

характер их воздействия; в) условия, при которых надо применять те или иные операции (использовать те или иные операторы); г) операции, ведущие к преобразованиям объекта и т. д. При этом надо иметь в виду, что отсутствие нужной информации может быть связано как с непознанностью процесса оптимального выбора методов обучения в данный момент, так и с невозможностью заранее предвидеть те воздействия, которые могут оказать на управляемый объект всевозможные случайные факторы.

При управлении с неполной информацией мы имеем дело со случаями, когда может быть неизвестно: 1) в какое состояние перейдет управляемый объект, если подействовать на него каким-то известным оператором; 2) каким оператором надо подействовать на некоторое известное состояние управляемого объекта; 3) на какое состояние управляемого объекта надо подействовать данным известным оператором; 4) может быть неизвестна цепочка преобразований, которые надо осуществить, чтобы прийти из некоторого исходного состояния управляемого объекта. Могут иметь место также комбинации различных случаев.

Заранее построить алгоритм выбора методов обучения с неполной информацией невозможно. Необходимо найти зависимости для построения алгоритма, открыть их в процессе самого управления. Для этого учитель как система, осуществляющая управление, должен обладать способностью на основе заложенного в неё алгоритма самостоятельно отыскивать тот режим управления, соответствующий требуемому выбору. В таком случае учитель служит самонастраивающейся системой, т. е. системой, не изменяющей алгоритм управления, но в процессе выбора того иного метода обучения совершенствующей режим работы управляемого объекта (учащихся) в соответствии с заранее заданным критерием.

Имеется ещё один важный признак, по которому алгоритмы выбора методов обучения можно делить на типы. Этот признак связан с тем, что является целью применения алгоритма: преобразование объекта или его распознавание. Следовательно, выделяют *алгоритмы преобразования* и *алгоритмы распознавания*.

В алгоритмах имеются объекты двойкой природы: операторы и распознаватели [1].

В теории алгоритмов под операторами понимаются некоторые элементарные акты переработки информации, а под распознавателями — некоторые элементарные акты по её распознаванию.

Распознавание — одноактный процесс, который не расчленяется ни на какие другие, более элементарные, операции.

Если обратиться к работе учителя как управляющей системы в условиях выбора методов обучения, то мы увидим, что его распознавание не представляет собой одноактный процесс. Оно осуществляется не посредством одной операции, а с помощью целой системы операций (распознавательных актов). Анализ показывает, что система распознавательных операций может носить алгоритмический характер и быть алгоритмически описана. Следовательно, можно выделить не только алгоритмы преобразований информации, но и алгоритмы их распознавания. Если алгоритм выбора методов обучения включает в себя в качестве своего компонента процесс распознавания, то собственно процесс распознавания преобразования методов обучения не включает, а ведёт к преобразованию учащихся из одного состояния в другое.

Вышеизложенное позволяет утверждать, что алгоритм выбора методов обучения служит программой управления действиями учителя по управлению учащимися, на основе которого происходит совершенствование управляющей системы, приобретение ею нового опыта. Алгоритм, несмотря на свою «жесткость», может обеспечивать гибкое приспособление управляющей системы (учителя) к меняющимся условиям.

Список цитируемых источников

1. Кнут, Д. Искусство программирования : [в ? т.] / Д. Кнут. — 3-е изд. — М. : Вильямс, 2006. — Т. 1 : Основные алгоритмы. — 720 с.

Материал поступил в редакцию 16.11.2012 г.

Н. В. Романчук

Научный руководитель — В. П. Тарантей, доктор педагогических наук, профессор
Учреждение образования «Гродненский государственный университет им. Я. Купалы», Гродно

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕХНОЛОГИИ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ МНОГОЗНАЧНОСТИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Наряду с академическими и дидактическими способностями педагога приоритетную позицию сегодня занимают коммуникативные способности. Высокий научный уровень современного университетского образования требует использования новых организационных форм, которые обеспечивают активное обучение, направленное на развитие коммуникативных умений будущего педагога. Одним из достижений современной педагогической науки считаем разработку основ технологической концептуальной многозначности.

Концепт (от лат. *conceptus* — собрание, восприятие) — акт «схватывания» смыслов вещи (проблемы) в единстве речевого высказывания [1, с. 168]. Термин «концепт» введён в философию Абельяром в связи

с анализом проблемы универсалий, потребовавших расщепления языка и речи. В большинстве словарей концепт отождествляется с понятием. Однако концепт и понятие необходимо чётко отличать друг от друга. Понятие есть объективное единство различных аспектов предмета, созданное на основании правил и систематичности знаний. Оно неперсонально, непосредственно связано со знаковыми и значимыми структурами языка, выполняющего функции становления определённой мысли, независимо от общения. Концепт формируется речью [2, с. 51]. Любая система языковых единиц, какой бы разветвлённой и совершенной она ни была, не в состоянии полностью зафиксировать и репрезентировать всё богатство стоящей за ней концептуальной информации. Как справедливо утверждают Ж. Фоконье и М. Тернер, «если бы языковые формы являлись репрезентациями полных, законченных значений, то язык значительно потерял бы в своём коммуникативном потенциале» [3, с. 92]. По мнению учёных, языковые единицы скорее содержат подсказки для выведения значения, нежели в полной мере их репрезентируют. Ж. Фоконье и М. Тернер вводят понятие «потенциал значения», отмечая при этом, что в большинстве случаев носители языка не осознают присутствия многозначности.

