

ХАРАКТЕРИСТИКА ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ И ПРИНЦИПОВ ВУЗОВСКОГО ЭТАПА ПРОЦЕССА СТАНОВЛЕНИЯ ПАНОРАМНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Рассматривается понятие «панорамно-педагогическое мышление», обосновывается возможность его становления в период обучения в вузе, характеризуются внешние и внутренние закономерности этого процесса, соответствующие им принципы.

Ключевые слова: панорамно-педагогическое мышление, концепция становления панорамно-педагогического мышления, закономерности, принципы.

Одной из важнейших характеристик современного познания является расширение пространственных масштабов и формирование все более системно-целостного видения мира. Столетия научно-технического прогресса привели к формированию в сознании человечества сугубо аналитического стиля мышления, которому свойственны различия, сопоставления, противопоставления и др. П. А. Флоренский утверждает, что в истории человечества наблюдаются длительные полосы господства разобщения, дифференциации, анализа и короткие приступы к единению, интеграции, синтезу, период повторения которых составляет примерно 900 лет. XXI в. определяется как время очередного цикла. Потребность в междисциплинарном синтезе в связи с ростом многомерности мира и числом проблем, имеющих полимодальный характер, требующих соответствующего мышления, отмечается многими учеными. Вызовы времени предполагают изменение не столько содержания и инструментария педагогической деятельности, сколько мышления педагога. Развитие панорамного мышления – это необходимая реакция личности на возрастание сложности современного мира. Формировать панорамное видение ученика способен только панорамно мыслящий учитель.

Под панорамно-педагогическим мышлением нами понимается специфическая умственная деятельность, в процессе которой происходит целостное отражение педагогической реальности, а также прогнозирование и конструирование моделей, являющихся образами незаданных объектов и явлений; адекватная современному статусу педагогической науки, иерархизованная методологической, теоретической и практической составляющими, а также являющаяся системно-целостной, научно обоснованную представленность психолого-педагогического, предметно-методического и социально-культурного знания в образе будущей профессиональной педагогической деятельности. Основными признаками панорамно-педагогического мышления выступают: гуманистическая направленность, «ориентация на ребенка как высшую ценность в системе профессиональных ценностей»

(В. В. Сериков); продуктивность; критичность; системность, целостность, интегративность, многомерность, многогранность; умение выявлять и разрешать противоречия; диалогичность; разрешение проблемности на надситуативном уровне; наличие системы установок, понимаемых как особая предрасположенность к целостному, полипарадигмальному, поликультурному, межнаучному освоению феноменов образования; осмысливание фактического соотношения традиционного и нового; диалектичность. По характеру панорамно-педагогическое мышление является социально-деятельностным, методологическим, позволяющим осуществлять синтез теоретического и практического на основе дополнительности в соответствии с предметно-содержательными, ценностно-рефлексивными, холистическими, гуманитарными, профессионально ориентированными, рефлексивными требованиями.

Мышление как искание и открытие существенно нового может быть формирующимся, т. е. значительно и полностью незаданным, незапрограммированным, а потому оно объективно выступает как нечто образующее, динамичное, а не заранее и целиком данное.

Вопрос о возможности и целесообразности целенаправленной деятельности по становлению педагогического мышления студентов в период обучения в вузе является актуальным и дискуссионным. Вслед за М. М. Кашаповым, считаем, что это возможно и более того необходимо. При этом мы различаем мышление в учебной деятельности или при освоении профессии и мышление в профессиональной практической деятельности. Анализ литературы показывает, что основным подходом к формированию педагогического мышления в условиях вузовского обучения большинство исследователей называют задачный. Возможности учебных задач в процессе профессионально-педагогической подготовки рассматривались Д. В. Вилькеевым, Д. М. Гришиным, Н. В. Кузьминой, В. С. Мерлиным, Э. Ш. Натанзоном, Л. Ф. Спириным, М. А. Степинским, М. Л. Фрумкиным и др. Е. К. Осипова рассматривала специфику использования учебных задач в методической подготовке

студентов. А. М. Матюшкин и А. А. Понукалин обосновали необходимость включения в методическое обеспечение процесса профессиональной подготовки в вузе средств формирования навыков взаимодействия с проблемными ситуациями и выхода из них. Причем конкретные методы должны определяться в зависимости от выбора психологических механизмов закрепления формируемых связей, который в свою очередь основывается на исходных мотивационных характеристиках обучаемых [1].

