

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САХАЛИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

УДК 378
№ гос.регистрации 01201252440
Инв. №

«УТВЕРЖДАЮ»

Проректор по НИР ФГБОУ ВПО
«Сахалинский государственный
университет»



В.В. Моисеев

«22 января» 2014г.

ОТЧЁТ
О НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ

«РАЗРАБОТКА КОГНИТИВНОЙ МОДЕЛИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО И
ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ
ШКОЛЬНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

(заключительный)

Руководитель темы
Заведующий кафедрой русского языка
д-р пед. наук,
профессор

22.01.2014г.

Табаченко Т.С.

подпись, дата

Нормоконтролёр

22.01.2014г.

подпись, дата

Бородулин Д.А.

ФГБОУ ВПО СахГУ, 2014

СПИСОК ИСПОЛНИТЕЛЕЙ

Руководитель темы,
д-р пед. наук, профессор

Табаченко 22.01.2014г. Табаченко Т.С.
подпись, дата

канд. филолог. наук, доцент

Добрычева 22.01.2014г. Добрычева А.А.
подпись, дата

канд. пед. наук, доцент

Смолина 28.01.2014г. Смолина А.В.
подпись, дата

РЕФЕРАТ

Отчёт 34 стр., 2 прилож., 65 источников.

РАЗРАБОТКА КОГНИТИВНОЙ МОДЕЛИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО И ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ШКОЛЬНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова и словосочетания:

когнитивная лингвистика, порождающая грамматика, внешняя и внутренняя речь, трансформационный анализ, языковая компетенция, речевая компетенция, когнитивная структура лингвистических знаний, процессуально-когнитивный подход в методике преподавания русского языка; информационно-смысловой уровень, прагматический уровень; языковая структура текста, поэтика текста, интерпретация текста, герменевтическая теория понимания, внутренняя и внешняя структура литературных знаний, диалогическое изучение литературы, коммуниктивно-деятельностный подход в изучении литературы.

Объект исследования – лингвистическое и литературное образование в школе и вузе.

Цель работы – построение когнитивной модели лингвистического и литературного образования на основе полученных результатов исследования когнитивных структур уровней языковой личности, усваивающей на прагматическом уровне поэтику текста и способы его интерпретации, существенные в истолковании смысла и образовании его содержания.

Методы проведения работы:

1) Теоретические методы – овладение метаязыком исследуемой проблемы; накопление теоретических знаний, позволяющих выявить в современных лингвистических направлениях наиболее приемлемые для создания условий реализации принципов порождающих грамматик в лингвистическом образовании на основе когнитивного подхода; теоретическое моделирование – составление поэтапного процесса исследования проблемы; 2) методы метатеоретического уровня – отбор, классификация, анализ, обобщение, объяснение причин явлений или вытекающих из них следствий; 3) эмпирические методы, обеспечивающие когнитивные процессы в языковой

деятельности человека – моделирование, установление связей и отношений между объектами и составляющими объекта, трансформации и т.п.

Результаты 1-го этапа работы:

2011-2012гг. – этап накопления метатеоретических знаний по проблеме исследования; разработка концепции исследования на основе изучения активных направлений в отечественной и зарубежной филологии – генеративная (порождающая) грамматика, когнитивная грамматика, грамматика смыслов (функциональная), коммуникативная; в отечественном и зарубежном литературоведении – структурно-семиотическое направление, Тартуско-московская семиотическая школа, герменевтическая теория, рецептивная эстетика, постструктурализм, феноменология, деконструктивизм, мультикультурализм; определение основных этапов построения когнитивной модели формирования лингвистических и литературоведческих знаний на основе теории порождающих грамматик и диалогического подхода. Защита диссертации на соискание степени магистра (1), на соискание степени кандидата филологических наук (Добрычева А.А.).

Результаты 2-го этапа работы:

2013 г. - этап разработки программы исследования когнитивных структур и их представлений в языковом сознании обучающегося на основе изучения трансформационных связей между внутренней (эстетическое единство литературного произведения) и внешней (интерпретация структуры и содержания художественного текста) структурами на основе герменевтической теории, а также между глубинной (внутренний язык) и поверхностной (внешний язык) структурами на когнитивно-лингвистическом уровне на основе теории генеративной грамматики.

Практическая значимость работы.

- Результаты исследования могут быть использованы в вузовском профессиональном образовании: в учебном процессе, в системе повышения квалификации, а также в системе послевузовского образования. Теоретические результаты найдут применение в работе над монографиями, статьями, практические результаты – в работе над учебными пособиями.
- Обновление учебных курсов для бакалавров и магистров: «Современный русский литературный язык», «Русский язык и культура речи», «Педагогическая риторика», «История русской литературы», «История зарубежной литературы», «Методика

преподавания русского языка и литературы» и др., дисциплины по выбору. Издание учебного пособия. Разработка программ обновленных учебных курсов.

- Модель когнитивного обучения может быть реализована на всех уровнях профессионального образования, а также в условиях профильных школ гуманитарного направления, так как ценностной установкой когнитивного подхода к обучению русскому языку и литературе является содействие процессам интеллектуального развития личности учащегося, формированию важнейших коммуникативных компетенций в его профессиональной подготовке. Процессуально-когнитивный подход – это направление в обучении, основанное на методе последовательной обработки информации с учётом полного вовлечения в когнитивный процесс личности обучающегося, его ментальных возможностей (мнений, отношений, оценок, представлений, знаний и т.п.), что является важным условием реализации идей модернизации современного образования. Когнитивная технология обучения обеспечивает положительную динамику в развитии профессиональных знаний, умений и навыков студентов, что определяет процессуальную сторону разрабатываемого подхода в обучении.

Прогнозные предположения о развитии объекта исследования. Ожидаемые результаты работы.

- 2014 г. – внедрение разработанной программы в практику обучения; корректировка экспериментальной программы, разработка учебных задач и методических рекомендаций; формирующий (обучающий) этап эксперимента, направленный на апробацию разработанной экспериментальной модели профессиональной подготовки обучающихся на основе когнитивной модели. Оформление результатов в монографии.
- Построение когнитивной модели лингвистического и литературного образования на основе полученных в ходе экспериментальной работы результатов исследования когнитивных структур уровней языковой личности, усваивающей на прагматическом уровне поэтику текста и способы его интерпретации, существенные в истолковании смысла и образовании его содержания.
- Подготовка теоретической и практической базы для проведения опытно-экспериментальной работы. Констатирующий этап эксперимента: изучение состояния учебно-познавательных способностей обучающихся в отношении готовности к обучению на основе когнитивной образовательной модели. Разработка экспериментальных программ по лингвистическим, литературоведческим дисциплинам, по методике преподавания русского языка и литературы.

- Монографии (2), статьи в реферируемых журналах (6), учебно-методическое пособие (4), программы (12), участие в конференциях (8), статьи (16), защита диссертации на соискание степени доктора педагогических наук 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (литература в общеобразовательной и высшей школе) (Смолина А.В.), защиты магистерских диссертаций(4), а также использование материалов исследования в образовательном процессе в высшей и общеобразовательной школе

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	8
ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ	Ошибка! Закладка не определена.
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	26
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	28
ПРИЛОЖЕНИЕ А.....	31
ПРИЛОЖЕНИЕ Б	34

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность.

Актуальность проблемы обусловлена изменением подходов к современному лингвистическому и литературному образованию – усиление антропоцентрического и диалогического подходов в общей парадигме гуманизации и гуманитаризации современного образования. В связи с этим в языкознании и литературоведении активно разрабатываются современные (когнитивный, функциональный, коммуникативно-деятельностный и т.п.) подходы к основным принципам понимания текста.

Проблемная ситуация обусловлена необходимостью разработки такого подхода к обучению, при котором формируется интеллектуальная основа профессионализма, то есть не просто способность к усвоению определённого объёма знаний, умений и навыков, а способность к познанию и решению проблем, определяющих успешность любой деятельности, в том числе и педагогической, где эта познавательная способность определяется лингво-когнитивным уровнем языковой личности и коммуникативно-деятельностной составляющей литературного образования; а также необходимостью исследования когнитивных структур и коммуникативно-эстетических представлений в языковом сознании человека на основе изучения трансформационных связей между внутренней (эстетическое единство литературного произведения) и внешней (интерпретация структуры и содержания художественного текста) структурами на основе герменевтической теории, а также между глубинной (внутренний язык) и поверхностной (внешний язык) структурами на синтаксическом уровне на основе теории генеративной грамматики.

