

Список цитируемых источников

1. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М. : Междунар. пед. акад., 1994. 674 с.
2. Выготский Л. С. Проблемы развития психики // Собр. соч. : в 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 3. 468 с.
3. Siebert H. Ein konstruktivistisches "Reframing" der Pädagogik? In Schulvisionen. Theorie und Praxis systemisch-konstruktivistischer Pädagogik / red. R. Voss. Heidelberg : Auer. // Pedagogika. T.1 ; red. B. Śliwowski. Gdańsk : Gdańskie Wydaw. Ped., 2006. 446 s.
4. Zybiertowicz A. Przemoc i poznanie: studium z nie-klasycznej socjologii wiedzy. Toruń : Uniwersytet Mikołaja Kopernika, 1995. 412 s.
5. Gagnon G. W. JR. Imichelle Collay. Constructivist Learning Design 2010. URL: <http://www.prainbow.com/cld/cldp.html>.
6. Dubs R. Der Konstruktivismus im Unterricht, in Schweizer Schule 1997. nr 6 // Pedagogika. T. 1 ; red. B. Śliwowski. Gdańsk : Gdańskie Wydaw. Ped., 2006. 446 s.
7. Kupisiewicz C. Z. Definicja, przedmiot i zadania dydaktyki w świetle współczesnych badań niemieckich // Edukacyjne obszary "głębokiej zmiany" w dialogu i perspektywie. red. A. Karpińska. Białystok : Trans Humana Wydaw. Uniwersyteckie, 2005. 420 s.
8. Popławska A. W drodze ku pełnej podmiotowości. Kompetencje podmiotowe gimnazjalistów. Białystok : Wydaw. Niepaństwowej Wyższej Szkoły Ped., 2013. 332 s.
9. Michałak R. Poznawanie świata przyrody jako kontekst rozwoju kompetencji poznawczych trzecioklasistów. Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej / red. H. Sowińska. Poznań : Wydaw. Naukowe UAM, 2011. 593 s.
10. Ibid. 593 s.
11. Oleksyn T. Zarządzanie kompetencjami teoria i praktyka. Warszawa : Wolters Kluwer Polska, 2010. 357 s.
12. Pilch T. Wyzwania przyszłości a wychowanie prorodzinne. Edukacja prorodzinna, księga dedykowana Profesorowi Marianowi Śnieżyńskiemu / red. M. Chymuk, D. Topa. Kraków : Wydaw. Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2000. 408 s.
13. Klus-Stanska D. Wiedza deklaratywna i proceduralna. Implikacje dla nauczania // Współczesne tendencje rozwoju pedagogiki wczesnoszkolnej / red. E. Kozak-Czyżewska, D. Dybel, B. Kępa. Kielce : Wydaw. MAC Edukacja S. A., 2005. 217 s.

Материал поступил в редакцию 28.04.2015 г.

УДК 37.013

Е. А. Ротмирова

Государственное учреждение образования «Минский областной институт развития образования», Минск

ПОЗИЦИОННОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-ХУДОЖНИКА В СИСТЕМЕ РАЗВИТИЯ ЕГО ДИДАКТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Введение. В XXI веке особый смысл приобретает эффективная практика решения задач этнокультурной идентичности, развития национальной художественной и профессиональной культуры относительно общекультурных трансформаций целостного мирового сообщества.

Социокультурный заказ, прежде всего, ориентирован на становление специалиста-профессионала как успешной личности, обладающей не только познавательным потенциалом в сфере профессиональной деятельности, но и являющейся активным участником художественно-культурной жизнедеятельности. Современная художественная дидактическая деятельность призвана выступать средством транслирования положительных моделей успешного человековедческого общения, сотворчества и саморазвития, идея преобразования и транслирования.

Основная часть. Дидактическая культурно ориентированная роль учителя-художника призвана заключаться в стремлении развиваться, личностно и профессионально самосовершенствоваться. Культурный учитель — это подготовленный специалист, обладающий профессиональной позицией и успешно выполняющий функции: 1) создания и обогащения культурно-информационной, предметно-развивающей образовательной среды; 2) реализации концептуальных основ образования; 3) преобразования знаний с учётом личностно-смысловой направленности; 4) выбора ценностных оснований содержания знаний; 5) применения личностно-развивающих педагогических технологий [1]. По мнению Ю.В. Сенько, если в основе любой профессиональной культуры находится паттерн или матрица, формирующая её ядро, то в педагогической — это профессиональный образ мира педагога, конституирующий и определяющий ценностно-смысловые координаты, предмет, онтологические представления об образовательной деятельности, методологические ориентиры, позиционность деятельности [2].

