

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования
«Мозырский государственный педагогический университет
имени И. П. Шамякина»

**ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА**

Материалы Международной
научно-практической конференции
г. Мозырь, 29–30 марта 2012 г.

Мозырь
2012

определяем как *метасистемную* или *межпредметную*. Сам системный подход, как известно, вызван потребностью в объединении, синтезе обособившихся аспектов и drobных разделов научного знания. Таким образом, студент-филолог учится устанавливать связи между частью и целым, как на а) *внутрипредметном*, так и б) *межпредметном* (внутрицикловом и межцикловом) уровнях. Это позволяет: на *внутрипредметном* уровне приводить весь сложный и разноликий мир литературы к целостному единству; освобождать анализ литературного произведения от излишнего академичности, избыточного соотношения «всего со всем»; на *межпредметном* – *внутрицикловом* (филологическом) уровне рассматривать литературу и язык – это две взаимосвязанные, целостные и динамически развивающиеся системы; определять между ними четкие связующие звенья. В частности формировать целостную картину развития русской словесности, начиная с X по XXI век; на *межпредметном межцикловом* (искусствоведческом) – уровне рассматривать литературные произведения в контексте художественной культуры, как ее неотъемлемую часть. Так как именно эти связи имеют первостепенное значение для студента-филолога как будущего учителя *искусства* в школе. Такой учитель «должен обладать большой широтой знаний, во-первых, в том искусстве, которое преподает, во-вторых, во всех смежных областях культуры» [4, с. 215, 216]. Он тем успешнее решает свои «чисто предметные» задачи, чем полнее ориентируется на общую художественно-эстетическую культуру школьника.

Важнейшим компонентом профессионально-педагогической культуры учителя-словесника является грамотная, логически выстроенная и в то же время образная *речь* – как устная, так и письменная. Литературно-преподавательская деятельность немислима вне языка и языковой способности как способности к порождению и восприятию речи. Поэтому на полных правах в составе ключевых академических компетенций *практической направленности* должна войти, по нашему мнению, и *коммуникативно-деятельностная* компетенция. Сформированность этой компетенции позволит достичь единства *мысли и действия* (воздействия) на школьника) будущего-учителя словесника: вызвать интерес школьников к книге посредством акцентировки внимания на всем наиболее актуальном и значимом в ней; «задействовать» не только рациональные, но и эмоционально-образные механизмы психики, используя как понятийные, так и образные возможности языка, рации и эмоции.

Таким образом, необходимость качественного сдвига в развитии *школьных умений учителя* на уровнях рассмотренных выше *ключевых академических компетенций студентов филологического факультета* мотивируется, как минимум, *фактором современной миссии учителя, стратегическими целями и задачами его деятельности*. В модернизируемой сегодня системе высшего педагогического образования акцент все больше смещается с *предметной специализации на профессию учителя*. Начинающие педагоги всё больше ориентируются на формирование у школьников *метасвойств* воспитанности: жизненную позицию человека-деятели, способность к саморазвитию, активность и ответственность [2, с. 165, 222]. Для выполнения этой миссии учитель должен обладать постоянной готовностью и способностью самому учиться на протяжении всей жизни.

Литература:

1. Образовательный стандарт. Высшее образование. Первая ступень. Цикл СГД: РД РБ 02100.5.227-2006. Введ. 01.09.2006 // Республиканский институт высшей школы [Электронный ресурс]. – 2006. – Режим доступа: <http://www.nihe.niks.by>. – Дата доступа: 27.12.2006.
2. Управление качеством образования: теория и практика / под ред. А. И. Жука, Н. Н. Кошель. – Минск: Зорны верасень, 2009. – 2-е изд. – 560 с.
3. Жук, О. Л. Сиренко, С. Н. Педагогика. Практикум на основе компетентностного подхода: учеб. пособие / О. Л. Жук, С. Н. Сиренко; под общ. ред. О. Л. Жук. – Минск, 2007. – 192 с.
4. Неменский, Б. М. *Мудрость красоты: О проблемах эстетического воспитания: книга для учителя* / Б. М. Неменский. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1987. – 255 с.

РАЗВИТИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ СТУДЕНТОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Янковец Т. А.
(УО БГПУ имени М. Танка, Беларусь)

Современный уровень развития науки, характеризующийся высоким темпом приращивания знаний, их быстрым развитием и устареванием, требует от системы образования адекватного обновления содержания обучения на всех уровнях образования и актуализирует задачу развития у будущих специалистов умений самостоятельного овладения новым знанием.

Согласно Концепции развития системы педагогического образования в Республике Беларусь, актуальным направлением развития содержания педагогического образования является обогащение его процедурным знанием [1], т. е. знанием операциональным, практическим, обеспечивающим овладение будущими педагогами способами действий по преобразованию объектов предметной области. К нему

относятся алгоритмы, методики, инструкции, стратегии принятия решений и др. В широком смысле процедурное знание является метазнанием, позволяющим студентам осваивать приемы и методы познания, выявлять структуру и принципы построения любого знания, способы оперирования им.

Овладение процедурным знанием предполагает высокий уровень развития у обучаемого понятийного аппарата той или иной предметной области. Важнейшим компонентом системы педагогических знаний и основой обучающей деятельности педагога являются дидактические понятия.

