать наиболее подходящий для них вид педагогической помощи. Критерии и показатели сформированности аналитических умений, выбранные в соответствии с ними диагностические методики позволяют осуществлять диагностику в процессе формирования у будущих учителей аналитических умений.

Наиболее значимый результат исследования – разработка и обоснование модели процесса формирования аналитических умений у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона в процессе изучения дисциплин профессионального цикла в российском педагогическом вузе. Поэтапное формирование аналитических умений позволяет структурировать совместную деятельность преподавателя и студентов, определить как ее ближайшие, так и отдаленные перспективы, достичь высокого уровня сформированности аналитических умений на основе реализации концептуальных положений теории диалога культур.

Проведенное исследование позволяет заключить, что разработанная на основе концептуальных положений модель формирования у будущих учителей аналитических умений в условиях диалога культур действительно позволяет повысить уровень владения студентами такими умениями.

Проведенное исследование не исчерпывает полностью проблему формирования исследуемого качества. Перспективным направлением дальнейших исследований может быть углубленное изучение данной проблемы с позиций смысловой дидактики, исследование проблемы понимания в рамках диалога культур на учебных занятиях, рассмотрение проблемы формирования аналитических умений с позиций компетентностного подхода в профессиональном образовании, проблемы разработки концептуальных основ применения положений теории диалога культур в родной для студентов и «иной» для преподавателя культурной среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни [Текст] / К.А. Абульханова. – М.: 1991. –299 с.
2. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Текст] / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М., 2009.
3. Акаткина, Е. Ф. Китайский студент как объект обучения [Текст] / Е. Ф. Акаткина, М. Е. Трубчанинова // Актуальные проблемы подготовки китайских учащихся в вузах РФ: Материалы межд. науч.-практ. конфер. 14 марта 2002г. – Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 2002. – 40-43.
4. Алексеев, М. Н. Логика и педагогика [Текст] / М. Н. Алексеев. – М.: Знание, 1965.
5. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды [Текст]: в 2 т. / Б. Г. Ананьев – М., 1980.
6. Андреева, Г. М. Социальная психология [Текст] / Г. М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 376 с.
7. Анисимов, О. С. Основы методологического мышления [Текст] / О. С. Анисимов. – М.: Наука, 1989.
8. Артемьева, Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики [Текст] / Е. Ю. Артемьева. – М.: Смысл, 1999. – 352 с.
9. Архангельский, С. И. Лекции по теории обучения в высшей школе [Текст] / С. И. Архангельский. – М.: Высш. шк., 1974. – 384 с.
10. Асмолов, А. Г. Психология личности [Текст] / А. Г. Асмолов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 336 с.
11. Асмолов, А. Г. О динамическом подходе к психологическому анализу деятельности [Текст] / А. Г. Асмолов, В. А. Петровский // Вопросы психологии. – 1978. – № 1. – С. 70-80.
12. Асмус, В. Ф. Учение логики о доказательстве и опровержении [Текст] / В. Ф. Асмус – М.: Наука, 1954.

13. Балл, Г. А. Теория учебных задач [Текст] / Г. А. Балл. – М.: Наука, 1990.
14. Балыхина, Т. М. Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку [Электронный ресурс] / Т. М. Балыхина, Чжао Юйцзян – Режим доступа: http://www.hetoday.org/archiv/VOS/52009/16_22.pdf (дата обращения 29.04.2012).
15. Батороев, К. Б. Аналогии и модели в познании [Текст] / К. Б. Батороев. – Новосибирск: Изд-во Новосибирского ун-та, 1971.
16. Бахтин, М. М. К философии поступка [Текст] / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники.– М.: Наука, 1986. – 160с.
17. Бахтин, М. М. Вопрос как форма мысли [Текст] / М. М. Бахтин. – Минск: Изд-во БГУ, 1972.– 64 с.
18. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества [Текст] / М. М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
19. Белова, С. В. Текстуально-диалогический принцип в проектировании гуманитарного образования [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / С. В. Белова. – Волгоград, 2006. – 338 с.
20. Белякова, Е. Г. Опыт реализации идей ценностно-смыслового подхода в практике образовательного процесса [Текст] / Е. Г. Белякова // Вестник Тюменского государственного университета. – 2008. – № 5. – С. 42-51.
21. Белякова, Е. Г. Смыслообразование в педагогическом взаимодействии [Текст]: монография / Е. Г. Белякова. – Тюмень, Изд-во ТюмГУ, 2008. – 208 с.
22. Бердичевский, А. Л. Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного [Текст] / А. Л. Бердичевский, И. А. Гиниатуллин, И. П. Лысакова, Е. И. Пассов. – М.: Русский язык. Курсы, 2011. – 184 с.

