

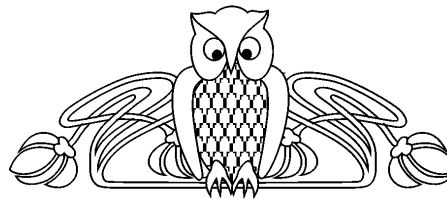


УДК 378

ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УСВОЕНИЯ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ

Г.И. Железовская

Саратовский государственный университет,
кафедра педагогики
E-mail: izdat@sgu.ru



В статье рассматриваются дидактические условия усвоения понятийных научно-педагогических знаний студентами. Выявлена исходная зависимость понятийного диалектического мышления от следующих условий: 1) наличия современных педагогических теорий; 2) дидактического стиля мышления преподавателя педагогики; 3) положительного мотивационного и интеллектуального фона учебных занятий; 4) характера восприятия студентами учебной информации на занятиях, проводимых в диалоговом режиме; 5) самостоятельной творческой деятельности студентов по решению понятийно-терминологических задач.

Предложена стратегия обучения студентов, при которой качественно меняется роль преподавателя. Он становится в меньшей степени лицом, передающим знания, а в большей мере планирующим процесс индивидуального учения и оказывающим помощь студентам.

The Didactic Conditions Mastering of Scientific-Pedagogical Matters

G.I. Zhelezovskaya

The didactic conditions mastering of the conceptual scientific-pedagogical knowledge's by students are considered in this article. The conceptual dialectical thinking depends on conditions, such as: 1) availability of the modern pedagogical theories; 2) teacher's dialectical thinking; 3) positive motivation and the lessons' intellectual background; 4) student's perception character of the educational information at the lessons in the dialogue-regime; 5) students' self-dependent creative activity.

The article suggests students' instruction strategy where the teacher's role is qualitatively changed. He becomes in less degree a person giving knowledge's, but in more degree, a person who is planning the individual learning process and who is helping students.

Обращаясь к исследованию условий диалектического усвоения педагогических понятий в качестве факторов, воздействующих на каузальные процессы усвоения, мы обратили внимание на трудности разграничения их с причинами.

Часто в психолого-педагогической литературе утверждается, что причина непосредственно порождает предмет, а условия только способствуют этому, или что причина – главное, а условие – второстепенное.

Стремясь к решению этого вопроса, ряд авторов считают возможным утверждать, что причины – это изменяющиеся факторы, а условия – устойчивые. Нам представляется, что следует обратить внимание на диалекти-

ческий характер взаимосвязи явлений, отраженных в соответствующих понятиях: если предмет меняется, то его причина – это изменяющийся фактор в совокупности относительно устойчивых явлений, которые здесь выступают в качестве условий. Причиной же устойчивого состояния, напротив, является относительно устойчивый фактор в совокупности изменяющихся условий.

Для разграничения причины и условий усвоения понятийных знаний некоторые исследователи предлагают считать, что причина отличается от условий своей активностью. Но если обратиться к анализу процессов, происходящих в действительности, то можно встретить множество фактов, когда в качестве причины выступают пассивные явления, а активные вообще отсутствуют. Эти факты убеждают в том, что причинности не следует, видимо, приписывать свойства, которые не характеризуют явление с сущностной стороны.

Сравнительный анализ различных подходов к решению этой проблемы позволил сделать вывод о том, что под условиями следует понимать те отношения предмета к окружающим его явлениям, без которых он возникнуть и существовать не может. Внешние условия воздействуют на процесс усвоения понятийных знаний, преломляясь через внутреннее содержание. Причем конечный результат воздействия определяется не отдельно взятыми причинами, а их совокупностью и в тесной связи со всеми внешними и внутренними условиями, которые, в свою очередь, выступают итогом предшествующих взаимодействий.