Концепт — отражённый в знаковой, схематической, тезисной или иной форме содержательный образ темы, общность ценностных характеристик, полученных в результате внутрипредметного, межпредметного интегрирования, или система фундаментальных образовательных объектов и их разнообразные функциональные проявления как в реальном, так и в идеальном мире [4, с. 31].

Концепты — единицы, с помощью которых мы осмысливаем слово или текст. Концепт отражает определённую сущность, устанавливает отношения между значением слова, мнения, текста и некоторым множеством смысловых альтернатив.

К примеру, представления большинства людей о «моральном» и «аморальном» концентрируются прежде всего в концепте *мораль*. Безусловно, этот концепт не существует в их сознании (в ментальном мире) в виде чётких понятий. Та совокупность представлений, знаний, ассоциаций, переживаний, которая сопровождает слово «мораль», и есть концепт «мораль». В отличие от понятий в собственном смысле термина, концепты не только мыслятся, они переживаются. Они — предмет эмоций, симпатий и антипатий, а иногда и столкновений.

Выявление многозначного концепта определённого мнения и помещение его смысловых оттенков в созданные студентами импровизированные диалоги составляет содержание одного из элементов технологии концептуальной многозначности.

В нашем опыте определилась следующая последовательность выделения концепта и его включение студентами в разнообразные лингвистические продукты. Первоначально определяется смысл и образ темы, их соотношение с их концептом. К примеру, обсуждая сущность, закономерности и принципы процесса воспитания, нами был выделен следующий концепт: «Что есть самовоспитание?». Затем определяется мнение студентов в отношении выявленного концепта: «По-моему, самовоспитание — это...». Собственно представление о смысле концепта соотносится с научным по словарям или иным источникам. Многозначно осмысленный концепт в определённом контексте представляет собой основу создания импровизированных этюдов или сочинения-эссе. Студентам предлагается порассуждать: «Для меня самовоспитание — это...». Анализ продуктов деятельности позволяет отметить творческий подход, лаконичность и в то же время содержательность студенческих высказываний. Так, они рассуждают над предложенным концептом: «...для меня самовоспитание — это передвижение по палитре цветов: от белого (безразличие) через ярко-красный (интерес) и нудно-тёмно-зелёный (работа над собой) к бездонно-бирюзовому (бесконечное удовлетворение). Ни один из этих цветов не требует смешивания красок, все они взяты из окружающей среды. Именно она является мощным фактором, который влияет на моё самовоспитание, и она даёт мне силы делать себя лучше», «...для меня самовоспитание — это всего лишь маленькая составляющая моего личностного развития. И если начинать задумываться, на должном ли уровне оно осуществляется, то в этот момент даже на самом стремительном векторе своего развития можно поставить знак паузы. Самовоспитание — это “шапка-невидимка”, которую нельзя снимать, которую не видят окружающие, и которую даже не чувствуешь ты сам. Но она есть!».

Подчёркнём, что в структуре коммуникативных умений педагога существенное место занимают умения организации и поддержания диалога. Диалогичность составляет решающий интеллектуальный центр саморегуляции личности, обеспечивая формирование и развитие индивидуальной и авторской позиции личности. В связи с этим нам представляется целесообразным применение таких средств выделения и импровизированного осмысления концепта, как: 1) конструирование собственных ситуаций, подбор примеров, использование языковых узоров и устных тем; 2) самовыражение на основе художественного и научного текстов; 3) запись своей речи, своего внутреннего монолога, обращённого к определённому адресату или своих рассуждений с автором.

Последний приём был использован при изучении темы «Воспитание, школа и педагогическая мысль в Беларуси в IX—XVIII веках». Студентам предлагалось порассуждать «вместе с С. Полоцким» над проблемами семейного воспитания и ответить на поставленный им вопрос с точки зрения современности. С. Полоцкий писал: «... откуда у честных родителей дети приобретают злой нрав? Скажу вам истину ради исправления: от материнской ласки, от отцовского наказания, от неограничиваемого (строгостью) обоих воспитания...» [5, с. 205].