Интересны результаты относительно времени, необходимого на становление отдельных качеств мышления, полученные в исследовании Ю. К. Бабанского. Он отмечает, что особенно быстро формируются такие качества, как конкретное мышление, соблюдение чувства меры при использовании различных методов, средств и приемов обучения. В большем времени нуждается формирование качеств системности и целостности мышления, но и здесь за четыре года можно достичь ощутимых положительных результатов [2]. Следовательно, теоретически время обучения в вузе позволяет добиваться определенных результатов в процессе формирования панорамно-педагогического мышления, отличающегося прежде всего широтой, целостностью и умением устанавливать связи между отдельными частями объекта и самими объектами.

Еще одной посылкой целесообразности развития панорамно-педагогического мышления в период обучения в вузе является отсутствие у студентов четко выраженных стереотипов мыслительной деятельности. У значительной части работающих педагогов, на наш взгляд, необходимо вырабатывать не столько становление, сколько изменение педагогического мышления. В ходе преобразования своей деятельности учитель меняет и отношение к происходящему. Происходит динамика предмета его мышления. Конструирование нового педагогического мышления имеет собственный предмет – позитивное педагогическое мышление [3].

Анализ литературы показывает, что важным фактором успешного формирования профессионально-педагогического мышления является уровень методической обеспеченности профессиональной подготовки педагогических кадров. К числу других факторов относятся: степень разработанности теории педагогического мышления; организация педагогом своей практической деятельности, интерес к поиску, критическому анализу своего труда. Это еще раз подчеркивает роль обучения как основной формы руководства психическим развитием вообще и развитием педагогического мышления в частности. Еще С. Л. Рубинштейн отмечал, что процесс усвоения знаний необходимо строить адекватно закономерностям проте-

кания процесса мышления [4]. Роль обучения подтверждает зафиксированный в современной психологии факт того, что само по себе количество столкновений педагога со сложными ситуациями не влияет на успешность решения [3]. В исследованиях А. Бине еще на рубеже XIX и XX вв. отмечено влияние серии обучающих процедур («умственной ортопедии») на повышение качества интеллектуального функционирования. Г. С. Сухобская, Н. М. Божко также утверждают, что именно систематический процесс обучения (или самообразования) является важнейшим фактором, предотвращающим стереотипизацию мышления и влияющим на развитие его гибкости [5].

В исследованиях В. Г. Ананьева, Н. А. Менчинской, С. Л. Рубинштейна и ряда других ученых, рассматривавших закономерности мышления и его особенности, от которых зависит овладение знаниями, выделено центральное звено в формировании педагогического мышления, которое представляет собой не просто передачу какой-либо информации, а развитие способности творчески находить решение, наиболее целесообразное в конкретных условиях и учитывающее возможности педагога. Еще одной значимой для построения модели становления панорамно-педагогического мышления выступает вскрытая С. Л. Рубинштейном закономерность мышления, заключающаяся в обнаружении нового через включение исследуемого объекта в другую систему связей. Умение находить связи между отдельными элементами систем (процессами, субъектами, организациями и т. д.), видеть взаимовлияние элементов, понимать их взаимодействие и составляет основной признак панорамного мышления.

Разрабатываемая нами концепция становления панорамно-педагогического мышления студентов вузов понимается как целостная система методологических, теоретических, практико-ориентированных знаний о данном процессе. Она отражает следующие основные идеи и позиции:

1. Цель высшего педагогического образования – научить учить.

2. Современность и соответствующая ей картина мира предполагают переход от исследования объектов к исследованию отношений между ними; от жесткой детерминации линейных причинно-следственных связей к неопределенности и неоднозначности; однозначного правильного решения к множественности интерпретаций; жесткой вертикальной управляемости к самоорганизации; естественно-научного типа мышления к гуманитарному и их синтезу и др.

3. Значимость роли личностного фактора в структуре панорамно-педагогического мышления. Согласно С. Л. Рубинштейну, мышление начинается с проблемной ситуации. Однако оно возникает

только в том случае, если есть мотив, побуждающий к решению данной ситуации. Именно связь мышления с мотивами позволяет рассматривать его в личностном плане как конкретную познавательную *деятельность*. «Мысль рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания», – отмечал Л. С. Выготский. Формы и виды познания различаются тем, какую роль в мышлении играет личность. В гуманитарных науках роль личности огромна, в техническом и естественно-научном мышлении – минимальна [6].