Поиск решения проблемы, связанной с выявлением внешних условий, детерминирующих формирование понятийного диалектического мышления в процессе усвоения понятийных знаний, позволил выявить ис-



ходную зависимость мышления от целого ряда дидактических условий: 1) наличия современных педагогических теорий; 2) диалектического стиля мышления преподавателя педагогики; 3) положительного мотивационного и интеллектуального фона учебных занятий; 4) характера восприятия студентами учебной информации на занятиях, проводимых в диалоговом режиме; 5) самостоятельной творческой понятийно-терминологической деятельности студентов по решению ПТЗ. Эти условия в их единстве определяют соответствующий уровень развития понятийного мышления и усвоения понятийных знаний студентами.

Одним из основных диалектических условий является наличие диалектических педагогических теорий, представленных в учебниках педагогики, формирующих научное сознание будущих специалистов и реализующих те или иные методологические подходы к материалу их исследований.

Диалектическая педагогическая теория – это достаточно сложное образование. Ей присущи открытость к восприятию идей материалистической диалектики, наличие философских понятий, философских идей в обосновании, диалектической интерпретации педагогических явлений и процессов, повышение уровня абстрактности собственно педагогических понятий, использование тех логических средств, с помощью которых можно достигать адекватного отражения в мышлении развивающихся форм, методов обучения и восприятия. Она дает средства для стандартного и систематического описания исследуемого педагогического явления или процесса. С помощью теории на базе эмпирических данных делаются предсказания, формулируются законы и объясняются имеющиеся место феномены и эмпирические зависимости.

Чтобы выполнить эти и другие функции, педагогическая теория должна быть прежде всего системой взаимосвязанных утверждений. Из одних принятых утверждений в рамках теории извлекаются другие, являющиеся их логическими следствиями. Каждая теория фиксируется в языке, в ее понятийно-категориальном аппарате. От того, какое содержание вкладывается в педагогические понятия, во многом зависит понимание механизмов развития науки.

Важным аспектом структуры педагогической теории является наличие в ней эмпирической и теоретической плоскостей знания. Известно, что опыт не только источник научных знаний, решающий способ их удовлетворения, но и понимаемый в широком контексте человеческой практики показатель условий их непреходящей ценности. Ибо новые законы и теории не обесценивают, как это порой кажется, прежние завоевания науки, а лишь ограничивают область применения старых представлений, если, конечно, они были подлинно научными. Таким образом, всегда остается круг явлений, которые можно и нужно описывать по-старому.

Теоретическая педагогическая наука начинается тогда, когда преодолевается эмпирическая данность и вырабатывается концептуальная схема педагогической реальности, в которой эмпирические регулярности систематизируются и объясняются посредством понятий, выходящих за рамки непосредственного опыта. Но ни одна теория не снимает и не преуменьшает массива эмпирически получаемых фактов и закономерностей, которые ее контролируют, остаются фундаментом и тем результатом, который она позволяет вновь планомерно производить. Таким двуединым путем педагогическая наука конструирует картину мира и вместе с тем дает ориентиры для дальнейших изысканий, как опытных, так и мысленных.

При написании учебников педагогики, ориентированных на развитие понятийного диалектического мышления студентов, решающей должна быть точка зрения генезиса, происхождения знания: получается ли оно непосредственно из опыта – установленных при эксперименте и наблюдении фактов и их индуктивного обобщения – или же оно проистекает из некоторой умозрительной модели, картины действительности, созданной теоретическим воображением. Исследования показали, что хорошая педагогическая теория должна отвечать следующим требованиям.

1. Наличие теоретических понятий должно как можно больше способствовать расширению класса эмпирических высказываний, тем самым раскрываются поясняющая и предсказательная, прогностическая функции педагогических понятий. Кроме этого, правила корреспонденции, способствуя эм-



пирической интерпретации гипотетико-дедуктивной теории, должны как можно меньше расширять класс чисто теоретических положений. В идеале подобное расширение должно равняться нулю.