23. Библер, В. С. Культура. Диалог культур: Опыт определения [Текст] / В. С. Библер // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 31-43.
24. Библер, В. С. От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век [Текст] / В. С. Библер. – М., 1991. – 413 с.
25. Богоявлинский, Д. Н. Формирование приемов умственной работы как путь развития мышления и активизации учения [Текст] / Д. Н. Богоявлинский // Вопросы психологии. – 1962. – №4.
26. Бодалев, А. А. Восприятие и понимание человека человеком [Текст] / А. А. Бодалев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 198 с.
27. Болдырев, В. Е. Введение в теорию межкультурной коммуникации [Текст] / В. Е. Болдырев. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 144 с.
28. Большой толковый словарь современного русского языка [Текст] / под ред. Д. Н. Ушакова. – М.: Альта-Принт, 2007. – 1248 с.
29. Бондаревская, Е. В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций [Текст] / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич // Педагогика. – 2004. – № 10. – С. 23-31.
30. Бондаревская, Е. В. Воспитание как встреча с личностью (Избранные педагогические труды в двух томах) [Текст] / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2006.
31. Борытко, Н. М. В пространстве воспитательной деятельности [Текст]: монография / Н. М. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.
32. Борытко, Н. М. Гуманитарно-целостный подход в педагогике [Текст] / Н. М. Борытко // Современные тенденции развития педагогики как гуманитарной педагогической дисциплины: материалы Всероссийской методологической конференции-семинара / гл. ред. В.В. Краевский – Краснодар, 2009 – С. 154-160.

33. Борытко, Н. М. Диагностическая деятельность педагога [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. М. Борытко; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 288с.
34. Борытко, Н. М. Профессиональное воспитание студентов вуза [Текст]: учеб.-метод. пособие / Н. М. Борытко. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2004. – 120 с.
35. Борытко, Н. М. Методология и методы психолого-педагогических исследований [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 320 с.
36. Борытко, Н. М. Педагогика [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 496 с.
37. Братченко, С. Л. Развитие у студентов направленности на диалогическое общение в условиях групповой формы обучения [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / С. Л. Братченко. – Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1987.
38. Братченко, С. Л. Диалог [Текст] / С. Л. Братченко, Д. А. Леонтьев // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия 2007. – № 2. – С. 23-28
39. Брунер, Д. Психология познания [Текст] / Д. Брунер. – М.: Наука, 1977.
40. Брушлинский, А. В. Мышление и прогнозирование [Текст] / А. В. Брушлинский. – М.: Наука, 1979.
41. Брылева, Л. Г. Внедрение коллективных способов обучения при работе с иностранными студентами [Электронный ресурс] / Л. Г. Брылева, М. А. Данильчук. – Режим доступа: http://sociosphera.com/publication/conference/2012/153/vnedrenie_kollektiv

[nyh_sposobov_obucheniya_pri_rabote_s_inostrannymi_studentami/](#) (дата обращения 16.08.2013).

42. Букатов, В. М. Педагогические таинства дидактических игр [Текст] / В. М. Букатов. – М., 2003.
43. Буш, Г. Я. Диалогика и творчество [Текст] / Г. Я. Буш. – Рига, 1985.
44. Введенский, В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога [Текст] / В. Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51-55.
45. Вергасов, В. М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе [Текст] / В. М. Вергасов. – Киев: Изд-во Киевского ун-та, 1985.
46. Вилькеев, Д. В. Методы научного познания в школьном обучении [Текст] / Д. В. Вилькеев. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1975.
47. Вилькеев, Д. В. Познавательная деятельность учащихся при проблемном характере обучения основам наук. [Текст] / Д. В. Вилькеев – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1967.
48. Гальперин, П. Я. Формирование умственных действий и понятий [Текст] / П. Я. Гальперин. – М.: Наука, 1965.
49. Гершунский, Б. С. Общечеловеческие ценности в образовании [Текст] / Б. С. Гершунский // Педагогика. – 1992 – № 5-6. – С. 3-13
50. Гетманова, А. Д. Логика [Текст] / А. Д. Гетманова. – М.: Владос, 1998.
51. Глебов, А. А. Целостные педагогические системы: историко-теоретическое исследование [Текст] / А. А. Глебов. – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2010. – 90с.
52. Горячев, А. П. Культура. Образование. Духовность [Текст] / А. П. Горячев // Учителю – о культуре: сб. науч. статей / под ред. К.М. Никонова, Л.В. Щегловой. – Волгоград: Перемена, 1994. – 96 с.
53. Гражданское образование: содержание и активные методы обучения [Текст]. – М.: ЗАО «Учительская газета», 1997. – 190 с.

