

шествующих инноваций, творческого поиска и разработки оригинальных, эффективных новшеств по достижению поставленной цели.

Таким образом, становление творчества будущих педагогов должно осуществляться в условиях существования традиционного образования и активного внедрения инновационных форм, методов, технологий обучения. Педагогические инновации и традиции должны быть нацелены на формирование у педагогов осознанного отношения к творческой профессиональной деятельности. Это позволит совместить все лучшее, что накоплено опытом предыдущих поколений, с инновационными идеями, без которых невозможен прогресс, т.е. становление развитой творческой личности.

Список использованных источников

1. Сластенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.
2. Подготовка учителя математики: инновационные подходы: учеб. пособие / В.Д. Шадриков [и др.] под ред. В.Д. Шадрикова. – М.: Гардарики, 2002. – 383 с.

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА УСВОЕНИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ СТУДЕНТАМИ НА ОСНОВЕ ИХ МЕТАСЕМАНТИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ

В. Н. Пунчик, УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»

Качество усвоения понятий предполагает достижение нормативного уровня, выявляется в результате многоаспектного анализа усвоения и применения понятий обучаемыми и предусматривает соотнесение видов знаний с элементами содержания образования и с уровнями усвоения.

Анализ научных и методических работ показал, что существуют разные подходы к трактовке понятия «усвоение» и его операционализации. Некоторые исследователи редуцируют усвоение к одной из его составляющих – процессуальной (В. П. Беспалько, Н. В. Тальзина и др.) или результативной (И. И. Ильясов, С. Л. Рубинштейн и др.). Операционализация усвоения осуществляется преимущественно через уровни усвоения, в качестве критериев выступают соответствующие классы задач, которые может решить обучаемый. В рамках процессуального аспекта утверждается, что обучение имманентно усвоению знаний, а при акцентировании результативного аспекта считается, что о наличии усвоения можно говорить только в том случае, если обучаемый может применить знания к решению определенного класса задач. Процесс усвоения обуславливает психологическую сторону учения, показывающую, как педагогические воздействия отражаются в сознании учащихся, в их учебной и практической деятельности. Этот процесс по своей внутренней структуре является аналитико-синтетической деятельностью, в результате которой формируются обобщения, лежащие в основе научных понятий.

В научных исследованиях, рассматривающих проблему формирования понятий, операционализация качества усвоения в большей степени ориентирована на результативный аспект и лишь в некоторой степени – на процессуальный. Развивая идеи И. И. Цыркуна [1] и других ученых, качество усвоения понятий рассматривалось нами в единстве трех аспектов: процессуального, содержательного и результативного. Процессуальный аспект ука-

зывает на то, каким образом происходит усвоение понятий, результативный– характеризует итоговую сторону этого процесса, содержательный– связан с сущностью понятий и присущ как процессуальной, так и результативной сторонам.

Рассмотрение качества усвоения дидактических понятий в единстве процессуального, содержательного и результативного аспектов актуализировало разработку метасемантического описания дидактических понятий. *Метасемантическое описание дидактических понятий* включает: метазнание о дидактическом понятии как схему описания понятия; семантическую сеть системы дидактических понятий как когнитивную структуру репрезентации понятий в сознании субъекта; структурно-логическую модель дидактических понятий, нормирующую их архитектуру. Метасемантическое описание дидактических понятий рассматривалось в роли обобщенного ориентира их усвоения: метазнание о дидактическом понятии играло роль ориентировочной основы, семантическая сеть системы дидактических понятий являлась прямым объектом усвоения, а структурно-логическая модель дидактических понятий определяла порядок их формирования.

Метазнание о дидактическом понятии имеет следующую структуру: генезис понятия, основное содержание, объем, место в системе дидактических понятий, область применения, способы операционализации, границы применимости [2]. Метазнание о дидактическом понятии отражает процессуальный аспект качества. Семантическая сеть является когнитивной структурой репрезентации понятий в сознании субъекта, она содержит основные дидактические понятия, порождающие кластеры. Семантическая сеть системы дидактических понятий отражает результативный аспект качества их усвоения [3]. Содержательный аспект связан с сущностью самих понятий; он присущ как процессуальной, так и результативной сторонам.