2. Поскольку развитие педагогической науки идет за счет расширения приложений достигнутых знаний, то для того чтобы произошла научная революция и педагогическая наука прошла через кризисное состояние, в котором она сегодня оказалась, нужны решительная ломка устоявшихся воззрений и концепций, пересмотр многих базисных принципов науки, ее фундаментальных понятий и введение новых. Необходимо, чтобы педагогика сегодня предстала как система понятий, логически воспроизводящая развитие изучаемой области. Эмпирический же характер обобщений, имеющихся в учебниках педагогики, представляет одну из причин некачественного усвоения педагогической теории, некачественных знаний. Только таким путем может идти прогресс фундаментальных педагогических знаний, открывающий новые области в науке, педагогической технике и технологии, коренным образом преобразующий стратегию обучения и воспитания, в конечном счете, аппарат науки и научной теории как высшей формы современных научных знаний.

3. Развитие педагогической науки сегодня должно представлять такое движение познания к объекту, которое всегда может идти лишь диалектически. Диалектика познания служит, таким образом, надежным руководством к решению любых вопросов, возникающих в процессе построения педагогической теории и написания учебников педагогики.

4. Дискуссионность и проблематичность педагогических теорий. Диалог и дискуссия – нормальная форма существования и развития педагогики. Учебник, отвечающий требованиям сегодняшнего дня, должен рассматривать проблемы, далекие от окончательного решения, и по ним должны быть представлены различные точки зрения, чтобы сам студент участвовал в их обсуждении. Собственно, только таким путем (через обсуждение проблем, затрагивающих его самого) студент и может сформировать понятийное диалектическое мышление, способность проникать

в суть явлений и процессов, а не скользить по поверхности вещей, довольствуясь представлениями обыденного здравого смысла. Только такой учебник воздействует на интеллект студента, на его эмоции, весь спектр духовных способностей.

Диалектический стиль мышления преподавателя педагогики, являясь важным условием формирования понятийного диалектического мышления у студентов и качественного усвоения понятийных знаний, представляет собой систему регулятивных принципов, организующих и направляющих процесс обучения и воспитания в вузе. Он является свидетельством объективной выделенности, развитости определенного исследования вопросов, выносимых на обсуждение во время академических занятий, а следовательно, и основанием для эвристического обмена информацией со студентами. Поистине судьбоносное значение в жизни отдельной личности имеет преподаватель, учитель. Именно он, повинный в лености ума, рождает учеников с печатью ленивой мысли. Серое педагогическое мышление преподавателя формирует серое мышление питомцев. Только преподаватель, чуждый слепого исполнительства, культурный и гуманный, разносторонний и творческий, умеющий диалектически мыслить, может осуществить новое воспитание, сформировать новое мышление. Ум преподавателя – первоначальная основа чувственного, эстетического и физического багажа будущего учителя. Понятие «стиль мышления» близко к понятию «метод» в его общенаучном разрезе. Важнейшие из общенаучных методологических принципов включаются в стиль мышления: как и метод, стиль мышления осуществляет регулятивную функцию.

Разработанная нами технология обучения студентов педагогике предполагает замену традиционной, действующей до сих пор схемы обучения, когда педагогический процесс представляет собой динамично понимаемое партнерство и сотрудничество, в которых преподаватель является советчиком студента в его собственном, ничем не скованном развитии и активной познавательной деятельности. Отношения «преподаватель–студент» характеризуются при такой стратегии обучения, как отношения двух активных



субъектов, и влияют на творческий характер решения воспитательных, развивающих и образовательных задач, а повседневный их диалог является основным дидактическим методом в процессе формирования творческой личности, развития понятийного диалектического мышления обучаемых.

Известно, что получение нового знания не является непосредственным процессом взаимодействия субъекта и объекта. Как познавательный акт взаимодействие субъекта с объектом может осуществляться только будучи опосредованным сложной системой межсубъектных отношений по поводу передачи ранее накопленных знаний, средств и потребностей овладения объектом. Следовательно, приращение нового знания в своей элементарной и тем более в развернутой форме не может быть понято вне языка. Новое в мышлении не возникает вне процесса общения, системы коммуникаций между субъектами познания. При этом именно слово – чистейший и тончайший медиум социального общения. Понятый таким образом язык выступает не только как форма мысли возникшей, но и как форма мысли возникающей, как средство формирования мысли.