54. Губарева, А. А. Многоаспектный анализ текста [Текст] / А. А. Губарева // Профильная школа. – 2005. – № 4. – С. 41-45.
55. Гусейнов, А. Диалог культур: возможности и пределы [Электронный ресурс] / А. Гусейнов. – Режим доступа: <http://lych.ru/online/Oaimenu-65> (дата обращения 23.02.2012).
56. Давыдов, В. В. Виды обобщений в обучении [Текст] / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1972.
57. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения [Текст] / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986.
58. Диордица, Л. В. Предметно-рефлексивный анализ педагогических умений студентов на занятиях по физическому воспитанию [Текст] / Л. В. Диордица // Развитие личности на разных этапах онтогенеза. – Ч. 3. – Сургут, 2004. – С. 87-93.
59. Дмитриев, А. Е. Педагогика: Хрестоматия [Текст]: учеб. пособие для учащихся пед. училищ / сост. А. Е. Дмитриев. – М.: Просвещение, 1985 – 415 с.
60. Доманский, В. А. Литература и культура: культурологический подход к изучению словесности в школе [Текст]: учебное пособие / В. А. Доманский. – М.: Флинта; Наука, 2002. – 368 с.
61. Домашнее чтение для иностранных студентов (бакалавриат и магистратура) [Текст]: сб. текстов и упражнений / сост. А. А. Лесных. – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2006. – 227 с.
62. Елманова, В. К. Формирование гностических умений будущих педагогов [Текст]: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / В. К. Елманова. – Л., 1973.
63. Жакупова, Г. А. Взаимосвязь учебных дисциплин как средство личностно-профессионального развития будущего учителя [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Г. А. Жакупова. – Волгоград, 2001. – 207 с.

64. Завалишина, Д. Н. Практическое мышление [Текст]: Специфика и проблемы развития / Д. Н. Завалишина. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 376 с.
65. Загвязинский, В. И. Педагогическое предвидение [Текст] / В. И. Загвязинский. – М.: Знание, 1987.
66. Загвязинский, В. И. Теория обучения. Современная интерпретация [Текст] / В. И. Загвязинский. – М., 2001. – 212 с.
67. Загрекова, Л. В. Теория и технология обучения [Текст]: учебное пособие для студентов педагогических вузов / Л. В. Загрекова, В. В. Николина. – М.: Высшая школа, 2004. – 153 с.
68. Закирова, А. Ф. Концептуальные основания педагогической герменевтики [Текст] / А. Ф. Закирова // Вестник Тюменского государственного университета. – 2005. – № 3. – С. 8-18.
69. Закирова, А. Ф. Методы педагогической герменевтики как средство гуманитаризации педагогического знания [Текст] / А. Ф. Закирова // Образование и наука. – 2008. – № 1 (58). – С. 3-13.
70. Закирова, А. Ф. Педагогическая герменевтика [Текст]: монография / А. Ф. Закирова. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2006. – 328 с.
71. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст]: учеб. пособие для вузов / И. А. Зимняя. – М.: «Логос», 2000. – 384 с.
72. Зинченко, В. П. О целях и ценностях образования [Текст] / В. П. Зинченко // Педагогика. – 1997. – № 5 – С. 3-17.
73. Знаков, В. В. Психология понимания: проблемы и перспективы [Текст] / В. В. Знаков. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 448 с.
74. Иванов, А. В. Запад – Россия – Восток (сравнительно-типологический анализ познавательных стратегий и ценностных ориентаций) [Текст] / А. В. Иванов. – М., 1993.

- 75.Ивин, А. А. Искусство правильно мыслить [Текст] / А. А. ИВин. – М.: Просвещение, 1986.
- 76.Ильин, В. С. Формирование личности школьника (целостный процесс) [Текст] / В. С. Ильин – М.: Педагогика, 1984 – 144 с.
- 77.Ионкина, Е. С. Ситуации формирования профессионально-языковой компетентности иностранного студента на этапе довузовской подготовки [Электронный ресурс] / Е. С. Ионкина // Грани познания. – 2011. – № 3(13). – URL: grani.vspu.ru/files/publics/1325061001.pdf (дата обращения 05.06.2011).
- 78.Ионкина, Е. С. Проблемы адаптации иностранных студентов к условиям обучения в российских вузах [Текст] / Е. С. Ионкина, Г. А. Севрюкова, П. Л. Севрюкова // Вестник Тульского государственного университета. – 2013. – № 1(12). – С. 45-47.
- 79.Исследование развития познавательной деятельности [Текст] / под ред. Дж. Брунера, Р. Оливер, П. Гринфилд. – М.: Педагогика, 1971.
- 80.Каган, М. С. Мир общения [Текст]: Проблемы межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М., 1988.
- 81.Каган, М. С. Философская теория ценности [Текст] / М. С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1997.– 210 с.
- 82.Каган, М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) [Текст] / М. С. Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
- 83.Капитонова, Т. И. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки [Текст] / Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин. – СПб.: Златоуст, 2006. – 272 с.
- 84.Кармин, А. С. Культурология [Текст] / А. С. Кармин, Е. С. Новикова. – СПб.: Питер, 2007. – 464 с.
- 85.Карпова, О. С. Модель применения ценностно-смысловой проблемной ситуации как средства духовного воспитания подростка [Текст] / О. С.