С учётом научного мнения о том, что профессиональная культура позиционна, считаем важным акцентировать внимание на наличии у современного учителя определённой позиции в системе саморазвития его дидактической культуры. При этом позиционность следует понимать как положение, расположение (от лат. *positio*), открытое или скрытое представление своего отношения к тому, что происходит [3, с. 65].

Отметим, что специалисты выделяют позиционные положения педагогов по отношению к возможности и ценности успешно управлять, транслировать культурные образцы своей деятельности,

где успех появляется тогда, когда организация деятельности опирается на основные направления и прогнозируемые результаты его развития. Считается, что педагог на определённом этапе, определяющем развитие карьеры, выходит на позицию педагога-мастера, профессионала, педагога-эксперта, способен анализировать свою деятельность с личностной, предметной и метапредметной позиции [4].

В частности, А. М. Новиков относительно уровней профессиональной деятельности специалиста образования раскрывает позиции исполнителя, активного работника, творческого работника [5].

С точки зрения Ю. В. Громыко, современные представления о дидактической работе предполагают набор профессиональных позиций: инструкционного дизайнера, дидактического эпистемолога, дидактического семиотика, дидактического герменевта, дидактического логика, дидактического апоретика. Данные дидактические позиции обуславливают становление методических позиций сценариста, конструктора учебных средств, методиста-семиотехника, методиста-эпистемотехника, методиста культуротехника, методиста-инноватора, операционализатора и процедуризатора педагогической работы, методиста-проектировщика форм учебно-обучающей деятельности, продюсера учебно-обучающей страницы в системе «учебно-методическое пособие-интернет», в ситуациях аксиоматичности и плазматичности [6].

А. В. Хуторской полагает, что все учителя — менеджеры, также руководители процесса обучения. Личностное планирование развития обучения предполагает наличие у учителей этой функции и основывается на всестороннем анализе всех дидактических актов [7]. Причём каждый учитель должен быть готов модернизировать определённую образовательную ситуацию; работая в направлении продуктивности своей деятельности, он привносит авторский контекст, отражает по отношению к конкретной профессиональной проблеме особенности образовательной ситуации, индивидуально-личностные качества и профессиональную позицию [8].

Учитель-художник нами рассматривается в позиции специалиста, владеющего качеством стимулирования учащихся на продуктивную, гуманитарно ориентированную, проектно-преобразовательную познавательную деятельность. Очевидно, что специалисты видят в этом некую систему, ориентирующую на саморазвитие, достижение упорядоченности всех культурных действий. Тем самым собственный образ мира учителя-художника, как представление о качественном, должном и успешном, предопределяет культурно ориентированный процесс обучения учащихся художественному творчеству, а учебный предмет выступает в качестве средства, позволяя накопление культурно ориентированного опыта профессиональной деятельности.

Таким образом, дидактическая культура учителя-художника как в тактическом, так и в стратегическом плане может выступать как культурная практика осуществления культурно-деятельностных актов, реализуемых при помощи общеметодологического и дидактического инструментария, обеспечивающего развитие эффективного профессионального опыта.

Как отмечает В. В. Краевский [9], педагогически адаптированный опыт изоморфен по структуре человеческой культуре, раскрываемой через содержание образования: опыт познания, опыт культурной организации деятельности, опыт преобразования действительности, опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности. Это означает, что уровень развития дидактической культуры определяется опытом успешного разрешения дидактических проблем.

Следовательно, мы определяем требования к профессиональной позиционности, характеризуя дидактические позиции учителя-художника в системе саморазвития его дидактической культуры: 1) культурно ориентированный дидактический опыт (основывается на выполнении и реализации дидактических требований, задач; предполагает возможность создания дидактических продуктов по образцу-аналогу готовых), соответствует позиции опытного педагога и педагога-методиста; 2) опыт владения культурным способом деятельности (характеризует проектный процесс разработки поисковых и конструирования новых, авторских дидактических образцов), определяет позицию педагога-исследователя и педагога-проектировщика; 3) опыт распространения культурных образцов дидактической деятельности (определяет процесс предъявления, тиражирования и рекламы авторских дидактических образцов), адекватен позиции педагога-имиджмейкера.

Заключение. Установленные позиции отражают степень саморазвития дидактической культуры учителя-художника, развиваемой в условиях системной практики культуротворчества, определяют меру привлечения творческого ресурса и проявления иного взгляда на выдвинутую и реализуемую идею.