Проблема развития дидактических понятий студентов восходит к проблематике формирования научных понятий. Философский, исторический, физиологический, психологический, педагогический аспекты данной проблемы освещены в работах Д. Н. Боголюбовского, Л. С. Выготского, Д. П. Горского, В. В. Давыдова, П. Я. Гальперина, С. Л. Рубинштейна, Н. Ф. Тальзиной и др. Методика формирования научных понятий разрабатывалась С. В. Коржаковой [2], А. В. Усовой [3], И. И. Цыркуном, В. Н. Пунчик [4].

А. В. Усовой определены психолого-дидактические основы формирования у учащихся научных понятий, типичные ошибки в их усвоении, причины их возникновения и пути предупреждения, определены критерии и уровни усвоения понятий, сформулированы условия их успешного формирования.

С. В. Коржаковой выявлены особенности усвоения понятий будущими педагогами. Качество усвоения дидактических понятий (его результативный аспект) рассмотрено в работах В. В. Бачмановой, П. П. Трещевой, Л. Д. Устьянцевой; качество усвоения дидактических понятий при рациональной организации самостоятельной работы студентов (в единстве процессуального, содержательного и результативного аспектов) исследовано в работах В. Н. Пунчик.

В данных исследованиях различные аспекты формирования дидактических понятий традиционно изучались в рамках теоретического обучения студентов. Исследователи указывают на некоторые проблемы качества усвоения понятий, а именно: формальное усвоение студентами объема и содержания дидактических понятий, способов операционализации и грани применимости дидактических понятий, связей и отношений между понятиями, структуры метазнания о них [4].

Логика построения учебного процесса отводит приоритетную роль в дальнейшем целенаправленном развитии дидактических понятий студентов системе педагогических практик. Однако результаты педагогической практики свидетельствуют о том, что дидактические понятия, сформированные у студентов при изучении общепедагогических и специальных дисциплин, в процессе практики не получают должного развития. Главную причину этого мы видим в преобладании индуктивных методов практического обучения, основанных на наблюдении или практическом выполнении заданий, т. е. с опорой на чувственный опыт, что предопределяет усвоение дидактических понятий студентами на эмпирическом уровне, приводит к неумению оперировать ими и применять на практике. В этой связи требуют разработки концептуальные основания и методика развития дидактических понятий студентов в процессе педагогической практики.

Для процесса развития характерно возникновение более сложных качественных состояний объекта, не сводимых к исходным более простым, новым элементам и связям [5]. Процесс развития дидактических понятий предполагает:

- конкретизацию дидактического понятия: обогащение его содержания новыми существенными признаками;
- расширение объема дидактического понятия: охват новых объектов, процессов данным понятием;
- обобщение дидактического понятия: синтез частных понятий в более общие путем абстрагирования общих существенных признаков и распространение их на объекты и процессы, образуемые частными понятиями;
- углубление содержания дидактического понятия;
- операционализация дидактического понятия – процедура, связанная с количественным измерением отдельных его аспектов.

Развитие системы дидактических понятий будущих педагогов способствует совершенствованию их интеллектуальных умений и навыков, способности к самостоятельному овладению новыми знаниями.

К комплексным педагогическим условиям, обеспечивающим развитие дидактических понятий относятся:

- единство в интерпретации дидактических понятий путем упорядочения структурных компонентов научного языка дидактики;
- преемственность и непрерывность развития дидактических понятий путем достижения оптимального соотношения теоретической и практической составляющей подготовки будущего педагога;
- развитие теоретического мышления будущих педагогов, путем усиления подготовки студентов в области логики;

– повышение исследовательского потенциала педагогической практики за счет введения альтернативных форм практики и рационализации их содержания;

– разработка методики развития дидактических понятий студентов в процессе педагогической практики, основанной на приоритетном использовании учебно-исследовательской деятельности студентов;

– разработка и внедрение учебно-методического обеспечения педагогической практики, обеспечивающего развитие дидактических понятий студентов;

– привлечение студентов к участию в разработке исследовательских проектов, реализуемых на объектах педагогической практики как к обязательной части их научно-исследовательской деятельности.

Таким образом, при достаточной теоретической разработанности общих методологических и психолого-педагогических основ формирования понятий, главной педагогической проблемой остается «доведение» дидактических понятий до практики, что подразумевает их конкретизацию, обобщение, расширение объема, углубление содержания, а также операционализацию в процессе профессиональной педагогической деятельности.

Литература:

1. Концепция развития системы педагогического образования в Республике Беларусь: проект / П. Д. Кухарчик [и др.]; под общ. ред. И. И. Цыркуна. – Минск: БГПУ, 2008. – 32 с.

2. Коржакова, С. В. Формирование научных понятий у студентов педагогических вузов в обучении автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С. В. Коржакова; Челяб. гос. ун-т. – Челябинск, 1984. – 18 с.

3. Усова, А. В. Психолого-дидактические основы формирования у учащихся научных понятий: учебное пособие к спецкурсу. – Челябинск: ЧГПИ, 1988. – 90 с.

4. Цыркун, И. И. Интеллектуальное развитие будущего педагога: дидактический аспект: монография / И. И. Цыркун, В. Н. Пунчик. – Минск: БГПУ, 2008. – 254 с.

5. Шапоринский, С. А. Обучение и научное познание / С. А. Шапоринский. – М.: Педагогика, 1980. – 214 с.