- Карпова // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Серия «Педагогические науки». – 2011. – №4(59). – С. 83-86.
86. Кедров, Б. М. Единство диалектики, логики и теории познания [Текст] / Б. М. Кедров. – М.: КомКнига, 2010. – 296 с.
87. Кирьякова, А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей [Текст]: монография / А. В. Кирьякова. – Оренбург, 1996. – 188 с.
88. Киселева, М. С. Концепция межкультурной коммуникации [Текст] / М. С. Киселева // Межкультурная коммуникация как реализация принципа диалога культур: сб. статей. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006
89. Кларин, М. В. Метафоры и ценностные ориентации педагогического сознания [Текст] / М. В. Кларин // Педагогика. – 1998. – № 1.
90. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь [Текст]: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М., 2000. – 176 с.
91. Колесникова, И. А. Идея духовного ученичества педагога в системе воспитания для работы с человеком [Текст] / И. А. Колесникова // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: сб. науч. тр. – Волгоград: Перемена, 2004. – С. 26-36.
92. Колеченко, А. К. Энциклопедия педагогических технологий [Текст] / А. К. Колеченко. – СПб., 2002.
93. Конева, Н. Н. Приемы работы над художественным текстом с использованием инновационных технологий [Текст] / Н. Н. Конева // Русский язык за рубежом. – 2008. – № 3. – С. 38-50.
94. Кохановский, В. Основы философии науки [Текст]: учебное пособие для аспирантов / под ред. В. П. Кохановский. – изд. 6-е. – Ростов н/Д., 2008. – 603 с.

95. Краевский, В. В. Общие основы педагогики [Текст]: учеб. пособие для студ. и асп. Педвузов / В. В. Краевский. – Волгоград: Перемена, 2002. – 163 с.
96. Крылова, Н. Б. Культурология образования [Текст]: монография / Н. Б. Крылова. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
97. Кузнецов, А. И. Целостность человека – целостность культуры [Текст] / А. И. Кузнецов // Целостный учебно-воспитательный процесс: исследование продолжается (Методологический семинар памяти профессора В.С. Ильина). – Вып. 3 / ВГПУ. – Волгоград: Перемена, 1994. – 146 с.
98. Кузьмина, Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя [Текст] / Н. В. Кузьмина. – М., 1989.
99. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н. В. Кузьмина. – М.: Высш. Школа, 1990.
100. Кузьмина, Н. В. Психологическая структура деятельности учителя [Текст] / Н. В. Кузьмина, Н.В. Кухарев. – М.: Высшая школа, 1991.
101. Куписевич, Ч. Основы общей дидактики [Текст] / Ч. Куписевич; пер. с польск. О.В. Долженко. – М.: Высш. шк., 1986. – 368 с.
102. Ланда, Л. Н. Алгоритмизация в обучении [Текст] / Л. Н. Ланда. – М.: Просвещение, 1966.
103. Лебедева, Г. А. Технология обучения педагогическому проектированию [Текст] / Г. А. Лебедева // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 68-75.
104. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Смысл, Академия, 2005. – 352 с.
105. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности [Текст] / Д. А. Леонтьев. – изд. 2-е, исправленное. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.

106. Леонтьев, Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) [Текст] / Д. А. Леонтьев. – изд. 2-е. – М.: Смысл, 2006. – 18 с.
107. Лернер, И. Я. Проблемное обучение [Текст] / И. Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1974. – 232 с.
108. Лернер, И. Я. Учебные умения и их функции в процессе обучения [Текст] / И. Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1984.
109. Лефрансуа, Г. Прикладная педагогическая психология [Текст] / Г. Лефрансуа. – СПб., 2007.
110. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение [Текст] / под ред. Л. М. Митиной – М., Академия, 2005.
111. Логика, психология и семиотика: аспекты взаимодействия [Текст]: сб. науч. трудов / отв. ред. Б. А. Парахонский. – Киев: Наукова думка, 1990. – 160 с.
112. Лотман, Ю. М. Культура и взрыв [Текст] / Ю. М. Лотман. – М.: Гнозис; Прогресс, 1992. – 271 с.
113. Лузина, Л. М. Понимание как механизм постижения индивидуальности [Текст] / Л. М. Лузина // Воспитание индивидуальности: учебно-методическое пособие / под ред. Е. Н. Степанова. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 224 с.
114. Лузина, Л. М. Человек в проблемном поле воспитания [Текст] / Л. М. Лузина. – Псков: Изд-во ПГПУ им. С. М. Кирова, 2008. – 288 с.
115. Малахов, В. А. Культура и человеческая целостность [Текст] / В. А. Малахов. – Киев: «Наукова думка», 1984. – 120 с.
116. Малахова, В. Г. Педагогический потенциал понимания в гуманитарной образовательной парадигме [Текст]: автореферат на соиск. уч. степ. канд. пед. наук / В. Г. Малахова. – Волгоград, 2003.
117. Мамардашвили, М. К. Философия и личность [Текст] / М. К. Мамардашвили // Человек.– 1994. – № 5.– С. 5-19.