Профессиональное индивидуально-ответственное поведение учителя-художника как современного специалиста культуры обуславливает саморазвитие готовности и способности к комплексной реализации своего художественного дидактического потенциала. Художественная дидактическая деятельность как предметно-ориентированная, одухотворённая, обеспечиваемая культурной практикой, позволит соблюдение лучших дидактических и художественных традиций, реализуемых в условиях культурологической парадигмы образования, когда необходимы принятие новых ценностей, готовность к реконструкциям, творческому преобразованию, целостности.

Список цитируемых источников

1. Платунова Е. Ю. Делегирование управленческих полномочий педагогическому коллективу как средство повышения профессиональной культуры учителя // Методист. 2011. № 6. С. 59—62.
2. Сенько Ю. В. Профессиональный образ мира педагога и его педагогическая культура // Педагогика. 2011. № 2. С. 63—68.
3. Алдошина М. И. Формирование этноэстетической культуры: методология, модель, методика : моногр. М. : МГОУ, 2008. 263 с.
4. Данюшенков В. С., Коршунова О. В. Экспериментальная деятельность сельского учителя как форма становления его методологической компетентности // Педагогика. 2013. № 5. С. 95—100.
5. Новиков А. М. Об аспектах и уровнях развития профессиональной культуры специалиста // Специалист. 2003. № 8. С. 29—34.
6. Громыко Ю. В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства). Минск : Технопринт, 2000. 376 с.
7. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика. М. : УНД ДО, 2005. 222 с.
8. Данюшенков В. С., Коршунова О. В. Экспериментальная деятельность сельского учителя как форма становления его методологической компетентности. С. 95—100.
9. Краевский В. В. Общие основы педагогики : учеб. для студентов высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2003. 256 с.

Материал поступил в редакцию 11.04.2015 г.

УДК 81'255.4+81'371

Т. А. Селезнева

Университет Эрфурта, Германия

РОЛЬ КОДИРОВАННЫХ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИХ РЕАЛИЙ В РАЗВИТИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Введение. В настоящее время в системе высшего образования изучение иностранных языков является важной задачей повышения качества фундаментальной и специальной подготовки специалистов различного профиля. Для реализации компетентностной модели подготовки специалиста, его адаптации и конкурентоспособности в условиях глобальных мировых социально-экономических изменений необходимо изучать иностранный язык не только в его функционировании в различных сферах человеческой деятельности, но и в неразрывном единстве с культурой народов, образом жизни носителей языка, особенностями их менталитета.

В результате социально-экономических изменений и расширения информационного пространства многие реалии действительности подвергаются языковому кодированию, и, соответственно, возникает проблема адекватной интерпретации их в контексте межкультурной коммуникации. Обращение к лингво-культурологическому аспекту и проблеме эквивалентности перевода значительно повышает уровень требований к подготовке студентов-лингвистов. В условиях расширения коммуникативного пространства языковые реалии предстают в виде мозаики, которая постоянно дополняется новыми элементами. Зачастую обучающиеся воспринимают изучаемую культуру не как отражаемую в языке, а как создаваемую языком, что значительно усложняет процесс обучения [1].

Основная часть. Развитие межкультурной компетенции будущих специалистов-филологов требует отдельного изучения группы лингвострановедческих реалий, которые мы назвали кодированными лингвострановедческими реалиями (далее — КЛР). Это лексические единицы — номинативные аналоги лингвострановедческих реалий, представленные в языке многообразием стилистических средств (метафорой, метонимией либо перифразой) и раскрывающие с их помощью культурные коды концептуальной системы народа-носителя языка.

Среди многообразия КЛР Великобритании можно выделить отдельную группу реалий, представленных в языке двумя и более наименованиями (*"Square Mile of Vice" = Soho*, *"the House" = London Stock Exchange*, *"London ivy" = London fog* и др.), многие из которых имеют свой собственный «код». Данная группа КЛР имеет специфическую форму отражения в языке культурных фактов и вызывает особые трудности для понимания и адекватной интерпретации, требует формирования системы знаний лингвострановедческого характера у будущих специалистов, умений культурологического анализа «закодированных» смыслов, значений, понятий.

Отличительной чертой описываемых реалий является и то, что их «закодированная» информация не столько описывает сами реалии, сколько выражает отношение носителей языка к той или иной из них, порой в шутилой или ироничной форме: *der blanke Hans (die Nordsee)* = «Блестящий Ганс», *Seelen-Silo (Gedächtniskirche in Berlin)* = «Бункер душ» и т. п. Иными словами, кодированные формы реалий призваны выражать не только денотативное, но и коннотативное значение языковой единицы.