

цию, чтобы решить проблему, руководствуясь не только субъективным мнением, но и фактами; 3) умение объяснять причины проблем; 4) умение строить эффективный план действий для решения проблемы; 5) умение разбивать сложную проблему на части и решать её по частям; 6) умение находить разные решения одной проблемы и оценивать риски и преимущества каждого из этих решений; 7) умение смотреть вперёд при решении проблемы, анализировать последствия в долгосрочной перспективе и определять решения; 8) умение решать проблемы/задачи в любых сферах жизни, применяя опыт, полученный на занятиях), с другой – предметно-специфические исследовательские умения (1) умение выделять проблему исследования; 2) умение формулировать гипотезу; 3) умение собирать соответствующие данные согласно цели исследования; 4) умение учитывать этические принципы в процессе качественного исследования; 5) умение строить своё исследование согласно структуре психолого-педагогических исследований; 6) умение использовать различные техники анализа качественных данных согласно цели исследования; 7) умение делать соответствующие выводы согласно цели исследования).

Таким образом, интегративная модель исследовательской компетенции представляет собой ориентир для комплексного развития исследовательской компетенции студентов в системе профессиональной подготовки бакалавров педагогики и образования. Однако необходимо отметить, что прогресс в развитии исследовательской компетенции зависит также от того, насколько глубоко студенты проникают в суть суждений, явлений и свя-

зей между ними, насколько они мотивированы на поиск информации и создание нового знания, что обуславливает необходимость особой организации учебного процесса и погружения студентов в специально созданные учебные ситуации, активизирующие развитие как общих, так и предметно-специфических компетенций в составе исследовательской компетенции.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Байденко В.И. Компетенция в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России, 2004. – № 11.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – С. 22.
3. Обухов А.С. Исследовательская позиция личности // Школьные технологии. – 2007. – № 5.
4. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ. – М., 2001.
5. Чучалин А. Проектирование образовательных программ на основе кредитной оценки компетенций выпускников. // Высшее образование в России. – № 10, 2008.
6. Competence-based learning. A proposal for the assessment of generic competences. Aurelio Villa Sanchez. – University of Deusto, 2008.
7. Parry S. B. The quest for competencies: competency studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study. Training, 1996. – 33. – P. 48-56.
8. Spencer L. M., Spencer S. M. Competence at work: models for superior performance. – New York [etc.]: John Wiley, 1993.
9. Tuning Educational Structures in Europe. Julia Gonzalez, Robert Wagenaar. – University of Deusto, 2003.

УДК 371.134

**Юзефовичус Т.А.**

Московский государственный  
областной университет

## ПРОБЛЕМА МИНИМИЗАЦИИ КУЛЬТУРНО-РЕЧЕВЫХ ОШИБОК УЧИТЕЛЕЙ\*

*Аннотация.* Статья отражает результаты исследовательской работы по выявлению организационно-педагогических условий формирования культурно-речевого компонента

готовности учителей к осуществлению минимизации профессионально-педагогических ошибок.

*Ключевые слова:* культура речи учителя, культурно-речевая компетентность, профес-

\* © Юзефовичус Т.А.

сионально-педагогические ошибки, минимизация профессионально-педагогических ошибок.

T. Yusephavitchus

Moscow State Regional University

THE FORMATION OF CULTURAL AND SPEECH COMPETENCE OF TEACHERS AS A STRATEGY TO MINIMIZE PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL MISTAKES

*Abstract.* The article presents the results of the research study in recognizing the pedagogical and organizational conditions to form teachers' cultural and speech component to be prepared to minimize professional and pedagogical mistakes.

*Key words:* standards of speech for teachers, cultural and speech competence, professional and pedagogical mistakes, minimization of professional and pedagogical mistakes.

