

3. Ильин В.В., Пожарский С.Д. Философия и акмеология. СПб: Политехника, 2003.
4. Кан-Калик В.А. Грамматика общения М.: Роспедагентство, 1995
5. Кузьмина Н.В., Пожарский С.Д., Паутова Л.Е. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста. СПб., Коломна, Рязань, 2008
6. Педагогическая акмеология: коллективная монография / под ред. О.Б.Акимовой; ФГАОУ ВПО «Рос. гос.проф.-пед.ун-т», Екатеринбург, 2012. 251с.
7. Румянцева Л.Н. Акмеолингвистика. Ч. 2: Преподавателю о студенте / Под ред. акад. Н.В. Кузьминой. СПб.: ААН, 2000. 180с.
8. Румянцева Л.Н. Акмелингвистика в преподавании иностранных языков // Акмеология-98: Сб. ст. СПб., 1998.

**Т.С. Табаченко**  
*СахГУ, г. Южно-Сахалинск*

## **ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА**

Качество образования традиционно связывается с обеспечением общества высококвалифицированными специалистами. Для достижения этой цели необходимо совершенствовать процесс обучения, вести поиск новых подходов, которые будут способствовать росту профессионализма специалиста.

Развитие личности, её творческой индивидуальности, раскрытие и реализация интеллектуального потенциала обучающегося – всё это становится главным направлением системы современного профессионального образования. В отечественной педагогике, методике, школьной практике вновь наступил период, когда возрос интерес к педагогическому поиску, разработке новых образовательных концепций, ориентированных на личность обучающегося. Всё большее внимание уделяется обучению, направленному на развитие интеллектуальных возможностей обучающихся. Потенциал интеллектуальных способностей является одновременно и условием получения образования, и его результатом.

Идея развивающего обучения, направленного на формирование современного стиля научного мышления, всегда была актуальна для российского образования. В настоящее время созданы концепции и программы развивающего, деятельностного обучения, действуют учебные заведения, работающие на основе накопленного опыта. Однако зачастую данная работа ведётся стихийно, учителя, пытающиеся применить новые технологии

обучения, недостаточно знакомы с теоретическими основами образовательных концепций и не всегда владеют умениями моделировать учебный процесс на основе теоретических положений выбранной концепции обучения.

Поэтому вопросы профессионального образования будущего учителя приобретают новое наполнение, получают более развёрнутые структурные и содержательные характеристики, связанные с необходимостью подготовки студентов к профессионально грамотному решению нестандартных, сложных, порой непредсказуемых ситуаций в образовании и воспитании школьников. Для выполнения современным специалистом профессиональных функций одним из важнейших требований к образовательному процессу становится преобразование структуры и содержания обучения с позиций инновационных подходов.

Различия между традиционной и инновационной системами образования заключаются в целевой установке, которая реализуется посредством принципиально разных образовательных технологий. Ценностной установкой инновационных технологий является содействие процессам интеллектуального и нравственного развития личности. Необходимо не только выпустить специалиста, получившего подготовку высокого уровня, но и включить его уже на стадии обучения в активную профессиональную деятельность, адаптировать к условиям конкретной педагогической ситуации. Такого специалиста можно будет назвать личностью, прежде всего в профессиональном плане.

Как показывает анализ вузовского обучения, сегодня наблюдается большой разрыв между тем, что и как делает студент в учебной деятельности, и тем, что и как он будет делать, будучи специалистом. На практике это приводит к тому, что выпускник педагогического вуза, обладая знаниями о педагогическом процессе, оказывается неспособным реализовать эти знания. Таким образом, возникает противоречие между теоретическим требованием включения выпускника вуза в профессионально-педагогическую деятельность и существующим характером обучения, содержательно и структурно отличающимся от его будущей профессиональной самореализации.

Следует отметить, что это не единственное противоречие, выявленное в системе высшего педагогического образования, но именно указанное несоответствие, связанное с категориями «возможность и действительность», выявляет ряд недостатков в организации подготовки учителей.

Зачастую отсутствует направленность методических учебных курсов на инновационные образовательные технологии. Учитель находится сегодня в сложных условиях: вводятся государственные образовательные стандарты для общеобразовательной школы, постоянно меняются учебные планы, разрабатываются авторские программы, рекомендованные к внедрению, открываются профильные классы в общеобразовательных школах и т.п. В рамках общего среднего образования появилось многообразие форм обучения (или видов образования): общее, гимназическое, лицейское, кадетское, профессиональное и др. Выпускник педагогического вуза не готов в настоящее время активно включиться в решение образовательных проблем в условиях многопрофильности. Поэтому и бытует мнение учителей, что студенты не подготовлены к работе в школе. Имеется в виду не отсутствие знаний, а неготовность студента к решению современных инновационных педагогических и профессиональных проблем. Следовательно, современный учитель должен стать подлинным профессионалом, способным решать образовательные задачи на всех ступенях образования, развивая, прежде всего, познавательные способности своих учеников.

Необходимо изменить отношение будущих учителей к самому учебному процессу. Лингвистические знания, приобретаемые студентами на занятиях, должны быть осмыслены методически. Формирование методического мышления будущего учителя – долгий, но важный процесс. Эту задачу невозможно решить только на занятиях психолого-педагогического цикла учебных дисциплин. Научить мыслить методически можно и нужно при изучении всех специальных дисциплин, в том числе и лингвистических. Главное условие достижения цели в этом случае – совместные слаженные усилия преподавателей, ведущих лингвистические и методические дисциплины, и единая концепция вузовского преподавания, основанная на новых прогрессивных образовательных технологиях. К этому не всегда подготовлен вузовский преподаватель.