Творческое общение преподавателя со студентами – это общение, посредством которого происходит не простой обмен информацией, а взаимообогащение позиций, когда через столкновение различных подходов вскрываются новые противоречия самого объекта. Такое общение возможно лишь тогда, когда обсуждение какой-либо педагогической проблемы поднимается до раскрытия принципиальных теоретических положений, с которыми выступают стороны научного общения, иначе говоря, когда обмен информацией по поводу исследуемого объекта доходит до выяснения различия или сходства основополагающих способов познания и соответствующих принципов в стиле научного мышления и объяснения научной картины мира. Без умения преподавателя диалектически мыслить невозможно понять структуру научных дискуссий, природу научного общения, его роль в приращении нового знания.

Понятийное диалектическое мышление преподавателя определяет и тип языкового общения. Организация им знакового куль-

турного фона общения ведет к формированию новых мыслительных форм, языковых средств, которые могут не включаться сразу в теоретический язык и теоретические содержательные структуры науки, но они функционируют на уровне различных сетей общения.

Проведенное исследование показало, что интересные модификации претерпевает и слой специфических понятий, которыми оперируют субъекты обучения в процессе общения с преподавателем. В процессе функционирования языка педагогической науки происходит взаимовлияние научной терминологии и бытового языка студентов. В результате такого своеобразного «наложения» на первом этапе формирования понятийного диалектического знания и мышления возникает специфический языковой жаргон – профессиональный, который, как язык самой абстрактной теории, обладает слэнговым характером, являясь общепринятым, доступным для узкого круга людей данной специальности.

Таким образом, в процессе практической реализации научного знания язык студентов и тип мышления претерпевают определенные изменения. Эти модификации обусловлены как особенностями мышления и языка преподавателя, так и спецификой практической деятельности, в ходе которой реализуется знание (решение понятийно-терминологических задач), а также своеобразием культурно-исторической ситуации, на фоне которой осуществляются процесс познания и практическая деятельность студента.

Следующее условие успешного усвоения понятийных знаний и формирования понятийного диалектического мышления – это характер восприятия учебной информации на академических занятиях, проводимых в диалоговом режиме.

Восприятие как специфическая форма чувственного отражения действительности является особой формой объективного присвоения предметного содержания преобразуемого объективного мира. Благодаря социальной, практической обусловленности, восприятие человека становится категориальным. Категориальность восприятия нельзя связывать только с явлением лингвистических, рациональных структур на чувствен-



ность. Эта отнесенность восприятия к определенному классу, категории, роду предметов становится необходимым свойством восприятия человека благодаря овладению общественным значением предмета через навыки практического действия с ним. Речь же, слово, логическая схема лишь закрепляет, фиксирует эту первичную категориальность восприятия. Всякая форма чувственности в организации познавательной деятельности студентов выполняет следующие функции: распознающую, устанавливающую, направляющую и кумулятивную.

Распознающая функция восприятия студента предстает как развитие способности распознавания, как процесс вычленения все более богатых предметных характеристик окружающего мира во всем многообразии его вещей, свойств, отношений.

Сущность устанавливающей функции состоит в фиксации, выявлении связи, соотношения внутреннего состояния организма и внешней ситуации. Распознающая и устанавливающая функции восприятия порождают способность направлять познание, воздействовать на процесс научного поиска и определять выбор того или иного решения.

Направляющая функция восприятия является результатом регулятивной функции чувственности. В восприятии человека направляющая функция развивается на основе детерминации социальными эталонами и индивидуальными потребностями. Двойственная детерминированность восприятия может в отдельных случаях приводить к заблуждению, но в целом обеспечивает адекватное отражение и дает необходимую свободу выбора, определяя тем самым значимость восприятия в процессе познания.

По мере социально-исторического развития познавательная способность восприятия становится все более богатой и развивающейся. Объясняется этот феномен тем обстоятельством, что среди всего многообразия функций ведущую роль все больше начинает играть кумулятивная функция восприятия. Наиболее общие предпосылки ее складываются еще на ранних этапах формирования чувственности, но наивысшего расцвета она достигает в процессе накопления социального опыта.

Конкретный механизм, через который осуществляется кумулятивная функция восприятия, образуют язык, действия с понятиями.