Ценностной установкой когнитивного подхода к обучению русскому языку и литературе является содействие процессам интеллектуального развития личности студента, формированию важнейших коммуникативных компетенций в его профессиональной подготовке. Процессуально-когнитивный подход – это направление в обучении, основанное на методе последовательной обработки информации с учётом полного вовлечения в когнитивный процесс личности обучающегося, его ментальных возможностей (мнений, отношений, оценок, представлений, знаний и т.п.). Когнитивная технология обучения обеспечивает положительную динамику в развитии профессиональных знаний, умений и навыков студентов, что определяет процессуальную сторону разрабатываемого подхода в обучении.

Современное состояние исследований по данной проблеме, основные направления исследований в мировой науке.

Методологической базой лингвистической части данного проекта могут служить труды по генеративной грамматике Н. Хомского, когнитивная грамматика Р.У.Лангаккера, исследования современных функционалистов А.А.Кибрика и В.А.Плуняна, Труды Н.Д.Арутюновой (Предложение и его смысл (логико-семантические проблемы) и В.А.Звегинцева (Предложение и его отношение к языку и речи). Когнитивный подход к изучению русского языка представлен пока в небольшом количестве работ: Д.И.Изаренков (преподавание русского языка как иностранного), Л.А.Тростенцова (школьная методика преподавания русского языка). Недостаточно работ, в которых был бы представлен когнитивный подход к лингвистическому образованию в высшей школе.

Методологической базой литературоведческой части данного проекта могут служить труды по структурализму (ранний Р.Барт, К.Леви–Стросс, А.Ж.Греймас, К.Бремон, Ж.Женетт, У.Тодоров), исследования Тартуско-московской семиотической школы (Ю.М. Лотман, Б. Успенский), работы по герменевтической теории (Ф.Шлейермахер, В.Дильтей, Х.Г.Гадамера, Ю.Борев, Г.И.Богин), рецептивной эстетике (Г.Р.Яусс, В. Изер), постструктурализму (М. Фуко). Коммуникативно-деятельностный подход к изучению литературы представлен пока в небольшом количестве работ: С.В. Беловой С.П. Лавлинского, И.В. Сосновской (школьная методика преподавания литературы). Недостаточно работ, в которых был бы представлен когнитивный подход к литературному образованию в высшей школе.

Вышесказанное определяет *актуальность данного исследования*. Тема исследования соответствует плану научно-исследовательских тем кафедры и Сахалинского государственного университета

Характер исследования: фундаментальный

Сроки исполнения: начало – 01.2011 г., окончание 12. 2013 г.

Перечень организаций, заинтересованных в результатах исследования по теме образовательные учреждения области разного уровня.

Научная новизна исследования

В современном лингвистическом и литературном образовании недостаточную разработанность имеет антропоцентрический подход, основанный на идеях порождающих грамматик, а также диалогический подход, основанный на идеях герменевтики. Результаты данного научного исследования позволят создать когнитивную модель современного лингвистического и литературного образования. Методика когнитивного обучения в сфере

школьного и профессионального лингвистического и литературного образования в настоящее время недостаточно разработана.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Исследование уровней когнитивных представлений, составляющих коммуникативную компетенцию человека; исследование языковой структуры текста, существенной в истолковании его смысла и образовании его содержания (изучение единиц языка с точки зрения их функции в создании текста).

Основной предмет изучения – предложение во внутренней и внешней речи; поэтика текста и интерпретация его структуры и содержания.

Проект предполагает построение когнитивной модели формирования лингвистических и литературоведческих знаний на основе теорий порождающих грамматик и герменевтической теории понимания. Для построения модели необходимо: выявить существенные факторы, которые могут сказаться на результатах решения поставленной проблемы; выбрать те из них, которые могут быть описаны количественно; объединить факторы по общим признакам; установить количественные и качественные соотношения между элементами учебного процесса.

В данной модели обоснована необходимость и актуальность разработки такого подхода к обучению, при котором формируется интеллектуальная основа профессионализма, то есть не просто способность к усвоению определённого объёма знаний, умений и навыков, а способность к познанию и решению проблем, определяющих успешность любой деятельности, в том числе и педагогической, где эта познавательная способность определяется лингво-когнитивным уровнем языковой личности и коммуникативно-деятельностной составляющей литературного образования. В проекте описаны основные положения методики поэтапного формирования познавательных (когнитивных) и творческих (креативных) интерпретационных способностей на основе так называемых процедурных знаний. Развитие этих знаний в разрабатываемой модели связано с накоплением собственного опыта обучающегося в процессе познания и тренировки мыслительных операций. Одним из важнейших положений разрабатываемого подхода является то, что реализован такой подход

может быть только при системной организации, то есть не только на протяжении всех лет обучения, начиная с первого курса, но и с включением в эту систему разных учебных дисциплин, формирующих филологическую компетенцию обучающихся.

Для того чтобы научить педагога свободно ориентироваться в новом образовательном пространстве, необходимо его самого научить учиться, самосовершенствоваться, развивая при этом его когнитивные и креативные способности. Сущность повышения профессиональной квалификации в современных условиях должна быть ориентирована не просто на усвоение новой суммы знаний, а на смену образовательной парадигмы.

В последние десятилетия в сфере познавательной деятельности активно разрабатывается новая научная дисциплина - когнитивная наука, занимающаяся человеческим разумом, мышлением и теми ментальными процессами и состояниями, которые с ними связаны. Особенно активно когнитивные процессы исследуются в психологии и дидактике как возможные пути оптимизации учебного процесса в современных условиях образования.

Проблемы, связанные с процессом обучения, всегда интересовали психологов. Однако в последние годы возрос интерес к проблемам именно когнитивного образования и обучения, которые разрабатываются в русле когнитивной психологии. Это связано как с развитием самой психологической науки в целом, так и с требованиями социальной практики: развитие образования, возникновение новых систем и технологий обучения, проблема профессионального переобучения и т.д.

Разработка индивидуальных методов и стилей когнитивного обучения, переноса знаний, активизация процесса мышления, диагностика развития творческих способностей, высвобождение творческого потенциала, как у взрослых, так и у детей – всё это способствует более успешному решению проблемы когнитивного обучения в целом.

До настоящего времени проблема когнитивного обучения имела скорее общенаучное значение. Глобальные социальные перемены превратили эту проблему в остросоциальную, носящую прикладной характер. Теоретические подходы к решению проблем когнитивного обучения базируются на положениях когнитивной психологии.

Когнитивная психология как новое направление в психологии середины 60-х годов XX столетия «изучает то, как люди получают информацию о мире, как эта информация представляется человеком, как она хранится в памяти и преобразуется в знания и как эти знания влияют на наше

внимание и поведение». В переводе на русский язык термин «когнитивный» означает «познавательный». Познание понимается в философии как «опыт обретения знаний, включающий в себя осознание природы вещей с последующим формированием суждений о них».

Когнитивная психология – это психология познавательных процессов: ощущения, восприятия, внимания, памяти, мышления. Теоретической базой разработки психологических аспектов проблем когнитивного обучения в нашем исследовании послужили труды как отечественных психологов: Блонского П.П., Выготского Л.С., Рубинштейна С.Л., Лурии А.Р., Зинченко В.П., Величковского Б.М., Гордеевой Н.Д., Гордон В.М. и др.; так и зарубежных: Солсо Р.Л., Аткинсона Р., Линдсей Н. и др.

Кроме того, теоретической базой в области педагогической психологии для разработки процессуально-когнитивного подхода послужили следующие исследования: в области психологии усвоения грамматики в школе (С.Ф.Жуйков, А.К.Маркова, Л.И.Айдарова), орфографии (Д.Н.Богоявленский, С.Ф.Жуйков), синтаксиса и пунктуации (Г.Г.Граник), в области психологии развития речи учащихся (Н.И.Жинкин, Д.Б.Эльконин, А.А.Леонтьев), психологии восприятия речи – устной и письменной (А.А.Леонтьев, А.А.Бодалёв, Н.И.Жинкин).

Понятийный аппарат, разрабатываемый в когнитивной психологической теории, охватывает и описывает те процессы, в которых проявляется зависимость психики, в том числе и личностных характеристик, от познавательной деятельности. В любом творческом акте присутствует сильно выраженная деятельностная составляющая.

На основе имеющейся взаимосвязи между деятельностью и умственным развитием обучающихся, деятельностью и личностью, деятельностью и когнитивными процессами, связанными с этой деятельностью, можно утверждать, когнитивно-деятельностный подход к обучению, являясь элементом развивающего и личностно ориентированного обучения, выступает основой современного обучения. Такой подход рассматривается как стратегия гуманизации образования, а сочетание деятельностного, личностного и когнитивного подходов - в качестве методологической основы гуманистического процесса.