В качестве первичного дидактического понятия было выбрано понятие «обучение», а его признаки определялись на основе проведенного структурного анализа его дефиниции. В процессе построения сети нами были выявлены понятия двух типов: 1) дополняющие семантическую сеть путем порождения новых вершин и существенных отношений (расширяют сеть), 2) связанные с понятием «обучение» или его признаками через уже заданные понятия (уточняют сеть). Понятия, расширяющие сеть, выступали в роли первичных для понятий, уточняющих ее. Структура отношений между ними определена как кластер с центральным понятием. Семантическую сеть расширяли следующие дидактические понятия: *обучение, процесс обучения, цель обучения, содержание образования, метод обучения, средства обучения, организационная форма обучения, диагностика обучения.*

Место понятия в системе обуславливает его отношения с другими понятиями. Приоритетная позиция определяется характером отношений с центральным дидактическим понятием «обучение». Связи с производными понятиями принимаются к рассмотрению в зависимости от степени значимости. В предложенной иерархии дидактических понятий второй ранг по значимости занимают «цель обучения», «процесс обучения», третий– «содержание образования», четвертый– «метод обучения», «средства обучения», «организационная форма», «диагностика обучения». Последующее распределение рангов требует отдельного изучения. Понятия с первого по четвертый ранг были названы основными, пятого и выше – производными.

Выбор основных дидактических понятий явился одним из вариантов распределения приоритетов при формировании понятий. Построенная нами семантическая сеть системы

дидактических понятий изоморфна структурно-логической модели дидактических понятий, представляющей собой системно организованную совокупность, нормирующую архитектуру основных и производных понятий. Преобразование семантической сети системы в *структурно-логическую модель дидактических понятий* с учетом определенных выше рангов задало порядок их формирования.

Представление дидактических понятий на основе метасемантического описания явилось вариантом решения «классической проблемы переноса», на важность которой указывал Дж. Брунер. По его мнению, ее решение «позволяет организовать овладение знаниями с учетом особенностей мышления» [4, с. 15].

Поскольку усвоение дидактических понятий связано с усвоением структуры метазнания, содержанием дидактических понятий и их системы, нами были выделены следующие критерии качества: *степень овладения структурой* метазнания о дидактическом понятии (генезис, основное содержание, объем, место в системе дидактических понятий, область применения, способы операционализации, границы применимости понятия), *полнота покомпонентного усвоения содержания* дидактических понятий (индексы усвоения генезиса, основного содержания, объема, места в системе дидактических понятий, области применения, способов операционализации, границ применимости понятия) и *способ репрезентации системы* дидактических понятий в сознании субъекта (семантическая сеть системы дидактических понятий).

Список использованных источников

1. Цыркун, И. И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И. И. Цыркун. – Минск: Тэхналопя, 2000. – 326 с.
2. Цыркун, І. І. Структура метаўведаў аб дыдактычным паняцці / І. І. Цыркун, В. М. Пунчык // Весці БДПУ. – 2005. – № 2. – С. 3–6.
3. Пунчык, В. М. Семантычная сетка дыдактычных паняццяў як аснова працэсу іх фарміравання у студэнтаў / В. М. Пунчык // Весці БДПУ. – 2005. – № 3. – С. 15–19.
4. Брунер, Дж. Процесс обучения / Дж. Брунер; пер. с англ. О.К. Тихомирова; под ред. А. Р. Лурия. – М.: АПН РСФСР, 1962. – 84 с.

ОПОРНАЯ ШКОЛА КАК ЦЕНТР ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ БЕЛАРУСИ В 60-Е ГГ. XX В.

О.М. Старикова, УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»

В целях дальнейшего совершенствования педагогического процесса, более широкого внедрения в практику учебно-воспитательной работы достижений педагогической науки и передового опыта, в 1963 году местными органами народного образования совместно с профсоюзными организациями в каждом районе Республике Беларусь были выделены опорные школы.

Предполагалось, что опорная школа станет центром научно-методической работы по изучению педагогических инноваций в системе общего образования.

В задачи опорных школ входило:

– применение, пропаганда и массовое внедрение в практику всех общеобразовательных школ достижений педагогической науки;