Три первые функции – распознающая, устанавливающая, направляющая – ориентированы в основном на предмет, отраженный в понятии, который лишь в конечном счете приписывается субъектом; четвертая функция направлена на восприятие, его собственное совершенствование и развитие. В познавательном отношении эта функция является основой движения чувственного образа, усиливающего познавательные и мыслительные возможности восприятия и активно воздействующего на непрерывное возрастание силы человеческого разума.

На диалектическом уровне познания чувственность представлена, как известно, через действие определенных механизмов чувственного отражения, к которым относятся элементы творческого воображения, фантазии, интуиции и т.д.

Качественное усвоение понятийного мышления обуславливает и комплекс устойчивых положительных мотивов и эмоций. Л.С. Выготский отмечал, что мысль – не последняя инстанция. Сама мысль рождается не из пустой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наши влечения и потребности, наши интересы и побуждения, наши эффекты и эмоции. За мыслью стоит эффективная и волевая тенденция, только она может дать ответ на последнее «почему» в анализе мышления.

Психологические исследования показали, что при несформированности мотивационной и эмоциональной сфер наблюдаются так называемые кризисы, ведущие обычно к снижению эффективности обучения, усвоения научных знаний. Обобщение же опыта учебно-воспитательной работы в вузах и анализ педагогической литературы показывают, что основное внимание в высших учебных заведениях уделяется насыщению информацией и логической ее обработке. Развитию же мотивационной и эмоциональной сфер внимания уделяется значительно меньше, что создает опасность механического заучивания материала, одностороннего развития и обеднения эмоциональной сферы личности будущего педагога, хотя на нераз-



рывную взаимосвязь между мотивационным и процессуальными аспектами мышления неоднократно указывали как отечественные, так и зарубежные психологи и педагоги.

Экспериментально установлено также, что в познавательной деятельности студента активно взаимодействуют такие качества личности, как сознательность и эмоциональность, которые в сочетании с другими ее свойствами осуществляют информационную и приспособительную функции организма. Активизируются чувства и эмоции – обостряются способности к восприятию, внимание, память. Чувства сообщают мысли живость, гибкость, яркость. Разум же, в свою очередь, углубляет чувства, укрепляет волю и придает целесообразность познавательной деятельности. Положительные эмоции, возникающие при коллективном обсуждении педагогических проблем, при диалоговом общении оказывают стимулирующее воздействие на мышление студентов, их интеллект. Психологами установлена эвристическая роль эмоций в решении творческих задач.

Данные психологии мотивов и эмоций позволяют сделать вывод, что из общефизиологической модели учения, разработанной И.П. Павловым, его учениками и последователями, следует, что эмоции и мотивы представляют собой важный компонент учения и развития личности, что эффективно лишь такое учение, которое подкрепляется положительными мотивами и эмоциями обучаемых. Создание соответствующего эмоционального и мотивационного настроения является важным условием успешности усвоения знаний, формирования мышления и педагогического процесса в целом. Эмоциональность обучения предполагает возбуждение у студента чувства интереса, увлеченности познавательной деятельностью, наслаждения процессом получения научных знаний. Все это необходимо для вызова и поддержания у студентов мотивации учения на высоком уровне, формирования устойчивого интереса к предмету, активизации познавательных интересов, процессов, потребности в углублении знаний и дальнейшем их совершенствовании.

В ходе исследования мы пришли к выводу о том, что для эффективности процесса усвоения понятийных знаний должна фор-

мироваться мотивационная сфера, адекватная содержанию будущей педагогической деятельности и тем условиям, в которых она протекает. Кроме того, на основе имеющейся мотивации, определяющей общую исходную направленность чувственного и мыслительного анализа, синтеза и общения на раскрытие свойств и отношений познаваемого объекта, формируется и развивается мышление. Неразрывная взаимосвязь между мотивационным и процессуальными аспектами мышления была подтверждена рядом исследователей. Поэтому в ходе исследования удалось установить, что не система понятийно-терминологических задач по педагогике сама по себе является побудительным началом в развитии понятийного диалектического мышления студентов, а силовое поле интереса охватывает систему ПТЗ и определяет их как побуждающие или нейтральные.