В структуре профессионального сознания современного педагога важное место занимают не столько его специальные (предметные и методические) умения и личностные качества, сколько метаумения, позволяющие управлять процессами мыслительной деятельности, конструирования способов действий. Метапрофессиональные, профессионально-деятельностные способы работы специалиста становятся преобладающими по сравнению с узкоспециальными, поскольку именно

они позволяют ему анализировать свою деятельность, относиться к ней сознательно, делать ее предметом целевых преобразований. Овладение метапрофессиональными способами деятельности формирует методическое мышление педагога.

Зачастую в системе профессионального образования подходят к построению учебного предмета с узкопрофессиональных позиций. Основной целью при этом является - дать определённую сумму знаний, подлежащих усвоению, но лишённых деятельностной направленности, порождающей эти знания. По мнению психологов, принцип систематизации знаний при таком подходе не выражает познавательной логики развития в создании целостной теоретической картины учебного предмета. Такая систематизация даёт лишь застывшие «срезы» объекта изучения, не раскрывая движения в познаваемом объекте, развития знания как способа познания. Следовательно, задачей современного процесса образования должна стать реализация таких способов и приёмов презентации и репрезентации знаний об объекте, которые бы создали это движение в познаваемом объекте, сделали бы процесс познания деятельностным, активным. Для разработки такого подхода к обучению в настоящее время используются основные положения когнитивной психологии.

Когнитивная психология – это раздел психологии, изучающий психическую деятельность, связанную с обработкой информации об окружении и о самом человеке. Объектом исследования является человек, воспринимающий и усваивающий информацию, а также то, как передается и трансформируется информация. Для облегчения объяснения материала нужно ввести воображаемую структуру, которая будет получать информацию из окружающей среды, обрабатывать её определённым образом, после чего на основании полученных данных предпринимать какие-то действия или отправлять полученную информацию на хранение, чтобы впоследствии воспользоваться ею. Такую структуру называют *когнитивной системой*. Когнитивная психология имеет дело с внутренними явлениями и процессами. Она исследует поведение в терминах явлений, происходящих внутри человека. Внутренние явления называются опосредующими процессами и включают в себя восприятие, решение проблем, память и внутреннюю репрезентацию языка.

Каким же образом мы можем изучать способы получения и использования информации? Например, мы не можем наблюдать работу памяти, мы можем видеть только результат её удачной или неудачной работы. Эксперимент, включающий контроль и умозаключение, по мнению Р.Солсо, является одним из наиболее успешных подходов, применяемых в когнитивной психологии. С помощью эксперимента мы проверяем гипотетическую модель, в нашем случае – модель формирования профессиональных метаумений в области лингвистических и методических

знаний, которые бы позволили управлять процессом познания учащихся. Эта модель включает несколько основных областей познания: восприятие, внимание, память, знание, язык. Все они вводятся в процесс познания пооперационно: сбор и ввод информации, хранение и организация информации, использование информации.

Использование гипотетической модели в процессе познания – альтернативный методологический подход, сущность которого заключается в следующем: обучающийся может не обладать полным объёмом знаний об определённом объекте, и, пока не достигнуто полное знание предмета, можно пользоваться гипотетической моделью функционирования системы знаний. Проверка таких моделей позволяет подтверждать, адаптировать, заменять определённые системы на уровне знания/незнания. Гипотетическая модель даёт возможность организовать процесс познания как процесс формирования метаумений,¹ позволяющих управлять процессами мыслительной деятельности.

Знание механизмов восприятия, внимания, памяти, формирующих сбор и ввод информации, хранение и использование информации в процессе познания напрямую связаны с созданием подобных гипотетических моделей. Далее остановимся на рассмотрении механизмов, способствующих созданию когнитивно - деятельностной модели обучения.

Ощущение и восприятие – это те механизмы, при помощи которых идёт сбор информации и её обработка. Задача когнитивистов – обнаружить стимулы, существующие в окружающей среде, которые могут улучшить или ухудшить когнитивную деятельность. Существует определённый путь движения стимула в процессе его перехода из внешнего мира во внутренний. В психологии в сенсорных системах рассматриваются в частности слуховые и зрительные стимулы. Для педагогики более важны мотивационные стимулы активизации поступающей при восприятии информации.

Под мотивом мы будем понимать внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности (деятельность, общение, поведение), связанной с удовлетворением определённой потребности. В качестве мотива могут выступать интересы личности, убеждения, социальные установки, ценности и т. п. Автор психологической концепции деятельности А.Н.Леонтьев отмечал, что предмет деятельности, являясь мотивом, может быть как вещественным, так и идеальным. Но главное - за ним всегда стоит потребность, он всегда отвечает той или иной потребности. Так вот - стремление к познанию и пониманию есть когнитивная потребность человека. Эта потребность связана со стремлением к истине, влечением к непознанному.

¹ Meta (с греч.) – «между, после, через» - часть сложных слов, означающих промежуточность, следование за чем-либо, переход к чему-либо.

Реализация когнитивной потребности не сводится только к приобретению новой информации. Человек стремится также к пониманию, к систематизации, к анализу фактов и выявлению взаимосвязей между ними, к построению некой упорядоченной системы. Взаимоотношения между указанными двумя стремлениями иерархичны, т. е. стремление к познанию всегда предшествует стремлению к пониманию.

Когнитивная потребность относится к базовым потребностям человека. Особое место в теории мотивации занимает профессиональная мотивация. Исследования, проведённые в вузах, показали, что сильные и слабые студенты отличаются вовсе не по интеллектуальным показателям, а по тому, в какой степени у них развита профессиональная мотивация. Хотя, конечно, из этого вовсе не следует, что способности не являются значимым фактором учебной деятельности. В самой сфере профессиональной мотивации важнейшую роль играет положительное отношение к профессии, поскольку этот мотив связан с конечными целями обучения.

Таким образом, положительная профессиональная мотивация непосредственно воздействует на активизацию учебной деятельности на этапе отбора, обработки и хранения информации. На этом этапе важным познавательным психическим процессом является внимание. Внимание – это акт концентрации умственных усилий, первая стадия когнитивной осведомлённости.

Для того чтобы внимание учащегося стало сознательным, избирательным, что очень важно для построения когнитивно-деятельностной модели обучения, необходимо правильно организовать это внимание. Существует несколько теорий, в рамках которых построены модели для объяснения того, каким образом мы выявляем и определяем значимую информацию. В книге Р.Солсо «Когнитивная психология» рассматриваются различные модели и теории организации внимания с точки зрения когнитивных функций.

Модели избирательного, раздельного внимания помогают понять механизм восприятия, отбора нужной информации, механизмы действия рабочей памяти, а отсюда и механизмы действия активных процессов познания в учебной деятельности. Особый интерес, на наш взгляд, в модели избирательного внимания представляет так называемая теория фильтрации.

Р. Солсо, опираясь на теорию Бродбента,² объясняет процесс фильтрации поступающей информации. Он указывает на то, что процесс внимания определяется фильтром, т.е. каналом с ограниченной пропускной способностью, и распознающим устройством. Им предшествует сенсорный регистр, т.е. часть памяти для недавно предъявлявшихся стимулов. Сенсорный регистр в этом случае является элементом с параллельной обработкой информации, который передаёт её в

² Broadbent, D.E. (1958). Perception and communication. London & New York: Pergamon Press.

канал последовательной обработки, где пропускается только по одной порции информации, поэтому часть информации теряется. Если информация доходит до распознающего устройства, определяется её значение, и именно на этой стадии информация доходит до сознания воспринимающего эту информацию. Доказано, что анализ семантического содержания происходит уже на ранних стадиях обработки информации. В процессе фильтрации воспринимается вся поступающая информация, но её менее значимая часть *приглушается*, или *ослабляется*.³

Рабочая память является активной областью хранения отобранной информации, кратковременная же память воспроизводит всю поступившую в наше сознание информацию: и значимую, и менее значимую. Преподавателю следует учесть этот факт на этапе проверки внимания обучающегося: когда мы после объяснения просим воспроизвести поступившую информацию, менее значимая, находящаяся в кратковременной памяти, ослабляется. Возможности рабочей памяти ограничены, и, следовательно, только часть информации сохраняется в ней. Отобранная информация подвергается дальнейшему анализу, благодаря которому создаётся более устойчивая репрезентация. Рабочая память «запрограммирована» на определение важности информации.

Что же происходит при выполнении заданий? При оптимальных условиях, считают когнитивисты, можно выполнять несколько заданий одновременно, но если одно из этих заданий требует более высокой концентрации внимания, то другое задание не будет выполняться успешно, как, например, при прослушивании лекции и конспектировании её содержания. Сложный материал требует большей концентрации, поэтому не может быть хорошо записан.