118. Маркова, А. К. Психология труда учителя [Текст]: кн. для учителя / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 191 с.
119. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
120. Матюшкин, А. М. Проблемы развития профессионального теоретического мышления [Текст] / А. М. Матюшкин. – М.: Наука, 1980.
121. Махмутов, М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории [Текст] / М. И. Махмутов. – М., Педагогика, 1975.– 270 с.
122. Медведева, Т. Ю. Формирование аналитических умений у будущих педагогов аудиовизуальными средствами [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Т. Ю. Медведева. – Н. Новгород, 2004.
123. Методическая разработка по теме «Народное образование в России» [Текст] / сост. Н. А. Подшибякина, С.Н. Рубина. – Волгоград: Перемена, 1995. – 72 с.
124. Михайлов, Ф. Т. Обоснование проблемы гуманитаризации образования и направления ее решения [Текст] / Ф. Т, Михайлов // Вопросы философии. – 1994. – №3. – С. 5-10.
125. Мудрик, А. В. Социальная педагогика [Текст] / А. В. Мудрик. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 184 с.
126. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат [Текст] / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990.
127. Никитенко, С. Н. Ситуация диалогического понимания как средство духовного становления студенческой молодежи [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. Н. Никитенко. – Волгоград, 2006. – 24 с.
128. Обласова, Т. В. Понимание учащимися письменного текста как методическая проблема [Текст] / Т. В. Обласова // Русский язык. – 2009. – № 1. – С. 7-11.

129. Овсянникова, И. Г. Аналитические умения будущих учителей: сущностные характеристики / И. Г. Овсянникова // Изв. Волгогр. гос. пед. Сер.: Педагогические науки. – 2013. – № 2 (77). – С. 33-36.
130. Овсянникова, И. Г. Методы проблемного обучения в формировании у будущих учителей аналитических умений в условиях диалога культур [Текст] / И. Г. Овсянникова // «Интеграция науки и практики: опыт регионов»: матер. всерос. науч.-практ. конф., Элиста, июнь 2013 г. – Элиста, 2013. – С. 70-81.
131. Овсянникова, И. Г. Модель формирования аналитических умений у студентов из Азиатско-Тихоокеанского региона в процессе изучения дисциплин профильного цикла в педагогическом вузе [Текст] / И. Г. Овсянникова // Современная наука и образование: инновационный аспект: сб. науч. трудов по м-лам Межд. научно-практической конференции. В 3 частях. – Ч. 3. – М.: «АР-Консалт», 2013. – С. 46-51.
132. Овсянникова, И. Г. Особенности подготовки педагога в условиях диалога культур [Текст] / И. Г. Овсянникова // Современное педагогическое образование: проблемы и перспективы. М-лы Всерос. научно-практической конференции с междунар. участием 14-15 марта 2013 года. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2013. – 539 с. – С. 80-83.
133. Овсянникова, И. Г. Особенности становления социального опыта будущих учителей в условиях диалога культур [Текст] / И. Г. Овсянникова // Социальное воспитание и свобода личности: проблемы и перспективы: матер. Межд. научн.-практ. конференции, Волгоград, 24-25 апреля 2013 г. – Волгоград: Изд-во ВГАПКиПРО, 2013 г. – С. 178-182.
134. Овсянникова, И. Г. Особенности формирования аналитических умений будущих учителей в условиях диалога культур [Текст] / И. Г. Овсянникова // «Актуальные вопросы современной педагогической

- науки»: сб. м-лов VIII Межд. научн.-практ. конф., Чебоксары, 17 декабря 2012 г. – Чебоксары, 2012. – С. 176-182.
135. Овсянникова, И. Г. Педагогические средства формирования у будущих учителей аналитических умений в условиях диалога культур [Текст] / И. Г. Овсянникова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2013. – №4. – С. 156-167.
136. Овсянникова, И. Г. Принципы формирования у будущих учителей аналитических умений в условиях диалога культур [Текст] / И. Г. Овсянникова // Культура. Наука. Интеграция. – 2013. – № 2(22) – С. 43-48.
137. Овсянникова, И. Г. Процесс формирования у будущих учителей аналитических умений в условиях диалога культур [Текст] / И. Г. Овсянникова // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2013. – №3 (29). – С. 65-72.
138. Овсянникова, И. Г. Реализация идей диалога культур при подготовке будущих учителей: концептуальные положения и особенности проектирования педагогического взаимодействия [Электронный ресурс] / И. Г. Овсянникова // Грани познания. – 2013. – № 1(21). – URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1368528577.pdf> (дата обращения 02.02.2013).
139. Овсянникова, И. Г. Роль аналитических умений в формировании профессиональной компетентности будущего учителя [Текст] / И. Г. Овсянникова // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы: сб. науч. трудов по м-лам Межд. Науч.-практ. конф. В 7 частях. Ч. 5. Мин-во образования и науки. – М.: «АР-Консалт», 2013. – С. 51-55.
140. Овсянникова, И. Г. Формирование аналитических умений у будущих учителей: к постановке проблемы [Текст] / И. Г. Овсянникова // Избранные вопросы педагогической теории: сб. науч. ст. асп.