В процессе деятельности нами был выделен своеобразный алгоритм работы по технологии концептуальной многозначности: 1) поиск образа, который в концентрированном виде сохраняет всё богатство информации; 2) отбор необходимого материала и структурирование его по принципу «объёмного» мышления: определение смыслового центра и расположение информации на основе внутреннего смыслового единства; 3) формирование «ключевых» идей в такой лаконичной форме, как слово, которое порождает

ассоциации, разносторонние представления, данные одновременно, а также подчёркивает самостоятельность и важность каждого понятия.

Таким образом, применение на занятиях элементов технологии концептуальной многозначности в целях развития коммуникативной компетентности студентов оправдывает себя по различным причинам.

Во-первых, предпосылкой продуктивного общения выступает развитая концептосфера личности — система концептов и понятий, определяющая глубину обобщения жизненных реалий, целостность видения мира.

Во-вторых, готовность преподавателя к развитию концептосферы личности студента проявляется в его умении организовать «вопросную» деятельность — формировать культуру формулирования. Для этого педагогу необходимо самому демонстрировать разные уровни вопроса по изучаемому материалу, а также стимулировать выход студента на новый уровень обобщения, новые взаимосвязи, когда он задаёт вопрос по прослушанному материалу. Так, к примеру, мы практикуем оценивание подготовленности студента по той или иной теме на основании глубины вопросов, которые он задаёт в устной и письменной формах.

В-третьих, значительную роль в формировании концептуальных понятий на учебных занятиях играют так называемые концептуальные диаграммы, при составлении которых студент проектирует и графически изображает взаимосвязи различных явлений и понятий, которые были освоены в ходе изучения учебного материала. В свою очередь, такая сетка взаимосвязей отображает уровень междисциплинарного мышления студента.

Список цитируемых источников

1. Философский энциклопедический словарь / редкол. : Л. Ф. Ильичёв [и др.]. — М. : Сов. энцикл., 1983. — 469 с.
2. Степанов, Ю. С. Константы: Словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. — 3-е изд. — М. : Акад. проект, 2004. — 136 с.
3. *Faconnier G, Turner M. Polysemy and conceptual blending. Trends in Linguistics. Studies and Monographs* 142. MoutonDeGruyter. P. 77—93.
4. Матвейчик, Т. В. Формирование программы повышения творческого потенциала (школа творческого роста) / Т. В. Матвейчик, В. Ф. Волченок. — Минск : БелМАПО, 2002. — 43 с.
5. Орлова, А. П. История педагогики: практикум: учеб. пособие для студентов пед. специальностей учреждений, обеспечивающих получение высш. образования / А. П. Орлова, Н. К. Зинькова, В. В. Тетерина. — Минск : ИВЦ Минфина, 2006. — 328 с.

Материал поступил в редакцию 14.11.2012 г.

Н. В. Романчук

Научный руководитель — В. П. Тарантей, доктор педагогических наук, профессор

Учреждение образования «Гродненский государственный университет им. Я. Купалы», Гродно

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ СТОРОНА КОНФЛИКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Один из известных специалистов-психологов в области конфликтологии, Б. И. Хасан, уделяя значительное внимание в своей работе конфликтам в образовательной отрасли, отмечает, что сфера образования выступает как жёсткая формальная организованность, стремясь упорядочить и накопленные и передаваемые знания, и способы их открытия, и сами процессы передачи, и людей, включённых в эти процессы. Очевидность необходимости и общественной значимости образования как бы оставляет за скобками его принудительный характер [1, с. 72].

Школа — изначально объективно конфликтогенный социальный институт, так как в современной образовательной среде наиболее остро встаёт противоречие, когда, с одной стороны, к педагогу предъявляются всё более высокие требования со стороны общества, администрации учебных заведений, а с другой — и ученики, и родители сегодня не воспринимают учителя ни как источник полезной информации (эта роль принадлежит Интернету и, в лучшем случае, литературе), ни как пример для подражания (есть другие, как полагают, более социально привлекательные профессии). Бесспорно, эти обстоятельства и определяют конфликты в образовательной среде как объективное явление.

Характеристики конфликта в педагогическом взаимодействии учителя и ученика представлены в исследованиях С. С. Учадзе, А. Р. Георгян, О. Н. Лукашонок, Э. Ю. Васильева. Определена специфика проявления конфликтности в педагогическом процессе (Ю. Ю. Бочарова, Г. С. Бережная); осуществляется исследование проблемы конструктивного разрешения педагогических конфликтов в образовательном процессе (Б. И. Хасан, О. А. Иванова, Л. А. Захарчук, А. Л. Колтунов).

В статье мы не рассматриваем структурные и динамические характеристики конфликта в образовательной среде, анализируем только организационно-технологическую его сторону. Необходимость такого теоретического анализа обусловлена тем, что в литературе и в речи дефиниции «разрешение конфликта», «урегулирование конфликта», «управление конфликтом» часто используются в качестве синонимов, альтернативой которым выступает «предупреждение конфликта». Углублённый анализ каждого понятия свидетельствует о различном их содержательном наполнении.