Из приведённых наблюдений можно сделать следующие выводы: первое – можно делать несколько дел одновременно, а это означает, что внимание может распределяться; второе – задания, которые часто выполняются, почти не требуют внимания. Это называется автоматической обработкой информации. Сложные задания поначалу трудно выполнять, но постоянная практика или выработка алгоритмизированных навыков создают основу для процессуально когнитивного обучения. Здесь мы подходим к понятиям процедурного знания и декларативного знания. Процедурное знание – это знание, которым мы обладаем, не задумываясь над тем, что именно мы знаем. Это имплицитное, безусловное, знание, в отличие от декларативного знания, опирающегося исключительно на факты. Декларативное показывает, *что* мы делаем, проявляется на уровне вербального описания; а процедурное знание – *как* мы это делаем, проявляется на уровне реального действия.

³ Treisman A. *Strategies and models of selective attention. Psychological Review.* - 1969.

Данное противопоставление оказывается особенно актуальным при рассмотрении вопросов, связанных с овладением и пользованием языком. Вообще, отметим, что классификатор видов знаний весьма обширен. В частности, Красных В.В. приводит девять классификаций видов знаний, существующих в психологии и дидактике. Нет необходимости в данном исследовании говорить обо всех классификациях. Остановимся на рассмотрении лишь некоторых, важных для построения модели процессуально-когнитивного подхода к обучению в методике преподавания русского языка.

Если в центре внимания находится продуктивная деятельность человека, то разграничиваются знания *предметные и методологические*. Предметные знания – это знания о некоторой предметной области объективного мира. Методологические знания – знания о знаниях и о способах деятельности, о процедурах оперирования знаниями, иными словами, этот вид знаний используется для получения новых знаний и для получения новых способов решения практических задач. В такой области знаний, как методика преподавания русского языка, важным является разграничение знаний *языковых и метаязыковых*.

В понятие «метаязыковые» включаются знания: о коммуникативных ситуациях, в которых встречаются те или иные языковые формы; о языковых единицах и типичных ошибках; о языковых общностях и о принадлежности элементов языка и языка в целом к определённой общности носителей языка.

Для разработки моделей когнитивных структур важным является также разграничение знаний *выученных и освоенных*. Первое приобретается в результате целенаправленного обучения, внимание при этом сосредоточено на формальных признаках изучаемого. Выученное знание состоит из метаязыковых правил, которые могут использоваться в качестве регуляторов при оперировании приобретенными знаниями. Такое знание соотносимо с метаязыковыми, декларативными знаниями. *Знание освоенное* приобретается как бы автоматически, через естественную коммуникацию; внимание при этом фокусируется на значении сообщения. Такое знание соотносимо с языковыми, процедурными знаниями. Бесспорно, это разные виды знаний. Вопрос в том, существуют ли они автономно или во взаимодействии.

Противопоставление выученного и освоенного, декларативного и процедурного знания, знаний и умений соотносимо с позицией «знание языка» и «владение языком». Знание языка связано с базирующейся на изучении/усвоении знаний *языковой компетенции*. Она понимается как ментальные репрезентации языковых правил, которые выступают в роли внутренней грамматики идеального говорящего-слушающего. Это потенциал лингвистических (языковедческих) знаний человека: знание слов, выражений, грамматических конструкций, словообразовательных моделей,

ударений и интонации. Владеть языком лингвистически значит уметь проанализировать тексты на единицы всё более простых уровней и синтезировать из них слова, словоформы, предложения, тексты безотносительно к смыслу единиц.

Лингвистические когнитивные структуры (ЛКС) лежат в основе языковой и речевой компетенции, они формируют совокупность знаний и представлений о законах языка, о его синтаксическом строении, лексическом запасе, фонетико-фонологическом строе, о законах функционирования его единиц и построения речи. Это неделимая и нечленимая когнитивная единица, хранящая «свёрнутое» знание и представление.

При усвоении родного языка когнитивная структура в своём развитии, по-видимому, опережает лингвистическую. Это естественно: прежде, чем выражать знания о мире, их надо иметь. Когнитивная структура накладывает на развитие и использование лингвистической структуры определённые ограничения. Совокупность этих ограничений может быть названа коммуникативной: язык осваивается не ради себя самого, а как средство коммуникации. Это обстоятельство определяет языковую стратегию (формирование языковой картины мира) и языковую тактику, связанную с формированием связей между планом содержания и планом выражения.

В связи с этим возникает ряд проблем, решение которых относится к актуальным задачам психолингвистики и лингводидактики:

- этапы освоения языковых средств и формирование языковой картины мира;
- взаимодействие когнитивной и конкретно-лингвистической структур.

Психолингвистика даёт представление о взаимодействии когнитивных структур с разными видами компетенции: они формируют компетенцию и лежат в её основе. В лингвистической, психолингвистической, лингводидактической литературе выделяются в первую очередь языковая, речевая и предметная компетенции. Коммуникативная компетенция предстаёт как высшая форма владения языком, как итоговая цель обучения и формируется не только лингвистическими когнитивными структурами, но и как феномен, имеющий экстралингвистическую природу.

Исходя из положения о доминирующей функции коммуникативной компетенции как конечной цели любого предметного обучения можно говорить о деятельностной основе обучения русскому языку, базирующейся на системно-коммуникативной основе. Такой подход соответствует процессуально-когнитивной (деятельностной) модели построения обучения, предопределяющей формирование метаязыковых знаний.

Когнитивная психология породила новое направление в педагогике – когнитивное обучение. Исследования в области когнитивного обучения направлены на изучение возможностей

улучшения когнитивной деятельности индивида с помощью особых программ образования. Хотя эти исследования ещё недостаточно продвинулись, на практике часто констатируют важность развития методов образования, целью которых является когнитивное развитие. Это направление в педагогике, ограниченное на протяжении многих лет в основном специальным образованием (например, для детей с интеллектуальными ограничениями), в настоящее время охватывает и школьное, и профессиональное образование. Когнитивное обучение рождено потребностью переосмысления роли и места человека познающего в философии познания, вооружения познающего *методом*, правильным способом описания и объяснения реальности.

Основная цель всех методов когнитивного обучения заключается в развитии интеллекта, а точнее всей совокупности умственных способностей и стратегий, делающих возможным процесс обучения и адаптации к новым ситуациям. Основа стратегии когнитивного обучения – «предпочтительнее учить тому, как учиться, а не обучать отдельным понятиям и навыкам». Когнитивное обучение призвано исправлять недостатки познавательной интеллектуальной деятельности, развивая при этом внимание, память, восприятие, мыслительную способность, волю. Такой подход к знанию в единстве с порождающей его деятельностью субъекта включает процесс познания в социокультурный контекст, и наиболее значимое – гносеологическое осмысление результатов, полученных такими новыми областями знания, как когнитивная психология, когнитология.

В профессиональной подготовке будущего учителя ориентирами должны стать следующие положения теории когнитивного обучения:

- школа должна развивать способности и интересы каждого ученика, не игнорируя субъективный опыт учащихся, не отчуждая ученика от процесса познания;
- особая человеческая активность (познавательная при этом не исключение) связана с индивидуальными целями и намерениями, потребностями человека;
- внутренний мир человека, определяющий его жизнь, отношение, поведение являются источником субъективной активности;
- обучение не единственный источник психического и интеллектуального развития человека; самообразование, самовоспитание, функционирующее на основе собственной индивидуальной активности – один из эффективных резервов развития личности;
- активность проявляется в самостоятельном преобразовании личных качеств на основе субъективного опыта, который у каждого универсален и неповторим; овладение суммой

знаний, умений и навыков часто не имеет личной значимости, если не обеспечивается опытом творчества самого ученика;

- система образования должна быть построена так, чтобы она адаптировалась к уровням и особенностям развития учащихся;
- саморазвитие личности – это необратимое, направленное, закономерное изменение социального и психологического облика индивида под влиянием внутренних противоречий, факторов, условий.

Таким образом, познавательная активность при когнитивном обучении понимается нами как личностно - ориентированное образование, интегрирующее в себе интеллектуальные, эмоциональные, волевые компоненты личности и выражающие стремление достичь результатов в интенсивной познавательной деятельности. Высокий уровень познавательной активности свидетельствует о сформированности эмоционально-волевой сферы, устойчивости познавательного интереса.

По мнению Львова М.Р., следует различать понятия «активность в обучении русскому языку» и «познавательная активность в процессе обучения русскому языку». Эти понятия связаны с концепцией когнитивного обучения.