4. В традиционной знаниевой парадигме образования понятийное содержание отделялось от личностного контекста. В современной ситуации наряду с опытом овладения знаниями, способами деятельности, умениями решать профессиональные задачи, творческим опытом человек должен овладеть опытом «быть личностью» (В. В. Сериков). Способом, позволяющим развивать сферу личностных функций индивида (самореализации, рефлексии, поиска личностных смыслов, ответственности и др.) на материале любого компонента содержания образования, является создание личностно развивающих (личностно ориентированных) ситуаций (В. В. Сериков). Такое понимание образования личности соответствует стилю панорамно-педагогического мышления.

5. Мышление позволяет, с одной стороны, строить одни знания на основе других и конституировать представления о действительности, с другой стороны, оно обусловлено характером решаемых задач и сферой профессиональной деятельности [6]. Следовательно, панорамность мышления надо задавать как в предметной (учебной, квазипрофессиональной, профессиональной) деятельности, так и через различные виды интеграции (методологическую, категориальную, содержательную и др.), способы усвоения.

6. В проектируемой концепции важное значение в процессе становления панорамно-педагогического мышления отводится *пониманию*. Оно рассматривается как деятельность по восстановлению образа целого на основе его частей. Благодаря пониманию студент приобретает смысл изучаемого материала. Знания при этом постулируются не только как цель обучения, но и как средство для понимания. При этом понимание как процесс не ограничивается только предметными знаниями, оно экстраполируется на жизненные, профессиональные, личностные ситуации, ситуации взаимодействия и др. Понимание диалогично, что соответствует диалогичности рассматриваемого нами панорамно-педагогического мышления.

7. Становление панорамно-педагогического мышления в процессе обучения в вузе основывается на триаде «рацио–эмоцио–интуицию». Преобладание

в современной системе обучения компонента триады «рацио» входит в противоречие с тенденцией усиления в восприятии студентами информации на основе эмоций, вызванного постоянным общением молодежи с масс-медиа, использующих эмоциональный и динамичный стиль. Интуиция же вообще осталась за бортом формального образования, которое не востребует ее потенциал. Восстановление равновесия в данной триаде рассматривается нами как важное условие становления панорамно-педагогического мышления студентов.

8. Выделение теоретического и практического компонентов панорамно-педагогического мышления мы не пытаемся выстроить как уровни мышления. Данные компоненты понимаются как взаимодополнительные, они представляют два полюса на одном континиуме. При этом уровень развития практического мышления не коррелирует с уровнем развития теоретического мышления. Панорамно-педагогическое мышление рассматривается как синтез методологически скрепленного теоретического и практического мышления.

В соответствии с традицией ядро концепции понимается нами как совокупность закономерностей и принципов, характеризующих особенности ее построения и определяющих специфику концепции. Ядро проектируемой концепции составляют внешние и внутренние закономерности и принципы становления панорамно-педагогического мышления студентов. Под внешними закономерностями понимаются причинно-следственные связи процесса становления с внешними факторами, оказывающими на него непосредственное влияние и являющимися объективно существующими и необходимыми. Они влияют на содержание и результат, а также определяют саму возможность и целесообразность становления данного вида мышления. Внутренние закономерности раскрывают сущность исследуемого феномена, позволяют выстраивать взаимодействие с объектом и проектировать результаты его развития.

К внешним закономерностям нами отнесены: обусловленность становления панорамно-педагогического мышления социальным контекстом; обусловленность панорамно-педагогического мышления характером решаемых задач; обусловленность целей, содержания и способов подготовки педагогических кадров пониманием образования как открытой системы, целями опережающего развития образования, компетентностной модернизацией его содержания, новыми личностными составляющими его результата.

Первой закономерности соответствует *принцип контекстного обучения*, предполагающий учет внешнего и внутреннего контекста личности в процессе профессиональной подготовки. При этом

под внутренним контекстом понимаются индивидуально-психологические особенности, знания и опыт личности, а под внешним – социокультурные, пространственно-временные, предметные и другие характеристики ситуации, в которых человек действует [7]. Современные исследования показывают, что роль контекста является центральной в выборе человеком стратегии решения проблемы. Из этого следует, что решение практических проблем не может быть отделено от условий, в которых они проявляются.