Мотивационный блок, включающий в себя мотив, волю, эмоции, выступал в нашем исследовании как нечто целостное, интегрировал работу всех механизмов духовного мира личности студента, ее стремления к творчеству, раскрытию интеллектуальных способностей и возможностей. В этом смысле под мотивацией, вслед за Х. Хекхаузенем, мы понимаем процесс, регулирующий, направляющий действия на достижение специфических для данного мотива целевых состояний и поддерживающий эту направленность.

В отечественной психологии пока нет достаточных исследовательских данных, которые позволили бы сформулировать развернутую теорию содержания и происхождения потребностей и мотивов отдельных видов деятельности студентов. Установлено, что на каждой стадии своего психического развития они осуществляют мыслительный процесс, исходя из уже сложившихся мотивов и других личностных свойств. В этой области можно лишь сформулировать гипотезы, но они важны, с одной стороны, для проявления сущности этой проблемы, а с другой – для определения направлений дальнейших исследований. Особую трудность психологи испытывают при выявлении механизма потребности человека в той или иной духовной деятельности. Так, если учебная деятельность направлена на усвоение теоретическо-



го сознания, то в чем состоит нужда студента, которая отражается в его потребности иметь такое сознание? В этом плане представляет интерес мотивационно-гигиеническая теория, выдвинутая американскими учеными и подробно рассмотренная отечественными специалистами. Особенностью этой теории является локус ожидания у обучаемых. Это либо уверенность в своих силах и способность реализовать свои цели, либо вера в других, случай, судьбу.

Как показывают результаты проведенного исследования, многие студенты такой потребности в сколь-нибудь явной форме не имеют. Это обнаруживается в их нежелании учиться, отсутствии стремлений овладеть основами теоретической педагогической культуры. Если студентам приходится усваивать некоторые теоретические знания и умения, то обычно под влиянием мотивов, связанных с другими видами деятельности, нежели учебная. Познавательный интерес к педагогике не наблюдался у 59% студентов. Они были пассивны при восприятии, обсуждении педагогических задач. У 38% студентов наблюдался поверхностный интерес к педагогике. Он был неустойчив, носил эпизодический характер, в предмете привлекало студентов только необычное, легкое для восприятия. И только для 3% студентов был характерен довольно стойкий познавательный интерес к педагогике, они пытались активизировать свою учебную работу, сделать познавательную деятельность более продуктивной. Студенты принимали активное участие в обсуждении педагогических ситуаций, будучи заинтересованными процессом работы. Вызывало живой интерес коллективное обсуждение высказываемых гипотез, развивалась наблюдательность. Было отмечено, что активно работали на академических занятиях только те, кто заранее получал задание, предваряющее лекцию или семинар.

В ходе эксперимента произошли изменения в развитии познавательного интереса, самостоятельности мышления, познавательной активности и, естественно, в уровне развития понятийного диалектического мышления. Количество студентов, отличающихся активным познавательным интересом к педагогике, увеличилось в 4 раза, а число студентов, находившихся на уровне индифферент-

ного отношения к педагогике, сократилось в 4 раза. Произошли изменения и в познавательной активности студентов. Возросли логичность, сознательность и осознанность в суждениях студентов. Их работа характеризовалась большой самостоятельностью, возросла активность мышления и интерес к работе. Многим студентам нравились коллективные обсуждения различных проблемных ситуаций, решений ПТЗ и педагогических задач. Эмоциональная реакция студентов, вызванная их стремлением удовлетворять возникшую под влиянием ситуации потребность, приводила к активной готовности заниматься самообразованием. И чем активнее шел этот процесс, тем целенаправленнее формировалась воля и мотивы творческой деятельности личности, осознанная цель деятельности. Цель становилась системообразующим фактором, содействующим активному включению в творческий процесс ценностно-мировоззренческого уровня теоретического сознания. Все это обогащало возникновение мотивов и способствовало появлению конкретных стимулов у студентов в их будущей педагогической деятельности. Методологическая подготовка студентов осуществлялась в процессе выполнения курсовых работ по педагогике, где уровень моделирования учебно-познавательной деятельности последних поднимался до творчески деятельностного.