Активность в обучении русскому языку понимается как *«дидактический принцип, требующий такой постановки процесса обучения, при которой учащийся становится субъектом познавательной деятельности, которая воспитывает инициативность, самостоятельность в усвоении знаний, умений и навыков, в развитии мышления, речи, памяти, творческого воображения <...>* Активность в обучении русскому языку понимается как «добывание» знаний, как исследования самого учащегося; при этом вводится понятие «степень познавательной активности и самостоятельности». Познавательную активность Львов М.Р. определяет как *«проявление дидактического принципа активности в обучении. Состоит в самостоятельной познавательной деятельности, направляемой учителем, в овладении учащимися умениями и навыками учебного труда».*

Формирование познавательной активности в обучении русскому языку в процессе реализации процессуально - когнитивного подхода к обучению носит поэтапный характер:

- 1) на первом этапе создаётся положительно-эмоциональное отношение к учебному предмету «Русский язык», к учебной деятельности. Это отношение создаётся разными путями: через содержание языкового материала, через особую его организацию, когнитивные методы и приёмы обучения. Например: *«восхождение*

от абстрактного к конкретному» - современный вариант дедуктивного метода в обучении. Согласно ему учащиеся усваивают наиболее общее понятие, закономерность – и от общего, по ступеням, «восходят» к частному, всё глубже проникая в детали; *«преобразующее воспроизведение знаний по русскому языку»* - один из важнейших приёмов обучения, развивающий когнитивные навыки работы с лингвистической информацией. Состоит в изменении структуры материала по теме, в использовании иных, по сравнению с учебником, форм обобщения, в вариативности формулировок. Примеры: а) тема воспроизводится по учебнику, но примеры и практическое применение новые; б) материал воспроизводится в сравнении с ранее изученными темами; в) материал вводится в рамки более широкой темы и т.п.;

- 2) на втором этапе организуется систематическая поисковая деятельность в области возникшего интереса к учебному предмету. Затем эта деятельность сама становится фактором развития творческой активности и познавательной самостоятельности. Пути совершенствования этого процесса мы видим в повышении информационной ёмкости во всём том, что учащийся познаёт. На этом этапе важно научить тем познавательным действиям и операциям, поисковым методам, с помощью которых учащиеся могут самостоятельно отбирать нужную информацию и работать с ней для достижения цели.

Когда у студентов будут появляться всё новые и новые вопросы в области познания, тогда и возникает мотивация, способствующая поисковой деятельности для ответа на эти вопросы. Степень проникновения в глубину процесса познания определяет уровень его познавательной активности. Следует считать целью в этой работе – стремление студента самостоятельно добывать знания, сформированность готовности к самообразованию, наличие прикладных и исследовательских умений.

Для того чтобы студент, будущий учитель, был готов формировать творческую познавательную активность своих учеников, необходимо его самого научить этому. Подготовка к профессиональной деятельности будущего учителя начинается уже с первых курсов. Лекционные курсы, семинарские и лабораторно-практические занятия, внеаудиторная работа, НИРС и УИРС должны представлять единое целое и иметь содержание, раскрывающее теоретические и прикладные аспекты формирования познавательной активности, когнитивных и креативных способностей студентов. Такая система работы позволяет формировать у будущего учителя готовность к воспитанию познавательной активности у учащихся.

Мы рассматриваем готовность как личностное интегрированное качество, компонентами которого являются: способность к актуализации субъективного опыта, развитие педагогического (методического) мышления, синтез общеобразовательных и профессиональных знаний, умений и навыков. Каждый из этих компонентов имеет свои уровни и показатели. Готовность будущего преподавателя к формированию познавательной активности учащихся развивается и тогда, когда осуществляется активизация учебно-познавательной деятельности студентов. Это достигается проблемностью в изложении нового материала, диалогичностью проведения учебного процесса, активным внедрением методов когнитивного обучения в НИРС и УИРС.

Существует множество методов когнитивного обучения. Более всего они разработаны в зарубежном профессиональном обучении (М.Сорей, К. Деланной, Пассганд и др.). В отечественной когнитивистике эти методы в большей мере разработаны для методики преподавания иностранных языков, в том числе и русского как иностранного (С.Ф.Шаталов, И.Н.Верещагина, Д.И.Изаренков и др.). Методы когнитивного обучения в настоящее время активно разрабатываются Институтом психологии РАН (Т.В.Галкина, Л.Г.Алексеева, В.Дружинин, М.А.Холодная и др.). Практически все авторы методов когнитивного обучения ссылаются на работы Ж. Пиаже, Л.С.Выготского, Дж. Брунера. Разнообразные по содержанию методы когнитивного обучения имеют важные общие черты:

- усиление значимости когнитивных процессов по сравнению с декларативными знаниями;
- соотношение в процессе обучения когнитивных и эмоционально-волевых и мотивационных факторов;
- важность метапознания (процедур контроля и регулирования, которые субъект применяет в своей когнитивной деятельности, а также знания об этой деятельности, которыми он обладает) в процессе переноса знаний.

Цель развить интеллектуальные функции, научить учиться, научить думать – общая для всех областей педагогики. Методы когнитивного обучения оригинальны в той мере, в какой они предполагают достичь эту цель прямо, минуя процесс приобретения знаний или ментальные процедуры, свойственные данному полю деятельности.

Процедурные знания способствуют развитию таких познавательных способностей, как стремление узнавать новое, самоорганизовываться, структурировать, необходимые для достижения результата учебного действия. Методы когнитивного обучения сосредоточены на когнитивной деятельности, поскольку их главная цель – её облегчить. Например, «метод предвидения

результатов» учебного действия помогает субъекту в осознании его умственной деятельности, на основе которой происходит перенос процедурных знаний из одной области в другую.

«Специалисты, пользующиеся этими методами, развивают, основываясь на улучшении когнитивных способностей, целую серию позитивных личностных характеристик: более дифференцированный образ своего «Я», повышение самооценки, усиление потребности в достижениях, внутренних мотиваций, способности к разработке проектов, увеличение стабильности, чувства ответственности, ощущение большей зрелости и улучшение эмоционального равновесия» (Э. Лоарер, М. Юто).

Подчёркивая действие познавательных процессов на эмоционально-мотивационные факторы, исследователи предполагают постоянную посредническую роль при этом преподавателя, который оказывается между субъектом и областью познания для того, чтобы направлять умственную деятельность субъекта, способствовать его развитию в комфортных эмоциональных условиях.

При прогнозировании успешности школьного и вузовского обучения многие исследователи приходили к выводу о существовании обучаемости как некоторой общей способности к обучению, независимой от интеллекта и креативности. Известно, что понятия «креативности» и «академической успеваемости» далеко не идентичны. Личностные качества и когнитивные характеристики «идеального отличника» и «творческого человека» различны. Корреляции между уровнем общего интеллекта и академической успешностью имеют большой разброс и зависят от уровня когнитивных и креативных способностей.

Включая в структуру общих способностей студента интеллект, креативность и обучаемость, мы основываемся на трёхкомпонентной модели когнитивного процесса. Любой когнитивный акт должен включать в себя приобретение, применение и преобразование когнитивного опыта. Способность, ответственную за приобретение опыта, можно отождествить с обучаемостью, продуктивность применения опыта определяется общим интеллектом, а преобразование опыта связано с креативностью.

«Креативность и общий интеллект являются способностями, определяющими процесс решения мыслительной задачи, но играющими разную роль на различных его этапах» (В. Дружинин).

Интеллект как способность мышления рассматривается в когнитивистике с трёх точек зрения: «компонентной (наиболее развитой), опытной и контекстуальной. Согласно компонентной точке зрения, интеллект заключается в использовании элементарных операций и компонентов (кодировании, установлении связей между двумя информациями...), а также стратегий или

метакомпонентов (выбор способа кодирования информации, отдельная последовательность операций...). Согласно контекстуальной точке зрения, интеллект – это способность сразу предоставлять социально приемлемые и адаптированные к культурному контексту ответы».

Интеллект – это «специфическая форма организации индивидуального ментального опыта, обеспечивающая возможность эффективного восприятия, понимания и интерпретации происходящего. Чем выше уровень интеллектуального развития, тем сложнее по своему составу и строению индивидуальный ментальный опыт и, соответственно, тем более субъективно богатой и в то же время объективированной является индивидуальная «картина мира».

Критериями интеллектуальной зрелости могут служить особенности познавательного отношения человека к происходящему, в том числе: широта умственного кругозора, гибкость и многовариантность оценок событий, готовность к принятию необычной информации (в противовес догматизму), умение осмысливать настоящее одновременно в терминах прошлого (причин) и в терминах будущего (последствий), способность выявлять существенные, объективно значимые аспекты происходящего, возможность мыслить в категориях вероятного.

Креативность является общей способностью личности и влияет на творческую продуктивность независимо от сферы проявления личностной активности. Когнитивисты выделяют шесть параметров креативности (О.Доснон):

- 1) способность к обнаружению и постановке проблем;
- 2) способность к генерированию большого числа идей;
- 3) гибкость – способность к продуцированию разнообразных идей;
- 4) оригинальность – способность отвечать на стимулы нестандартно;
- 5) способность решать проблемы, то есть способность к анализу и синтезу.