В то же время процесс обучения в вузе строится без обращения к ситуации сегодняшнего дня в ее культурном и субкультурном, социальном, политическом, морально-этическом и других контекстах. Изменившийся внешний (социальный) контекст определяет особенности мышления и восприятия студентов. Речь идет о влиянии информационного общества на усвоение содержания образования. В литературе фиксируется тенденция развития клипового, фрагментарного мышления современной молодежи. Все ярче проступает противоречие между когнитивным стилем обучающихся и стилем изложения информации в учебнике или преподавателем. Образно-эмоциональный, клиповый стиль мышления молодых людей, формируемый и поддерживаемый за счет постоянного общения с масс-медиа, идет вразрез с преимущественно вербальным, декларативным стилем изложения учебной информации. В триаде «рацио–эмоцио–интуиция» в процессе обучения приоритет принадлежит рацио. В противостоянии масс-медиа и традиционного обучения выигрывают первые, поскольку информация, получаемая молодежью из Интернета, телевидения, СМИ, отличается большей мотивированностью за счет самостоятельного выбора личностью, эмоциональным фоном, образностью.

Таким образом, на внешний социальный контекст, выражающийся прежде всего в ускорении темпа жизни, технологиях подачи информации и приводящий человека к необходимости использования упрощенных, шаблонных, оперативных схем мышления, накладывается внутренний контекст, связанный с особенностями современной личности. Многие ученые констатируют, что в современном мире у людей преобладает стереотипное и даже автоматическое поведение, так как во многих ситуациях жизнедеятельности оно оказывается более выгодным, целесообразным либо даже необходимым [8].

Следующими принципами, соответствующими закономерности обусловленности панорамно-педагогического мышления характером решаемых задач, являются принципы проблемной интеграции и инновационной направленности профессиональной подготовки.

Как известно, проблема – начальный момент мыслительной деятельности. Мышление начинается тогда, когда появляется потребность в понимании, возникает познавательное затруднение. Принцип *проблемной интеграции* выступает результатом объединения интеграции содержания и проблемно-поисковой деятельности студентов и предполагает организацию поисковой и исследовательской деятельности, направленную на самостоятельное приобретение знаний, овладение способами решения проблем в условиях внутри- и межпредметной интеграции и синтеза. При этом интеграция рассматривается как многоуровневое явление.

Первая линия – это интеграция научного, социального и профессионального мышления, синтез которых обеспечивает его панорамность. Овладение методами научного познания обеспечивается за счет проблемности и исследовательской деятельности; социальность отражается в комплексе интегративных проблем, решаемых педагогом, а включение студента в деятельность по решению практических проблем может рассматриваться как ориентировочная основа будущего построения своей профессиональной деятельности.

Вторая линия интеграции – это интеграция на уровне создаваемых в педагогическом вузе пространств для самореализации и саморазвития будущего учителя: дидактического, включающего пространство предмета, пространство цикла дисциплин, пространство циклов; воспитательного; научно-исследовательского и ресурсного. Данный вид интеграции может рассматриваться как своеобразное метапространство.

Третья линия интеграции – внутриспредметная, понимаемая как локальное пространство предмета. Оно включает образовательное пространство (формирование концептуального, понятийного мышления, овладение теорией), исследовательское (проектирование деятельности по решению исследовательских задач, определение проблемных полей, овладение способами решения проблем и задач и т. д.) и научное пространство предмета (овладение методологией, «общественное мышление», мышление в науке). Данные пространства отражают триаду «наука – образование – практика». Каждому из пространств предмета можно сопоставить определенный вид формируемого педагогического мышления: теоретического, практического и методологического соответственно.

Принцип *инновационной направленности профессиональной подготовки* предполагает не только отражение изменений, происходящих в социуме, науке и педагогической практике, и модификацию целей, содержания и способов изучения этих изменений, но и представление о том, что система образования не столько подстраивается под рынок

труда, сколько сама является источником и инкубатором новых идей, инновационных решений, прорывных технологий [9]. Инновационный стиль мышления предполагает формирование у студентов отношения к любой системе окружающего мира не как к неизменной, а как к динамичной, подлежащей совершенствованию и модернизации; умений вскрывать внутренние противоречия, препятствующие развитию системы в рамках существующей структуры; умений решать противоречия с использованием различного интеллектуального инструментария.