Педагогическую профессию относят к «речевым» профессиям, поэтому можно с полным правом говорить о том, что минимизация культурно-речевых ошибок учителей является актуальной педагогической проблемой. Культурно-речевые ошибки учителей являются разновидностью профессионально-педагогических ошибок. Термином «профессионально-педагогическая ошибка» мы определяем непреднамеренно неправильное педагогическое действие субъекта профессиональной педагогической деятельности, приводящее индивидуальную профессиональную педагогическую деятельность в несоответствие с профессионально-педагогическими нормами и обуславливающее неудачу в достижении запланированного педагогического результата [7, с. 78].

За учителем необходимо признать право на профессионально-педагогические ошибки творческого, исследовательского характера, если они повлекли позитивное изменение нормы профессиональной педагогической деятельности и не повлекли тяжелых негативных последствий. П.Л. Капица в свое время писал: «Конечно, все на свете могут ошибаться..., но ведь это неизбежно в процессе работы, и при правильной оценке, даже по ошибке можно судить о силе ума человека. Ошибки бывают банальные – но бывают и гениальные... И первый признак большого человека – он не боится ошибок ни у себя, ни у других». [3, с.44].

В.А. Мижериков обращает внимание на то, что «учась на ошибках (своих и чужих),

творчески работающие учителя перестраивают свою деятельность, создают новый опыт, зачастую превосходящий по ряду параметров сложившуюся к этому времени положительную педагогическую практику школы, района или города...» [5, с. 69].

Однако есть виды профессионально-педагогических ошибок (их причина – педагогическое невежество), на которые учитель как субъект профессиональной деятельности не имеет права. Наказывать за профессионально-педагогические ошибки бессмысленно, поскольку они являются непреднамеренной (т.е. слабо осознаваемой) неправильностью.

Вместе с тем, профессионально-педагогические ошибки являются одним из факторов риска высокой степени опасности для всех участников образовательного процесса в результативном (качество образования), процессуальном (качество профессиональной педагогической деятельности), профессионально-личностном (профессиональное самочувствие учителя и психосоматическое благополучие школьников) аспектах. Поскольку полностью устранить угрозу возникновения профессионально-педагогических ошибок в индивидуальной профессиональной педагогической деятельности не представляется возможным, теоретически обоснованное научно-практическое отношение к этому явлению заключается в решении задачи их минимизации.

Культурно-речевые ошибки учителей как разновидность профессионально-педагогических ошибок характеризуются непреднамеренным нарушением педагогической нормосообразности и целесообразности речевого поведения учителя. Культурно-речевые ошибки учителей следует отличать от допускаемых учителями речевых ошибок, определяемых как «нарушение произносительных (орфоэпических) или согласовательных норм литературного языка». [4, с.76]. Вопрос о культурно-речевых ошибках учителей следует рассматривать в контексте культуры педагогической речи, которая оказываясь конкретизацией культуры речи в целом, «... делает акцент на оптимальность высказывания и общения для целей и задач преподавания–учения–обучения». [4, с.28].

Недостаточный уровень сформированности культурно-речевой компетентности учителя может стать причиной информационно-объяснительных погрешностей, коммуникативных барьеров в педагогическом общении, неэтичного речевого поведения

учителей. К примеру, информационно-объяснительные погрешности преподавания проявляются как непонятное объяснение темы, ее бессистемное изложение, усложненная, наукообразная речь учителя, недостаточная или избыточная эмоциональность изложения содержания учебного материала. Коммуникативные барьеры в педагогическом общении проявляют себя как вербальное, мимическое и пантомимическое запугивание, заигрывание, панибратство с учащимися. Неэтичное речевое поведение выражается в форме вербальной агрессии, демонстрирующей интолерантность учителя к шуткам, шалостям, внешнему виду учеников и т.п.

Характеризуя культурно-речевые ошибки учителей, следует указать на то, что их последствия могут быть обратимыми и необратимыми, значительными и незначительными, конструктивными и деструктивными. Обратимые ошибки, как правило, могут быть исправлены, а необратимые – нет. Например, если на этапе проектирования урока допущена ошибка необоснованно усложненного и наукообразного изложения содержания учебного материала, то она может быть своевременно замечена и исправлена. А если в педагогическом общении учитель проявил вербальную агрессию в отношении школьника, то возможности для исправления этой ошибки может и не оказаться.