Креативные способности возникают не в результате обучения, не появляются в результате специальной подготовки. Творчество касается продуцирования нового поведения или новых идей, которые создают новые перспективы в процессе преобразования, переноса знаний. Креативный (творческий) процесс включает четыре этапа:

- 1) обнаружение проблемы. Это этап состоит в обнаружении или осознании проблемы, которая требует общее знание области, в которой эта проблема поставлена. Креативный процесс, таким образом, заключается в обращении к информации, привлекаемой для уточнения решаемого вопроса, чтобы обеспечить перенос по аналогии из области известного в область неизвестного, а также для того, чтобы установить общие взаимосвязи;
- 2) анализ данных, предназначенных для решения проблемы;

- 3) актуализация информации, которая предполагает обращение к памяти, а также гибкости и широты мышления на стадии формирования гипотезы. На этом этапе происходит перенос знаний на новые задачи при решении проблемы, а именно факторы, связанные с контекстом, в котором предыдущее решение было принято, и с новым контекстом, в котором это решение должно быть использовано.
- 4) оценка, сопутствующая всему протеканию процесса, и самоконтроль.

Процесс творчества характеризуется следующими параметрами: *лёгкостью продуцирования*, оцениваемой через количество предложенных решений; *гибкостью*, измеряемой количеством изменений, происходящих в данных ответах; *оригинальностью* предложенных решений и их *разработанностью*, оцениваемой на основе представленных в ответах деталей.

В естественных ситуациях решения проблемы субъект должен правильно применять специфическую информацию, которой он располагает, к новой проблеме. Однако восстановить эту информацию для него не так просто. Он должен определять, не получая никакого указания, какая информация является соответствующей, так же, как и способ её употребления. На основе именно таких характеристик креативный способ решения противопоставляется опыту обучения, во время которого субъект получает чёткие инструкции, которые требуют от него восстановить ранее изученную информацию. Нахождение самостоятельного подхода к нужной информации и является качеством креативности.

Исследователи, изучающие творческое мышление, единодушны в том, что его суть заключается в установлении моста между предшествующим опытом и новой ситуацией.

Таким образом, когнитивное обучение следует понимать как активный процесс познания. Знания и возможности, полученные при таком подходе, способствуют развитию высокого уровня интеллекта, формированию творческого потенциала, накоплению практического опыта, необходимого будущему специалисту, формированию необходимого в новых образовательных условиях методического мышления. Имеющие опыт достигают больших результатов, чем те, кто обладает отвлечёнными знаниями, но не имеет опыта.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. В ходе научного исследования были решены следующие задачи:

- определены основные положения процессуально-когнитивного подхода, базовое содержание которых будет исходить из принципов когнитивной лингвистики и когнитивной психологии;
- выявлены и обоснованы педагогические условия оптимизации профессионального обучения студентов-филологов по методике преподавания русского языка на основе процессуально-когнитивного подхода;
- разработана и апробирована когнитивная модель профессиональной подготовки студентов-филологов - модель переработки информации в смысловые компоненты профессионального сознания, преобразование знаний в способы действий;
- доказана эффективность разработанной технологии развития методического мышления и его предметного компонента – лингво-когнитивного уровня языковой личности студента-филолога.

2. Уровни учебно-познавательных способностей студентов (познавательный уровень) определяются развитием интеллектуальной самостоятельности и творческого подхода к выполнению учебных задач. Каждый из уровней имеет свои показатели. В ходе диагностической проверки были выявлены следующие уровни владения студентами учебно-познавательными действиями: исполнительский, репродуктивный (или воспроизводящий), практический (или продуктивно-практический) уровень познавательной самостоятельности, поисковый (проектировочный) уровень познавательных способностей.

3. Познавательный уровень сформированности методического мышления, которого студенты достигли в результате опытного обучения характеризуется следующими показателями: студенты самостоятельно формулируют проблему, ищут способы её решения и доказательства правильности предложенного ими решения и оценивают результат собственной самостоятельной познавательной деятельности. Интеллектуальный материал, добытый таким способом, является открытием, лично значимым для каждого обучающегося. Студент при таком обучении имеет возможность не только выбрать путь, наиболее соответствующий его индивидуальности (учитываются когнитивные стили учащихся), предложить его на общее обсуждение в процессе дискуссии, но и отстоять свою точку зрения, убедить других в правильности своего выбора и, если это необходимо, скорректировать свою первоначальную позицию.

4. Для определения уровней учебно-познавательных способностей на констатирующем (изучающем) этапе эксперимента использовались следующие диагностические методики: 1)

методика проверки способности решать познавательные задачи; 2) методика проверки способности строить логически законченное сообщение с элементами постепенного усложнения.

5. Результаты диагностики на констатирующем этапе эксперимента показали, что студенты-филологи имели в основном исполнительский и репродуктивный уровни познавательных способностей; скорость переработки информации соответствовала низкому уровню (70-80%); когнитивная организация учебной деятельности низкая, характеризуется следующими оценочными показателями – «неосознанно, нерегулярно, нерационально, бессистемно, малая степень эффективности».

6. Диагностика результатов обучающего эксперимента показала, что студенты-филологи в результате опытного обучения достигли продуктивно-практического и поискового (проектировочного) уровней познавательных способностей. Скорость переработки информации достигла 90-100%, что соответствует качественно характеристике «быстро, легко, без особых затруднений». Когнитивная организация учебной деятельности студентов достигла уровня самоорганизации, что соответствует качественной оценке «осознанно, регулярно, рационально, эффективно».

7. Результаты эксперимента подтвердили эффективность предлагаемой методики профессиональной подготовки студентов-филологов с использованием когнитивной модели обучения. Уровень владения учебными познавательными действиями вырос во всех группах: в группе Ф («Филология») - на 26% (с 70% до 96%); в группе У («Русский язык и литература» - учителя) – на 31% (с 67% до 98%); в группе ФО («Филологическое образование») – на 36% (с 53% до 89%).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абульханова – Славская, К.А. Деятельность и психология личности / К.А.Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 330с.
2. Аверьянов, А.Н. Системное познание мира / А.Н.Аверьянов. – М., 1985. – 261с.
3. Актуальные проблемы развития высшей школы. Эдукология (наука образования и учебная дисциплина). Проблемы реализации программ многоуровневого образования в рамках ГОС: Материалы Международной научно-методической конф. – СПб, 2002. – 240с.
4. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е.В.Бондаревская // Педагогика. – 1997. - № 4. – С.11-17.
5. Вройстийн, А.И. Оценка качества высшего образования: Рекомендации по внешней оценке качества в вузах. / А.И.Вройстийн. – М.: Изд-во МНЭПУ, 2000.
6. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С.Выготский. – М., 1956. – 519с.
7. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С.Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 480с.
8. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С.Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 608с.
9. Гинецинский, В.И. Знание как категория педагогики: Опыт педагогической когнитологии / В.И.Гинецинский. – Л., 1989. – 196с.
10. Гордон, В.М. Образное мышление / В.М.Гордон. – М.: Тривола, 1996.
11. Границкая, А.С. Научить думать и действовать / А.С.Границкая. – М.: Просвещение, 1971. – 175с.
12. Давыдов, В.В. Сущность деятельностного подхода и его происхождение / В.В.Давыдов // Тезисы доклада на Всесоюзной научно-практической конференции. – Уфа, 1996.
13. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В.Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544с.
14. Дейкина, А.Д. Модернизация научно-методического сопровождения профессиональной подготовки учителя-словесника при переходе к новым Стандартам вуза / А.Д.Дейкина // Научно-методическое обеспечение процесса обучения русскому языку в школе и вузе: тезисы докладов участников Международной практической конференции (15-16 марта 2001 г.) // Сост. и научн. ред проф. А.Д.Дейкина, проф. Л.А.Ходякова. – М., 2001. – С. 12-14.
15. Дейкина, А.Д. Характеристика русского языка как объект изучения в школьном курсе / А.Д.Дейкина // Проблемы современного филологического образования: Межвузовский сборник научных статей. – Вып. 6; под ред. С.А.Леонова. – Москва – Ярославль, 2005. – С. 5-15.
16. Дейкина, А.Д. Отражение современных тенденций методической науки в учебниках по русскому языку / А.Д.Дейкина // Совершенствование современных средств обучения и развития учащихся: научные концепции учебников и учебных пособий русского языка для общеобразовательных учреждений: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (15-16 марта 2007 г.) / Составители: д.п.н. проф. А.Д. Дейкина; д.п.н. проф А.П. Еремеева; к.п.н. доц. В.Д.Янченко. – М.: МПГУ, Ярославль: РЕМДЕР, 2007. – С. 8-12.
17. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации / Н.И.Жинкин. – М., 1982.
18. Загвязинский, В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учебное пособие / В.И.Загвязинский. – М.: Академия, 2001.
19. Зимняя, И.А. Отражение содержания ключевых социальных компетентностей в текстах действующих ГОС ВПО (теоретико-эмпирический анализ). Проблемы качества образования. Кн. 2. Ключевые социальные компетентности студента / И.А.Зимняя, О.Ф.Алексеева, А.М.Князев и др. – М. – Уфа, 2004.
20. Зинченко, В.П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В.П.Зинченко, Е.Б.Моргунов. – М.: Тривола, 1994.
21. Изаренков, Д.И. Когнитивные процессы и обучение устной иноязычной речи / Д.И.Изаренков // Вестник МАПРЯЛ. – 2002. – № 36. – С.30 – 40.