К сожалению, в высшей школе имеет место практика пополнения профессорско-преподавательского состава кафедр за счёт выпускников, каким-либо образом проявивших себя за годы обучения в вузе. К сожалению - потому, что они не имеют ещё необходимого педагогического и исследовательского опыта работы в качестве преподавателя. Поэтому учебно-методическая работа имеет крайне низкий статус в практике работы вузовских кафедр. Зачастую и более опытные члены кафедр весьма скептически относятся к попытке приобщить их к серьёзным педагогическим или

методическим исследованиям, полагая, что для успешного обучения студентов преподавателю вполне достаточно хорошо знать свой предмет, а всё остальное решится само собой, придёт с опытом работы.

Преподаватель высшей школы – это специалист определенной научной области плюс педагог. Первое слагаемое обычно выражается высокой степенью квалификации. А что касается второго слагаемого, то оно чаще всего не рассматривается. Новые задачи и новые условия развития высшей школы требуют коренного изменения отношения ко второму слагаемому. От преподавателя высшей школы, кроме глубоких специальных знаний, требуется знание закономерностей обучения и воспитания студентов, особенностей формирования их творческого мышления, путей воздействия на их сознание через внутренний мир их представлений, интересов и чувств, сочетания рационального и эмоционального. Качество подготовки студентов тесно связано с оптимальным решением большого круга дидактических задач. Все это требует проведения некоторого психолого-педагогического совершенствования и в первую очередь дидактического совершенствования преподавателей высшей школы, особенно молодых, начинающих преподавателей. Таким образом, к перечисленным выше задачам добавляется еще одна – задача педагогического формирования преподавателя высшей школы.

Отмеченные недостатки и противоречия профессиональной методической подготовки учителей русского языка позволяют сформулировать одну из основных проблем, которая заключается в разработке методики, обеспечивающей оптимизацию профессиональной педагогической подготовки будущих учителей русского языка на основе развития когнитивных лингвистических способностей студентов-филологов. Изменения, внедряемые в процесс лингвометодической подготовки студентов, прежде всего касаются познавательной деятельности студента в ходе работы с учебной информацией и основаны на внедрении процессуально-когнитивного подхода в учебный процесс. Такой подход к познанию имеет значительный интерес, так как показывает, что одних только знаний для развития мышления недостаточно, - важны познавательные механизмы, стимулирующие процесс переноса знаний в операциональные действия.

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.

С одной стороны, когнитивный подход опирается на положения когнитивной лингвистики, главным компонентом которой является категория «смысл»; с другой стороны – на положения когнитивной психологии, для которой важнейшей категорией является «понимание», что способствует глубокому проникновению в суть изучаемого на всех этапах обработки информации. Когнитивный механизм решения мыслительных задач обеспечивает практически бесконечное производство и понимание смыслов в речевой деятельности. Когнитивная лингвистика дополняет анализ языка анализом речи, различных контекстов употребления соответствующих лексем, зафиксированных в текстах.

Процессуально-когнитивная основа знаний, умений и навыков студентов обеспечивает формирование лингвокогнитивного уровня языковой личности, являющегося предметным базисным компонентом уровня методического мышления. Эти уровни взаимосвязаны и в процессе педагогической практики позволяют студенту самостоятельно определять стратегию и тактику педагогического воздействия на учебный процесс, что обеспечивает ситуативность, вариативность применения их лингвометодического опыта, накопленного в процессе обучения. Этот опыт представлен в их сознании, прежде всего, в виде учебно-познавательных действий, имеющих профессиональную направленность.

Процессуально-когнитивная методика за счёт создания учебных ситуаций, моделирующих учебный процесс, позволяет не только объединить в профессиональный блок теорию лингвистических и методических дисциплин с практикой обучения, но и влияет на мотивацию приобретения студентами профессионально-педагогических навыков, формирует у них когнитивную способность работы с информацией (поиск, переработка, воспроизведение), умение профессионально применять эту информацию в зависимости от учебной ситуации на практике.

Таким образом, разрабатываемый нами процессуально-когнитивный подход является одним из действенных путей разрешения ряда назревших в профессионально-педагогическом образовании проблем.

**А.С. Франц**  
*РГППУ, г. Екатеринбург*

## **НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЕ КОНФЕРЕНЦИИ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ**

Среди многочисленных технологий профессионального роста преподавателей специфическую роль играет их участие в работе научно-практических конференций, функции которых многообразны. Прежде всего, научно-практические конференции способствуют более эффективному осмыслению их участниками актуальных проблем педагогической практики. Тематика конференций обостряет внимание преподавателей к актуальным проблемам практической педагогической деятельности, создает необходимость безотлагательного теоретического анализа этих проблем, предоставляет возможность ознакомиться с пониманием этих проблем другими коллегами. Участие преподавателей в работе научно-практических конференций создает для них возможность более интенсивного и эффективного рефлексирования по поводу обсуждаемых на заседаниях конференции вопросов.

Подготовка преподавателями научных статей, раскрывающих тему научно-практической конференции, обостряет их личные эмпирические наблюдения, дисциплинирует их мыслительные процедуры рассмотрения проблем, требует обращения к монографическим исследованиям, словарям, уточняющим содержание одних и тех же научных понятий в различных науках, что способствует углублению формулирования изучаемых проблем. Естественно, что уже в процессе подготовки статей научный кругозор преподавателей в области рассматриваемых ими проблем расширяется. Подготовка статей в сборник материалов конференции концентрирует внимание исследователей проблем на формулировании мыслей и способствует более точному использованию научных понятий. Уже на этапе подготовки преподавателями необходимых для участия в конференции научных статей совершенствуются навыки их научно-исследовательской деятельности, развивается потребность в ней, углубляются научные педагогические знания.