Значительные последствия ошибок ведут к серьезным длительным нарушениям, сбоям, дестабилизации всей педагогической системы любого уровня иерархии. Незначительные последствия ошибок приводят к кратковременным нарушениям в нормальном функционировании педагогической системы и бывают легко устранимы в результате реактивного педагогического управления. Однако в практике педагогического взаимодействия примеров незначительных последствий ошибок немного, поскольку культурно-речевые ошибки учителей могут порождать у школьников страх, неуверенность в себе, ослабление внимания, памяти, нарушение динамики речи, снижение мотивации к учению.

Конструктивные последствия возникают в результате совершения ошибок, приводящих к незапланированному позитивному педагогическому результату, вследствие чего происходит отказ от прежних правил речевого поведения или их коррекция.

К числу социокультурных факторов, способствующих возникновению культурно-речевых ошибок можно отнести:

– нечеткость общественных представлений о деонтологических нормах-регуляторах профессионально-педагогической деятельности, обусловленную нестабильностью социально-экономической и духовно-нравственной ситуации развития российского социума;

– погрешности в механизме трансформации (встраивании) как стабильных, так и подвижных ментальных ценностей социума в ценности-цели образования, затруднения в их описании на языке педагогической аксиологии, сложность детализации ментальных ценностей применительно к уровням и профилям профессиональной педагогической деятельности;

– низкое статусное положение учителей в современном российском социуме, приводящее к тому, что учителя – как социально-профессиональная группа – недостаточно адаптированы к социальному окружению. Это провоцирует проявление в профессиональном поведении учителей таких отрицательных свойств личности, как несдержанность, грубость, неуверенность в себе, тревожность;

– трудное экономическое положение учителей как социально-профессиональной группы, влекущее для большинства из них вынужденную необходимость увеличения педагогической нагрузки, что естественно порождает переутомление, острый дефицит времени на повышение общей и профессионально-педагогической культуры, ухудшение состояния здоровья, профессиональную и личностную деформации;

– элементы устаревшего опыта обыденной воспитательной практики, закрепившиеся в педагогической культуре в качестве педагогических мифологем [6];

– стойкую тенденцию феминизации педагогической профессии;

– недостаточность толерантности общественного сознания, которая провоцирует проявление педагогической интолерантности учителей в сложных педагогических ситуациях. Современному учителю в настоящее время приходится противостоять разнохарактерным оценкам обостряющихся противоречий в сфере межнационального общения, учитывать существующие различия интересов социальных групп и слоев населения, считаться с национально-психологическими установками и стереотипами общественного сознания учеников и их родителей.

В. А. Кан-Калик справедливо подчеркивает, что «учитель решает значительное число постоянно возникающих коммуникативных

задач, регулирует процесс общения, стимулирует процесс участия в нем школьников... ищет соответствие методики воздействия и системы общения» [2, с.167]. Отметим, что речевая культура является достаточно точным маркером духовно-нравственной культуры личности учителя, которая «проявляет себя в умении действовать на основе нравственной свободы, предполагающей этическую точку зрения на весь окружающий мир, обусловленную системой нравственных ценностей, направленностью деятельности на благо окружающих людей, общества в целом» [1, с.72]. В режиме ежедневной реальной педагогической действительности качественно решать коммуникативные задачи на столь высоком уровне осознания социальной значимости процесса и результатов своего труда, ответственности за принимаемые педагогические решения способны далеко не все учителя. Это обстоятельство актуализирует необходимость разработки проблемы минимизации культурно-речевых ошибок учителей.