22. Кайнова, Э.Б. Качество образования и способы его измерения / Э.Б.Кайнова / Научный редактор Ю.В.Шаронин. – М.: АПКИППРО, 2006. – 120с.
23. Каменецкий, Е. К вопросу о новой парадигме образования / Е.Каменецкий // Наука и школа. – 1998. – № 2. – С.2-4.
24. Караулов, Ю.Н. Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть / Ю.Н.Караулов. – М.: ИРЯ РАН, 1999. – 180с.
25. Когнитивные исследования в языковедении и зарубежной психологии: Хрестоматия / В.А.Пищальникова, Е.В.Лукашевич, А.Г.Сонин. – Барнаул: Изд-во Алтайского университета, 2001. – 199с.
26. Когнитивная наука и интеллектуальная технология: Реферативный сб. / Отв. Ред. А.И.Ракитов. – М.: ИНИОН, АН СССР, 1991.- 228с.
27. Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы / Российская академия наук, Институт психологии / Отв. Ред. Т.Галкина, Э.Лоарер. – М.: Инст. Психологии РАН, 1997. – 294с.
28. Когнитивная парадигма: тезисы Международной конференции (27-28 апр.2001 г.). – Калининград, 2001. – 142с.
29. Костомаров, В.Г. Наш язык в действии: Очерки современной русской стилистики / В.Г.Костомаров. – М.: Гардарики, 2005. – 287с.
30. Красных, В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации: Курс лекций / В.В.Красных. – М., 2001. – 270с.
31. Кубрякова, Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С.Кубрякова, В.З.Демьянков, Ю.Г.Панкрац, Л.Г.Лузина // Под общей ред. Е.С.Кубряковой. – М., 1996. – 216с.
32. Кубрякова, Е.С. Проблемы представления знаний в современной науке и роль лингвистики в решении этих проблем / Е.С.Кубрякова // Язык и структура представления знаний. – М, 1992. – С.4-38.
33. Лангаккер, Рональд У. Когнитивная грамматика / Рональд У. Лангаккер. – М., 1992. – 55с.
34. Левитес, Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии / Д.Г.Левитес. – М., 1998. – 288с.
35. Левитес, Д.Г. Школа для профессионалов, или Семь уроков для тех, кто учит: учебное пособие для студентов вузов / Д.Г.Левитес – М.: МПСИ, 2001.
36. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. – М., 1975. – 304с.
37. Лернер, И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я.Лернер. – М.: Знание, 1980. – 96с.
38. Линдсей, Норманн. Переработка информации у человека / Норманн Линдсей. – М., 1973.
39. Маслова, В.А. Введение в когнитивную лингвистику / В.А.Маслова – М.: Флинта: Наука, 2006. – 296с.
40. Менчинская, Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника. Избранные психологические труды / Н.А.Менчинская. – М.: Педагогика, 1989. – 224с.
41. Методологические основы педагогического исследования / Составители К.Ш. Ахияров, А.Ф.Амиров, Г.Х.Валеев. – Уфа: БГПИ, 2000. – 60с.
42. Микешина, Л.А. Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования / Л.А.Микешина. – М.: Прогресс-Традиция: МПСИ: Флинта, 2005. – 464с.
43. Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Под ред. Ю.Н.Кулюкина, Г.С.Сухобской. – М.: Педагогика, 1991. – 120с.
44. Основы теории речевой деятельности / Отв. ред. А.А.Леонтьев. – М., 1974. – 367с.
45. Попков, В.А. Теория и практика высшего профессионального образования / В.А.Попков, А.В.Коржуев. – М.: МГУ, 2004. – 432с.
46. Попков, В.А. Учебный процесс в вузе: состояние, проблемы, решения / В.А.Попков, А.В.Коржуев. – М., 2000.

47. Попова, Е.А. Очерки по когнитивной лингвистике. 2-е изд., стереотип / Е.А.Попова, И.А.Стернин. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2001.
48. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – СПб., 1999. – 720с.
49. Селевко, Г.К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП / Г.К.Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 258с.
50. Сёмушкина, Л.Г. Моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе / Л.Г.Сёмушкина. – М.: НИИ ВШ, 1989. – 40с.
51. Сериков, В.В. Образование и личность / В.В.Сериков. – М.: Логос, 1991. – 272с.
52. Сенько, Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования / Ю.В.Сенько. – М.: Академия, 2000. – 240с.
53. Симонов, П.В. Темперамент. Характер. Личность / П.В.Симонов, П.М.Ершов. – М., 1984. – 182с.
54. Современная американская лингвистика: Фундаментальные направления / Под ред. А.А.Кибрика, И.М.Кобозевой и И.А.Секериной. Изд. 3-е, стереотип. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 480с.
55. Солсо, Р.Л. Когнитивная психология / Р.Л.Солсо. – М.: Тривола, 1996. – 600с.
56. Татур, Ю.Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования / Ю.Г.Татур. – М.: Логос, 2006. – 256с.
57. Холодная, М.А. Интегральные структуры понятийного мышления / М.А.Холодная. – Томск: Томский ГУ, 1983.
58. Холодная, М.А. Психологические механизмы интеллектуальной одарённости / М.А.Холодная// Вопросы психологии, 1993, № 1, с. 52 – 59.
59. Хомский, Ноум. Аспекты теории синтаксиса. Пер. с англ. /Н.Хомский: под ред. В.А.Звегинцева. – М., 1972. – 258с.
60. Шадриков, В.Д. Философия образования и образовательные политики / В.Д.Шадриков. – М.: Логос, 1993. – 181с.
61. Шапоринский, С.А. Обучение и научное познание / С.А.Шапоринский. – М., 1981. – 207с.
62. «Школа 2000...». Непрерывность образования: дидактическая система деятельностного метода. - Вып. 5. М.: УМЦ «Школа 2000...», 2005. – 384с.
63. «Школа 2000...». Деятельностный метод обучения: модель подготовки студентов педколледжа. - Вып. 6. М.: УМЦ «Школа 2000...», 2006. – 272с.
64. Щукин, Г.И. Роль деятельности в учебном процессе / Г.И.Щукин. – М., 1986. – 142с.
65. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б.Эльконин. – М., 1989.

СПИСОК ПУБЛИКАЦИЙ

1. Учебно-методическое обеспечение курсов по выбору в системе филологического образования : учебно-методическое пособие / под ред. И.В.Лифановой, Т.С.Табаченко. – Южно-Сахалинск, 2011. – 232 с.
2. Табаченко Т.С. Педагогическая акмеология: коллективная монография / под ред. О. Б. Акимовой. – Екатеринбург: ФГАОУ ВПО «РГППУ», 2012. – С. 70-90. – п. 1.5. Когнитивный компонент толерантности в профессиональном педагогическом образовании.
3. Добрычева А.А., Лозовая Г.Н. Русская речевая культура : учебное пособие / А.А. Добрычева, Г.Н. Лозовая. – Южно-Сахалинск: СахГУ, 2013г. – 146с.
4. Табаченко Т.С. Активизация познавательной деятельности студентов на практических занятиях по курсу «Современный русский литературный язык» (статья) // Busan University of Foreign Studies/ - № 26, 2012. 2. – С. 131 – 145.
5. Табаченко Т.С. Использование активных форм дистанционного обучения в подготовке магистров по направлению «Филологическое образование» / Филологический журнал. Выпуск 18. – Южно-Сахалинск, 2011 г. – С.115-119.
6. Смолина А.В. Развитие литературно-творческих способностей магистров в условиях современной теории и методики обучения литературе (статья) // Вестник ЧГУ. № 4 (35). Т.3. 2011. - С. 193-197. – *Перечень ВАК – да.*
7. Смолина А.В. Профессиональная подготовка магистров в процессе изучения курса «Современные подходы к изучению поэтики художественного произведения в школьном и профессиональном литературном образовании» (статья) // Вестник ЧГУ. № 1 (36). Т.1. 2012. - С. 121-127. - *Перечень ВАК – да.*
8. Смолина А.В. К проблеме диалогического понимания художественного произведения (статья) (Электронный ресурс) / Современные проблемы науки и образования. Педагогические науки: электронн. научн. журн. № 1. 2012. URL: <http://http://www.science-education.ru/>. (дата обращения 24. 10.2012). - *Перечень ВАК – да.*
9. Добрычева А.А. Особенности синтаксической организации прозы Сергея Довлатова (статья) Вестник Череповецкого государственного университета (статья) / гл. ред. Н. И. Шестаков. – Вып. 4 (33). Т. 1. – Череповец: ЧГУ, 2011. – 0,35 п.л.- *Перечень ВАК – да.*
10. Добрычева А.А. Использование коммуникативного аспекта изучения синтаксиса в лингвистическом образовании студентов-филологов (статья) Педагогическая наука и образование: материалы IV региональной науч.-практ. конф. / под ред. В. П. Максимова. – Южно-Сахалинск: СахГУ, 2011. – 0,2п.л.
11. Добрычева А.А. История формирования предикативов как части речи в русском языке (статья) / Филологический журнал: межвузовский сборник научных статей / гл. ред. Т. С. Табаченко. – Вып. 18. – Южно-Сахалинск: СахГУ, 2011. – 0,25п.л.
12. Добрычева А.А. Оказиональная пунктуация как средство выражения актуального членения текста (статья) / Филологический журнал: межвузовский сборник научных статей / гл. ред. Т. С. Табаченко. – Вып. 18. – Южно-Сахалинск: СахГУ, 2011. – 0,25 п.л.