- и соискателей каф. педагогики Волгогр. гос. пед. ун-та. – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2009. – Вып. 2. – С. 107-112.
141. Овсянникова, И. Г. Гуманитарные технологии преподавания в высшей школе [Текст]: учеб.-метод. пособие / И. Г. Овсянникова, С. В. Белова, И. В. Бобрышева и др.; под ред. Т. В. Черниковой. – М.: Планета, 2011. – 496 с.
142. Овсянникова, И. Г. Спецтекст в практическом курсе русского языка как иностранного [Текст]: учеб.-метод. пособие по страноведению (напр. «Филологическое образование») / И. Г. Овсянникова, А. А. Лесных, Н. А. Подшибякина. – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2010. – 108 с.
143. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и словосочетаний [Электронный ресурс] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова; под ред. Н. Ю. Шведовой. – М.: Кирилл и Мефодий, 2000. – 1 опт. диск (CD-ROM).
144. Оконь, В. Основы проблемного обучения [Текст] / В. Оконь. – М.: Просвещение, 1960.
145. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению [Текст] / Е. И. Пассов. – М., 1989.
146. Педагогика и логика [Текст]. – М.: Касталь, 1993.
147. Педагогика и психология: теория и технологии [Текст]: курс лекций: в 2 ч. / под ред. проф. Л. И. Грищенко. – М.: Планета, 2012.
148. Педагогика [Текст]: учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – 3-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2000 – 512 с.
149. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / Б. М. Бим-Бад, М. М. Безруких, В. А. Болотов и др.; гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М.: Научное изд-во «Большая Российская энциклопедия», 2002.

150. Пидкасистый, П. И. Искусство преподавания [Текст] / П. И. Пидкасистый, М. Л. Портнов. – М.: Изд-во «Российское педагогическое агентство», 1998. – 184 с.
151. Пископель, А. А. От традиционных ценностей к уникальным смыслам [Текст] / А. А. Пископель // Вопросы психологии. – 2000. – № 6.– С. 103 -119.
152. Подласый, И. П. Педагогика [Текст]: учеб. для студентов высших пед. учеб. заведений / И. П. Подласый. – М.: Просвещение, 1996.– 432 с.
153. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст]: учеб. пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркин, М. В. Моисеев и др. – М., 1999.
154. Пономарев, Я. А. Знания, мышление и умственное развитие [Текст] / Я. А. Пономарев. – М.: Наука, 1967.
155. Потанина, Л. Т. Символика поведения [Текст] / Л. Т. Потанина, Н. Е. Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 96 с.
156. Пояркова, Н. В. педагогическое сопровождение профессионально-нравственного становления будущего учителя в педагогическом колледже [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук / Н. В. Пояркова. – Волгоград, 2009.
157. Присяжная, А. Ф. Прогностическая компетентность преподавателей и обучаемых [Текст] / А. Ф. Присяжная// Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 71-78.
158. Прядехо, А. А. Алгоритм развития познавательных способностей учащихся [Текст] / А. А. Прядехо // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 8-15.
159. Психологический словарь [Текст] / под ред. А. В. Петровского. – М., 1990.
160. Психология [Текст]: словарь. – изд. 2-е второе, испр. и доп. / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Изд-во политической литературы, 1990.

161. Психология [Текст]: учебник для педагогических вузов / под ред. Б. А. Сосновского. – М.: Высшее образование, 2008.
162. Психолого-педагогический словарь [Текст] / под ред. П. И. Пидкасистого. – М., 1998. – 540 с.
163. Пчелинцева, К. Ф. Образ Китая в русской литературе и общественной мысли XIX-XX вв. [Текст]: спецкурс для иностр. студ. Ч. 1. / К. Ф. Пчелинцева. – Волгоград: Перемена, 2005. – 183 с.
164. Разбегаева, Л. П. Ценностные основания гуманитарного образования [Текст]: монография / Л. П. Разбегаева. – Волгоград: Перемена, 2001. – 289 с.
165. Разбегаева, Л. П. Ценностные ориентиры современного гуманитарного образования [Текст] / Л. П. Разбегаева // Современные тенденции развития педагогики как гуманитарной педагогической дисциплины: материалы Всероссийской методологической конференции-семинара / гл. ред. В.В. Краевский – Краснодар, 2009 – С. 87 – 95
166. Реан, А. А. Психология и педагогика [Текст] / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – Спб.: Питер, 2005. – 432 с.
167. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека [Текст] / К. Роджерс. – М., 1994.
168. Роджерс, К. К науке о личности [Текст] / К. Роджерс // История зарубежной психологии. Тексты / под. ред. П. Я. Гальперина. – М., 1986.
169. Российская педагогическая энциклопедия [Текст]: в 2-х т. / гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская Энциклопедия. – Т.1. – 1993. – 608 с.; Т.2. – 1999, 672 с.
170. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во АН СССР, 1957. – 328 с.
171. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 2. – 328 с.