Следующая закономерность – обусловленность целей, содержания и способов подготовки педагогических кадров пониманием образования как открытой системы, целями опережающего развития образования, компетентностной модернизацией его содержания, новыми личностными составляющими его результата отражается принципами опережающего характера профессионального образования, открытости образования, сетевого взаимодействия.

Принцип *опережающего характера профессионального образования* в нашем понимании должен быть направлен на реализацию прежде всего личностного уровня опережающего развития. Опережать – это значит быть способным к постоянному, целенаправленному и систематическому усвоению системы знаний, умений, навыков, ценностей, отношений, ориентаций, норм поведения, способов и форм общения [10]. Принцип опережающего характера профессионального образования предполагает ориентацию содержания образования, способов его усвоения и результата на развитие потенциала личности в новой деятельности, становление панорамно-педагогического мышления как развивающегося, гибкого, инновационно и гуманистически ориентированного.

Принцип *открытости образования* включает использование образовательных функций элементов социальной и культурной среды, включая вузовскую, совместимость социальной активности участников открытого образования с педагогической деятельностью, а также реализацию потенциальных возможностей имеющихся разнообразных доступных образовательных предложений, создаваемых образовательными, социокультурными, научными и иными учреждениями и сообществами. Особенностью современного профессионального образования является появление различных дополнительных образовательных услуг, включая услуги Интернета: проведение программ, курсов, тренингов, семинаров, вебинаров, интенсивов, программ дистанционного обучения, конференций, мастер-классов, конкурсов, круглых столов и т.д. Кроме того, помимо основной образовательной програм-

мы, часть студентов (их число растет с каждым годом) параллельно осваивает другую образовательную программу аналогичного либо иного уровня. Все это создает серьезный потенциал для выстраивания студентом собственной индивидуальной образовательной траектории, позволяет реализовать частный запрос на образовательные услуги. Однако для того, чтобы этот потенциал реализовался и действительно позволил выстроить и осуществить такую траекторию на уровне отдельной личности, необходимо иметь способ выбора и организации различных образовательных предложений. В качестве такого способа в данном исследовании рассматривается становление панорамно-педагогического мышления будущего педагога. Соответственно, условиями реализации принципа открытости образования являются сочетание формального, неформального и информального образования, тьюторская деятельность со стороны преподавателя вуза.

Открытость как качественная характеристика образования предполагает наличие информационного (локальные сети, Интернет), социального (социальные сети) и педагогического взаимодействия, способствующего созданию нового интеллектуального продукта, принадлежащего всем участникам совместной деятельности. Следовательно, следующим принципом, определяющим содержание и способы концепции становления панорамно-педагогического мышления студентов, является принцип *сетевого взаимодействия*.

Сетевое взаимодействие в литературе чаще всего рассматривается как система связей, позволяющих проектировать и представлять педагогическому сообществу инновационные модели образования и управления им; как способ деятельности по совместному использованию ресурсов. Для нас принцип сетевого взаимодействия представляет существенный интерес в связи с тем, что при нем главным является не столько внимание к совершенствованию деятельности отдельных субъектов, сколько к улучшению их взаимодействия, связей между отдельными субъектами. Такое понимание принципа соответствует разрабатываемой идее становления панорамного мышления, ориентированного на умение увидеть, установить и реализовать связи между отдельными элементами структуры, ресурсов, информации, способов взаимодействия и т. д. Кроме того, отсутствие структурных подразделений внутри сетевого взаимодействия, работа профессиональными командами способствуют преодолению рамок узких специальностей и профессиональных ролей; обеспечивают мобильность перегруппировки, краткосрочность существования, полноту действий, необходимых для достижения поставленных целей; предполагают ис-

пользование так называемых «слабых» связей в управлении: частичное лидерство, аутсорсинг и др.