13. Добрычева А.А. Парцелляция рядов сказуемых в прозе Сергея Довлатова: анализ семантических отношений (статья) Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета / гл. ред. З. А. Заврумов. – Вып. 4. – Пятигорск: ПГЛУ, 2011. – 0,7п.л. - *Перечень ВАК – да.*
14. Добрычева А.А. Парцелляция в прозе С. Довлатова: от предложения к тексту (автореферат) Автореф. дис. ... канд. фил. наук. – Владивосток: ДВФУ, 2012. – 20 с.
15. Еглашкина А.В. Семантическое поле «крестьянский быт» в ранней лирике С.А.Есенина (статья) / Филологический журнал: межвузовский сборник научных статей / гл. ред. Т. С. Табаченко. – Вып. XVIII. – Южно-Сахалинск: СахГУ, 2011. – С. 86-90.
16. Табаченко Т.С., Акимова О.Б. Когнитивный компонент толерантности в педагогическом образовании / Т.С. Табаченко, О.Б. Акимова // Образование и наука: журнал теоретических и прикладных исследований. - № 1 (100), январь 2013г. – С.42-58. – *Перечень ВАК – да.*
17. Табаченко Т.С. Проблемы современной профессионально-педагогической подготовки учителей русского языка / Т.С. Табаченко // Акмеология профессионального образования: материалы 10-й Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 13-14 марта 2013г / ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет». – Екатеринбург, 2013г. – С.43-48.
18. Табаченко Т.С., Ионина Т.Н. Когнитивная основа изучения школьного курса русского языка / Т.С. Табаченко, Т.Н. Ионина // Интернет журнал СахГУ «Наука, образование, общество». – Выпуск 2012 / 1. - Южно-Сахалинск. – 564,3 КБ. – 13с.- *РИНЦ*
19. Табаченко Т.С., Пискунова А.А. Гендерно-ориентированная характеристика женской речи на материале Интернет-общения / Т.С. Табаченко, А.А. Пискунова // Интернет-журнал СахГУ «Наука, образование, общество». – Выпуск 2013 / 01. – Южно-Сахалинск. – 17с. - *РИНЦ*
20. Табаченко Т.С. Когнитивная основа современных школьных учебников по русскому языку / Т.С. Табаченко // Филологический журнал. – Выпуск № 19 / 2012г. – Южно-Сахалинск. – С.33-39.
21. Табаченко Т.С., Винник Н.Ю. Организация исследовательской деятельности старшеклассников в рамках проекта «Сравнения в книге А.П. Чехова «Остров Сахалин» // Филологический журнал. - Выпуск № 19 / 2012г. – Южно-Сахалинск. – С.201-207.
22. Добрычева А.А. Парцелляция рядов подлежащих в прозе С. Довлатова / А.А. Добрычева // Филологический журнал. - Выпуск № 19 / 2012г. – Южно-Сахалинск. – С.4-8.
23. Добрычева А.А. Синтаксические особенности прозы А.Тоболяка / А.А. Добрычева // Филологический журнал. - Выпуск № 19 / 2012г. – Южно-Сахалинск. – С.11-14.
24. Басаргина Я.В. Техника публичных выступлений: из опыта работы областной очно-заочной школы «ЛИДЕР» / Я.В. Басаргина // Филологический журнал. - Выпуск № 19 / 2012г. – Южно-Сахалинск. – С.167-170.
25. Манавева Д.В. Интегрированный урок «Грамматические трансформации при переводе с русского на английский язык» / Д.В. Манавева // Филологический журнал. - Выпуск № 19 / 2012г. – Южно-Сахалинск. – С.181-184.
26. Нелюбина О.В. Реалии в языке и культуре: проблемы перевода / О.В. Нелюбина // Филологический журнал. - Выпуск № 19 / 2012г. – Южно-Сахалинск. – С.185-190.

27. Табаченко В.В. Классификационное описание фразеологизмов английского языка с антропокомпонентом / В.В. Табаченко // Филологический журнал. - Выпуск № 19 / 2012г. – Южно-Сахалинск. – С.194-200.
28. Т. С. Табаченко. Методическая модель профессиональной подготовки студентов-филологов на основе процессуально-когнитивного подхода / Т.С. Табаченко // Научный диалог, 2013. № 9 (21): Психология. Педагогика. – Екатеринбург, 2013. – С.125-142. - *РИНЦ*

УЧАСТИЕ В КОНФЕРЕНЦИЯХ

1. В рамках проекта организовано участие магистрантов Института филологии СахГУ в Межвузовской научно-методической видеоконференции «МАГИСТР – НАУКЕ И ОБРАЗОВАНИЮ: Актуальные проблемы современного литературного образования». Участники конференции: ФГАОУ ВПО «Дальневосточный федеральный университет» Школа педагогики (г. Уссурийск), ФГАОУ ВПО «Восточно-Сибирская государственная академия образования» (г. Иркутск), ФГБОУ ВПО «Сахалинский государственный университет» (г. Южно-Сахалинск) – 26 апреля 2012 года.
2. Научные результаты апробированы на конференции «Научно-практические чтения, посвященные 90-летию со дня рождения М.Н.Шанского» (21-22 ноября 2012 г. – Институт филологии СахГУ при активном участии ГБОУ ДПО «ИРОСО»), организованной в рамках научного проекта.
3. Выступления с докладами на Международной конференции научно-практическая конференция «Литература и периодическая печать Сахалинской области в социокультурном аспекте: прошлое, настоящее, будущее» (октябрь 2012г. – СахГУ (Табаченко Т.С. – 1 доклад; Добрычева А.А. – 2 доклада).
4. В рамках проекта организовано участие магистрантов Института филологии в обучающем семинаре III Форума «Образ традиционной российской семьи в информационном пространстве», проводимого Межрегиональным общественным фондом содействия укреплению национального самосознания народа «Центр национальной славы» и Фондом Андрея Первозванного (г. Москва) в Сахалинском государственном университете 7-8 мая 2013г.
5. Научные результаты исследований магистрантов в рамках научного проекта апробированы на X Весенних студенческих научных чтениях в Сахалинском государственном университете (10.04.2013г.) – секция «Актуальные проблемы

- отечественной и зарубежной лингвистики и методики преподавания языков» (4 доклада).
6. Реализация основных положений когнитивной модели лингвистического школьного образования в работе с одаренными детьми в рамках ежегодной Муниципальной учебно-исследовательской конференции старшеклассников «Шаг в будущее» (апрель 2013г.).
 7. Участие в 10-й Всероссийской научно-практической конференции «Акмеология профессионального образования» (г. Екатеринбург, РГППУ, 13-14 марта 2013г.) – 1 статья.
 8. Филологические научно-практические чтения - ФГБОУ ВПО «Сахалинский государственный университет», Институт филологии (19-29 ноября 2013г.).

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Показатели результативности НИР

Диссертации защищённые в советах вузов РФ	
на соискание уч. степени кандидата наук	1 – Добрычева А.А., кандидат филологических наук (2012г. – ДВФУ г. Владивосток).
на соискание уч. степени магистра	Еглашкина А.В., Винник Н.Ю., Манаева Д.В., Табаченко В.В.