172. Рузавин, Г. И. Методология научного исследования [Текст] / Г. И. Рузавин. – М., 1999.
173. Самоходкина, Т. В. Формирование у старшеклассников ценностно-коммуникативной культуры в обучении гуманитарным дисциплинам [Текст]: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Т. В. Самоходкина. – Волгоград, 2007.
174. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий [Текст]: в 2 т. / Г. К. Селевко – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.
175. Семантика, логика, интуиция в мыслительной деятельности человека [Текст]. – М.: Наука, 1979.
176. Сенько, Ю. В. Гуманитарные основания педагогического исследования [Текст] / Ю. В. Сенько // Современные тенденции развития педагогики как гуманитарной педагогической дисциплины: материалы Всероссийской методологической конференции-семинара / гл. ред. В.В. Краевский. – Краснодар, 2009. – С. 250-255.
177. Сенько, Ю. В. Педагогика понимания [Текст]: учеб. пособие / Ю. Ф. Сенько. – М.: Дрофа, 2007. – 189 с.
178. Сенько, Ю. В. Педагогический процесс как гуманитарный феномен [Текст] / Ю. В. Сенько // Педагогика, 2002. – № 1. – С. 11-17
179. Сергеев, Н. К. Подготовка учителя к личностно ориентированной педагогической деятельности (новые аспекты непрерывного педагогического образования) [Текст] / Н. К. Сергеев // Личностноориентированное образование: феномен, концепция, технологии. – Волгоград, 2000. – С. 37-44.
180. Сергеев, Н. К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (Вопросы теории) [Текст] / Н. К. Сергеев. – СПб. – Волгоград: Перемена, 1997. – 166 с.

181. Сергеев, Н. К. Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе [Текст]: монография / Н. К. Сергеев, В. В. Сериков. – М.: Логос, 2013. – 364 с.
182. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии [Текст] / В. В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.
183. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем [Текст] / В. В. Сериков. – М., 1999.
184. Сериков, В. В. Общая педагогика [Текст]: Избранные лекции / В. В. Сериков.– Волгоград: Перемена, 2004.
185. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования. От деятельности к личности [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С. Д. Смирнов. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.
186. Современная русская проза – XXI век: хрестоматия [Текст]: для изучающих русский язык как иностранный. Ч. 1. – М.: Русский язык. Курсы, 2009. – 376 с.
187. Современное состояние и перспективы обучения русскому языку в вузе [Текст]: матер. докладов и сообщений XIII межд. науч.-метод. конф.– СПб.: СПГУТД, 2008. – 272 с.
188. Современный словарь по педагогике [Текст] / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск, 2001. – 928 с.
189. Соловцова, И. А. Аналогия как средство теоретического освоения студентами дисциплин педагогического цикла [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / И. А. Соловцова. – Волгоград, 1998. – 184 с.
190. Соловцова, И. А. Гуманитарная педагогическая парадигма как модель исследовательской деятельности [Текст] / И. А. Соловцова // Известия ВГПУ.– 2008. – № 6. – С. 11-15.

191. Соловцова, И. А. Духовное воспитание в православной и светской педагогике: методология, теория, технологии [Текст]: монография / И. А. Соловцова; науч. ред. Н. М. Борытко. – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2006. – 248 с.
192. Спецтекст в практическом курсе русского языка как иностранного [Текст]: учеб.-метод. пособие по страноведению (напр. «Филологическое образование») / сост. Н. А. Подшибякина, А. А. Лесных, И. Г. Овсянникова. – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2010. – 108 с.
193. Спешнев, Н. А. Китайцы. Особенности национальной психологии [Текст] / Н. А. Спешнев. – М.: КАРО, 2012. – 336 с.
194. Спирин, Л. Ф. Основы педагогического анализа [Текст] / Л. Ф. Спирин. – Ярославль, 1985.
195. Спирин, Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач (развивающееся профессионально-педагогическое обучение и самообразование) [Текст] / Л. Ф. Спирин; под ред П.И. Пидкасистого. – М., 1997. – 174 с.
196. Старовойтенко, Е. Б. Рефлексия личности в культуре [Текст] / Е. Б. Старовойтенко // Мир психологии. – 2007. – № 4 (52). – С. 209-220.
197. Степанов, П. Толерантный человек: как его воспитать? [Текст] / П. Степанов // Народное образование. – 2001. – №6. –С. 152-156.
198. Столяренко, Л. Д. Социальная психология [Текст] / Л. Д. Столяренко, С. И. Самыгин. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 476 с.
199. Таирова, А. В. Знание национально-психологических и психолингвистических особенностей китайских учащихся и их учёт в процессе обучения РКИ [Электронный ресурс] / А. В. Таирова, А. А. Качалова. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/29_NIOXXI_2012/Philologia/1_118407.doc.htm (дата обращения 29.04.2012).