Обратимся к внутренним закономерностям, отражающим сущность феномена панорамно-педагогического мышления студентов и процесса его становления. Основанием для выделения закономерностей являются методологические подходы, на основе которых строится исследование проблемы становления панорамно-педагогического мышления: системно-целостный, синергетический, деятельностный и интегративный. С системно-целостным подходом согласуется закономерность, отражающая взаимосвязь между структурными компонентами и функциональной направленностью панорамно-педагогического мышления студентов как целостности. Идеям синергетического подхода соответствует закономерность единства целого при относительной свободе его частей. С деятельностным подходом связаны закономерности, отражающие взаимосвязи между: методологическим, теоретическим и практическим видами панорамно-педагогического мышления; учебной, научной и рефлексивной деятельностью; учебными и обучающими действиями, направленными на открытие общего способа действия в рамках определенного класса задач. Интегративному подходу

соответствуют закономерности единства междисциплинарной (метапредметной), межпредметной (локальной) и внутрипредметной (точечной) интеграций; взаимосвязь формального, неформального и информального образования.

Принципы рассматриваются с позиции соответствия закономерностям и представляют собой следующую совокупность требований: иерархичности познания; целостности объективного и субъективного; функциональности; многомерного, множественного описания; неопределенности; единства рационального, эмоционального и интуитивного в становлении панорамно-педагогического мышления; предметной деятельности; единства теоретической и практической деятельности; единства внешней и внутренней деятельности; развивающего обучения; рефлексивности; ведущей роли общепрофессиональной подготовки в становлении панорамно-педагогического мышления; рассмотрения панорамно-педагогического мышления как базовой компетентности будущего учителя.

Выделенные закономерности и принципы образуют теоретический фундамент, ядро концепции, обеспечивают ее научный статус и характеризуют специфику панорамно-педагогического мышления студентов через определение практических требований к ее реализации.

Список литературы

1. Матюшкин А. М., Понукалин А. А. Проблемные ситуации в психологической подготовке специалиста в вузе // Вопросы психологии. 1988. № 2. С. 76–82.
2. Бабанский Ю. К. Личностный фактор оптимизации обучения // Там же. 1984. № 1. С. 51–57.
3. Кашапов М. М. Психология педагогического мышления: монография. СПб.: Алетейя, 2000. 468 с.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб: Изд-во «Питер», 2000. 712 с.
5. Сухобская Г. С., Божко Н. М. Психотерапевтический эффект тренингов обучения для учителей // Информационный бюллетень: Проблемы непрерывного образования: педагогические кадры. СПб., 1995. № 4. С. 18–20.
6. Розин В. М. Мышление и творчество. М.: ПЕР СЭ, 2006. 360 с.
7. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: Мат-лы к четвертому заседанию методологического семинара. М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 84 с.
8. Bodenhausen G.V., Wyer R.S. Social cognition and social reality: Information acquisition and use in the laboratory and the real world // Social information processing and survey methodology / Ed. by H.J. Hippler, N. Schwarz, S. Sudman. New York: Springer, 1987. P. 6–41.
9. Волков А., Ливанов Д., Фурсенко А. Высшее образование: повестка 2008–2016/ Эксперт, 2007, 3 сентября. URL: <http://www.inno.ru>
10. Бим-Бад Б. М. Опережающее образование: теория и практика // Сов. педагогика. 1988. № 6. С. 51–55.

Черкасова И. И., кандидат педагогических наук, доцент.

Тобольская государственная социально-педагогическая академия им. Д. И. Менделеева.

Ул. Знаменского, 56, Тобольск, Тюменская область, Россия, 626150.

E-mail: irinka65@rambler.ru

Материал поступил в редакцию 22.11.2011.

I. I. Cherkasova

**CHARACTERISTICS OF LAWS AND PRINCIPLES OF HIGHER SCHOOL LEVEL OF PANORAMIC-PEDAGOGICAL THINKING
FORMATION PROCESS OF FUTURE TEACHERS**

This article deals with the concept “panoramic-pedagogical thinking”. It also proves possibility of its formation during high school education. It characterizes external and internal laws of formation process and principles corresponding to them.

Key words: *panoramic-pedagogical thinking; concept of panoramic-pedagogical thinking formation; laws; principles.*

D. I. Mendeleev Tobolsk State Social and Pedagogical Academy.

Ul. Znamenskogo, 58, Tobolsk, Tyumen region, Russia, 626150.

E-mail: irinka65@rambler.ru