Высокая степень самостоятельности в построении различных моделей учебно-воспитательного процесса, их реализации, анализа, выявлении наиболее приемлемых вариантов для деятельности в условиях конкретного класса, школы характерна для педагогической практики. Студенты разрабатывают различные приемы, дидактические средства, методы активизации внимания, мышления школьников, дидактические средства диагностики уровня сформированности научного мышления учащихся, составляют ПТЗ, понятийные диктанты по предмету своей будущей специальности. В условиях реального учебного процесса реализуются модели понятийно-терминологической деятельности, при которых эти задачи предъявляются классу, группе учащихся, каждому ученику. При самостоятельной разработке технологий обучения учащихся происходит



обогащение познавательной деятельности в вузовской подготовке будущих учителей по всем показателям: целеполаганию, мотивации, содержанию и способам, каждому учебному действию, всему процессу мыслительной деятельности и ее результатам.

В соответствии с принципом деятельности, разработанным в психолого-педагогической литературе, развитие творческих качеств личности будущих учителей, диалектического мышления может происходить только в самостоятельной активной деятельности самих будущих учителей. Во многом стимулированию этой деятельности способствовала модульная технология обучения с рейтинговой системой контроля знаний студентов, в которой степень усвоения учебного материала, понятийной системы педагогики характеризовалась индивидуальным кумулятивным индексом: 1) высоким уровнем индивидуализации и дифференциации учебного процесса; 2) высокой степенью самостоятельности студентов в приобретении понятийных и теоретических знаний; 3) блочной подачей, презентацией учебного материала курса педагогики; 4) персонификацией успехов в обучении каждого студента посредством рейтинговой системы контроля понятийных и теоретических знаний; 5) усилением роли консультативной помощи преподавателя.

При такой стратегии многократно увеличивается эффективность процесса обучения за счет широкой индивидуализации и активной самостоятельной деятельности студентов по решению ПТЗ, наблюдается перемещение акцентов с процесса преподавания на процесс учения, который определяет сущность обучения. Одновременно качественно меняется и роль преподавателя: он становится в меньшей степени лицом, передающим знания и контролирующим процесс овладения ими, а в большей мере планирующим процесс индивидуального учения и оказывающим консультативную помощь будущим учителям в процессе коллективного и индивидуального решения ПТЗ. Важную роль при этом играет использование преподавателем методологического принципа организации общения как субъект-субъектного взаимодействия. Теоретически и экспериментально этот принцип разработан Б.Ф. Ломовым и его

сотрудниками, изучающими роль диалога и полилога в формировании личности и личностные факторы диалогового мышления.

Развернутый философский анализ проблемы общения представлен в многочисленных исследованиях отечественных ученых, которые рассматривают высказывание как речевую единицу общения, как живое триединство, включающее в себя отношения, во-первых, к самому себе говорящему; во-вторых, к другим участникам речевого общения и их высказываниям; в-третьих, к предмету, о котором спорят. Поскольку мысль рождается и формируется в процессе взаимодействия и борьбы с чужими мыслями, диалогическая и полилогическая активность студентов и преподавателя, т.е. вопрошающая, отвечающая, соглашающаяся, возражающая, позволит достаточно эффективно развивать понятийное диалектическое мышление и, следовательно, качественно усваивать педагогическую теорию в процессе коллективного обсуждения проблемных, методологических и междисциплинарных ПТЗ по педагогике. М.М. Бахтин, глубоко раскрыв диалогическую сущность речевого общения, отмечает, что одно дело активность в отношении мертвой вещи, безгласного материала, который можно лепить и формировать как угодно, и другое – активность в отношении чужого и полноправного сознания.

В ходе диалога между преподавателем и студентом идет живое общение, в процессе которого его участники духовно обогащают друг друга, выражают, преобразуют, развивают свои мысли и чувства, вырабатывают общую позицию или, наоборот, остаются при своих взглядах, теперь уже уточненных.