200. Тельтевская, Н. В. Значение компетентностного подхода в повышении качества профессиональной подготовки студентов [Текст] / Н. В. Тельтевская // Вестник Поволжской академии государственной службы. – 2013. – № 3(36). – С. 65-71.
201. Тельтевская, Н. В. Теоретико-методологические основы формирования системы профессионально-педагогических знаний будущих учителей [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Н. В. Тельтевская. – Волгоград, 2003. – 333 с.
202. Тельтевская, Н. В. Условия формирования готовности студентов к творческому применению знаний [Текст] / Н. В. Тельтевская // Известия Волгоградского государственного технического университета. – 2009. – № 6. – С. 82-86.
203. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация [Текст] / С. Г. Тер-Минасова. – М., 2000.
204. Уемов, А. И. Аналогия в практике научного исследования [Текст] / А. И. Уемов. – М.: Наука, 1970.
205. Уемов, А. И. Индукция и аналогия [Текст] / А. И. Уемов. – Иваново, 1956.
206. Уемов, А. И. Логические основы метода моделирования [Текст] / А. И. Уемов. – М.: Наука, 1971.
207. Философский словарь [Текст] / под ред. И. Т. Фролова. – 5-е изд. – М., 1986. – 590 с.
208. Философский словарь [Электронный ресурс]. – URL:http://mirslovarei.com/content_fil/dialog_kultur-15359.html (дата обращения 16.02.2012).
209. Философский словарь [Текст]. – М.: Изд-во «Республика», 2009. – 848 с.
210. Фирулина, Е. Г. Способность к диалогу как критерий личностной культуры человека [Текст] / Е. Г. Фирулина. – Воронеж, 2004.

211. Флоренская, Т. А. Диалог в практической психологии [Текст] / Т. А. Флоренская. – М., 1991. – 244 с.
212. Холодная, М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума [Текст] / М. А. Холодная. – СПб.: «Питер», 2004. – 316 с.
213. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения [Текст] / А. В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 415 с.
214. Хуторской, А. В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения [Текст] / А. В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2004. – 541 с.
215. Шадриков, В. Д. Познавательные процессы и способности в обучении [Текст]: учебное пособие для студентов педагогических институтов / В. Д. Шадриков. – М.: Просвещение, 1990. – 142 с.
216. Шантурова, Г. А. Современные методические технологии на практических занятиях по РКИ (из опыта работы с китайскими студентами-филологами) [Текст] / Г. А. Шантурова // Русский язык за рубежом. – 2013. – № 1. – С. 26-32.
217. Шарина, С. И. Понятие «диалог культур» и образовательный процесс [Текст] / С. И. Шарина // Инновации и образование. Сборник материалов конференции. Серия «Simposium». – Вып. 29. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. – С. 511-514.
218. Щукин, А. Н. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку [Текст]: учеб. пособие для высших учебных заведений / А. Н. Щукин. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2004. – 270 с.
219. Щуркова, Н. Е. Нравственные основы жизни человека [Текст] / Н. Е. Щуркова. – Самара: Изд-во «Учебная литература: Изд. дом. «Федоров», 2012.
220. Щуркова, Н. Е. Собрание пестрых дел [Текст] / Н. Е. Щуркова. – М., 1994.

221. Щуркова, Н. Е. Новое воспитание в новой школе [Текст] / Н. Е. Щуркова, М. И. Мухин, А. В. Желаннова. – М.: Издательство «АРКТИИ», 2012. – 200 с.
222. Щуркова, Н. Е., Питюков В.Ю., Савченко А.П., Осипова Е.А. Новые технологии воспитательного процесса. [Текст] / Н. Е. Щуркова, В. Ю. Питюков, А. П. Савченко, Е. А. Осипова. – М., 1993.
223. Ян Фэй. Обучение письменной речи китайских студентов-филологов во внеязыковой среде [Текст] / Ян Фэй // Известия ТПУ. – 2011. – №6. – С.182-185.
224. Metaphor and Thought [Текст] / Ed. By A.Ortony. – Cambridge, 1984.
225. Moseley, P.A. Hilda Taba, curriculum worker [Текст] / P. A. Moseley // Association for supervision and curriculum. Development year-book. – N. Y., 1976.
226. Perry, R.B. General Theory of Value [Текст] / R. B. Perry. – Cambridge, 1950. – 694 p.
227. Rokeach, M. Beliefs, Attitudes, and Values [Текст] / M. Rokeach. – San Francisco, Josey-Bass Co, 1972. – 214 p.
228. Taba, H. Curriculum development, theory and practice [Текст] / H. Taba. – N.Y., 1962.
229. Taba, H. Teaching strategies and cognitive functioning in elementary school children [Текст] / H. Taba. – S. F., 1966.