Условием оптимизации процесса минимизации культурно-речевых ошибок является формирование культурно-речевой компетентности учителя. Понимание культурно-речевой компетентности как способности учителя обеспечивать в разнообразных педагогических ситуациях наибольший эффект в достижении поставленных задач коммуникации при соблюдении этических норм педагогического общения позволяет выделить ряд компетенций речевого поведения, овладение которыми характеризует содержательный и целе-результативный компоненты процесса формирования культурно-речевой компетентности учителя.

- Герменевтико-дидактическая компетенция речевого поведения учителя заключается в том, что учитель транслирует общечеловеческий опыт культурного наследия (включая и языковую его составляющую) в личностный опыт учащихся. Соответствие профессиональной речи учителя языковой норме во многом определяет адекватность отражения картины мира в сознании школьников, эффективность влияния учебной информации на формирование мировоззрения учеников, систему их взглядов и ценностных отношений к окружающей действительности.

- Воспитательно-нормирующая компетенция речевого поведения учителя проявляется как демонстрация в педагогическом взаимодействии той нормы культуры речи, которая становится эталоном, позволяющим

ученикам сравнивать и оценивать их собственный уровень овладения культурно-речевыми нормами. В силу своей педагогической влияния на процесс формирования личности растущего человека учитель создает речевые образцы для подражания, содействующие формированию индивидуальных стратегий культурно-речевого поведения школьников.

- Коммуникативно-технологическая компетенция речевого поведения учителя определяется тем, что учитель является коммуникативным лидером в педагогическом общении. Культура речи, обеспечивая коммуникативные контакты учителя со школьниками и другими участниками образовательного процесса, является мощным профессиональным инструментом решения педагогических задач.

- Презентационно-педагогическая компетенция речевого поведения учителя связана с тем обстоятельством, что учитель проявляет себя как личность и профессионал, прежде всего, вербально, посредством языковых форм общения. Речь учителя – это интегрированный показатель его личностной самореализации через отношение к языку – фактору становления и сплочения национальной культуры; и профессионально-личностной самореализации через отношение к профессионально-педагогическому языку – фактору развития профессионально-педагогической культуры.

Формирование культурно-речевой компетентности учителей рассматривается нами как один из важнейших компонентов целостного процесса профессионально-личностного самосовершенствования учителей, берущего свое начало на вузовском этапе профессионально-педагогической подготовки к осуществлению профессионально-педагогической деятельности и получающем свое развитие на этапе постдипломного самообразования учителей.

Для успешного решения задачи формирования культурно-речевой компетентности необходима организация в условиях вузовского и постдипломного образования дидактической поддержки учителей в их самостоятельном поиске индивидуально-приемлемых методов и средств развития культуры педагогической речи, а также включение в содержание вузовского и постдипломного педагогического образования учебной информации о культурно-речевых ошибках и способах их минимизации.

**ЛИТЕРАТУРА:**

1. Илларионова, Л.П. Формирование духовно-нравственной культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования [Текст]: дис. ... докт. пед. наук. / Л.П.Илларионова. – М., 2002. – 408 с.
2. Кан-Калик, В.А. Грамматика общения [Текст] / В.А. Кан-Калик. – М.: Роспедагенство, 1995. – 108 с.
3. Капица, П.Л. Письма о науке.1930-1980 [Текст] /П.Л. Капица // сост. П.Е. Рубинин. – М.: Московский рабочий. – 1999. – 400 с.
4. Мурашов А.А. Культура речи [Текст]: учебное пособие – 2-е. изд. стереотип. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «Модэк», 2004. – 576 с.
5. Мижериков, В.А. Инновационные подходы к использованию передового педагогического опыта в повышении квалификации руководителей общеобразовательных учреждений [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. / В.А. Мижериков. – М., 1998. – 250 с.
6. Тюнников Ю.С., Мазниченко М.А. Педагогическая мифология [Текст]: учебное пособие. – М.: Гуманитар. Изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 352 с.
7. Юзефовичус, Т.А. Профессионально-педагогические ошибки учителей: сущность и минимизация [Текст]: монография. / Т.А. Юзефовичус.– М.: Изд-во МГОУ. – 2009. – 329 с.