В качестве диалогических форм непосредственного и опосредованного общения преподаватель использует во время работы над понятийно-категориальным аппаратом диалогические и полилогические сопоставления высказываний (в форме различных определений одних и тех же понятий) двух или нескольких ученых, подключая к этому процессу студентов. В таких диалогах и полилогах студент участвует полностью: глазами, губами, руками, душой, духом. Преподаватель выходит из ситуации спрашивающего, контролирующего или выдающего готовое задание и переходит на позицию совместного



со студентами участника деятельности, направленной на совместное решение конкретных педагогических задач. Преподаватель выступает для студента сократовской «повивальной бабкой» еще зарождающихся дум, врачом его душевных недугов, руководителем в разрешении жизненных конфликтов, помощником в преодолении трудностей.

Исследование условий качественного усвоения педагогической теории и развития понятийного диалектического мышления у студентов оказывается, на наш взгляд, тем эффективнее, чем лучше мы понимаем и учитываем условия, в которых это мышление развивается. Если учесть, что в действительности все связано со всем, то для того, чтобы познать процесс развития мышления, мы должны, казалось бы, знать все факторы, связи и зависимости этого процесса. Но в этом случае познание оказалось бы невозможным. В объективном мире, наряду с существованием связей и зависимостей между явлениями, имеет место и их известная автономность, изолированность, ограниченность друг от друга. Диалектика требует учета в познании обоих аспектов реального бытия вещей – их взаимосвязи и относительной самостоятельности. Если первый аспект связан с материальным единством, то второй – со структурной расчлененностью материи, существованием качественно не сводимых друг к другу уровней и сфер бытия. Первый аспект выражает момент непрерывности, второй – момент дискретности.

Существование дискретности и автономности позволяет фиксировать такую совокупность условий, в рамках которой можно абстрагироваться от бесконечного числа факторов и исходить из некоторой совокупности условий, которые играют фундаментальную роль и являются достаточными для объективного и полного описания механизма качественного усвоения понятий и развития понятийного диалектического мышления у студентов.

В нашем исследовании мы подбирали условия с таким расчетом, чтобы интересующее нас явление обнаружило бы себя в чистом виде. Итак, перед нами стояла задача: во-первых, отыскать и выделить дидактические условия, в рамках которых качество усвоения педагогических понятий играет суще-

ственную роль в развитии понятийного диалектического мышления, и абстрагироваться от всех посторонних факторов; во-вторых, сфокусировать интересующие нас качества усвоения понятий и сформированного понятийного мышления. При этом мы исходили из их эпистемологического постулата, согласно которому исследуемый объект в рамках данных условий в принципе можно изолировать от внешнего мира, т.е. от всех как посторонних, так и возмущающих факторов. Таким образом, дидактические условия – это взаимосвязанная совокупность внутренних параметров и внешних характеристик функционирования, обеспечивающая высокую результативность учебного процесса и отвечающая психолого-педагогическому критерию оптимальности. Это результат целенаправленного отбора (конструирования) и применения элементов содержания, методов и форм обучения для достижения определенных дидактических целей.

Теоретическое осмысление и обоснование формирования понятийного диалектического мышления у студентов в университете с целью развития целостной личности позволяет выделить некоторые требования для создания дидактических условий, способствующих становлению стержневых качеств личности будущего учителя: 1) в условиях перестановки в вузе акцента со знаний специалиста на его личностные качества последние выступают как цель подготовки будущего педагога, способного овладеть профессиональными умениями; 2) формирование понятийного диалектического мышления в процессе профессиональной подготовки студентов осуществляется на индивидуальном личностном уровне на основе индивидуальной программы профессионального обучения в неразрывной связи учения с самостоятельной деятельностью; 3) управление целостным процессом профессионального самопознания, самовоспитания, саморазвития и саморегуляции взаимоувязывается с психолого-педагогическим процессом; 4) постепенное преобразование целостного педагогического процесса в систему неповторимых интересов, способностей и потребностей на основе индивидуализаций и кооперации процесса овладения понятийными знаниями, логическими умениями и навыками.