

Философские, общенаучные и педагогические основы взаимодействия профессионально-педагогического совершенствования преподавателей с профессионально-педагогическим становлением будущих учителей

В.И. Турковский

Учреждение образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машиерова»

В статье представлена теоретико-методологическая модель профессионально-педагогического взаимодействия ведущих субъектов образовательного процесса университета – преподавателей и студентов. Обоснована актуальность проблемы взаимосвязанного профессионально-педагогического развития субъектов образовательного процесса. Цель – создание теоретико-методологической модели взаимодействия профессионально-педагогического совершенствования преподавателей и профессионально-педагогического становления будущих учителей.

Материал и методы. Материалом послужил многолетний опыт работы автора со студентами, магистрантами и аспирантами. Использовались философские, общенаучные и конкретно-научные (педагогические) методы исследования, конкретизирующие многоуровневую концепцию научного познания.

Результаты и их обоснование. Раскрыт механизм разработки модели, ориентированный на ее создание, функционирование и совершенствование. Он базируется на общих (для процессов профессионально-педагогического совершенствования преподавателей и профессионально-педагогического становления будущих учителей) эвристических основаниях. В то же время данный механизм интегрирует два подхода: 1) выявление теоретических оснований и базовых понятий, раскрывающих эвристические возможности категории «взаимодействие»; 2) определение содержательно-процессуальных взаимосвязей между уровнями методологии (философским, общенаучным, педагогическим), обеспечивающих установление ведущих факторов эффективного профессионально-педагогического взаимодействия между преподавателями и студентами.

Заключение. Разработанная модель позволила определить теоретико-методологические факторы и условия, способствующие профессиональному педагогическому развитию преподавателей во взаимодействии с профессиональным педагогическим становлением будущих учителей.

Ключевые слова: взаимодействие, профессионально-педагогическое развитие, причина, следствие, педагогическая система, педагогическая деятельность, педагогический процесс, педагогическое сознание.

Philosophical, General Scientific and Pedagogical Foundations of the Interaction of Lecturers' Professional Pedagogical Improvement with Future Teachers' Professional Pedagogical Formation

V.I. Turkovskij

Educational Establishment «Vitebsk P.M. Masherov State University»

The paper presents the theoretical and methodological model of the professional pedagogical interaction of the leading subjects of the university educational process – lecturers and students. The author substantiates the urgency of the issue of the interrelated professional and educational development of the subjects of the educational process.

The goal of the article is the creation of the theoretical and methodological model of the interaction of lecturers' professional pedagogical improvement and professional pedagogical formation of future teachers.

Material and methods. The material of the research is the author's long-term experience of working with and students, undergraduates and postgraduates. The philosophical, general scientific and specific scientific (pedagogical) methods that specify the multi-level conception of scientific cognition have been used.

Results and their grounds. The mechanism of the development of the model that focuses on its creation, functioning and development has been revealed. It is based upon general (for the processes of lecturers' professional pedagogical improvement and professional pedagogical formation of future teachers) heuristic grounds. At the same time this mechanism integrates two approaches: 1) the identification of the theoretical foundations and basic concepts revealing the heuristic possibilities of the category «interaction»; 2) the definition of meaningful procedural relationships of the levels of methodology (philosophical, general scientific, pedagogical) ensuring the establishment of the leading factors of effective professional pedagogical interaction among lecturers and students.

Conclusion. The worked out model has allowed determining the theoretical and methodological factors and conditions that ensure the professional pedagogical development of lecturers while interacting with future teachers' professional pedagogical formation.

Key words: interaction, professional pedagogical development, cause, consequence, educational system, teaching activities, teaching process, pedagogical consciousness.

Динамика социально-экономического и духовного развития нашего государства и общества определяется сформированностью инновационного мышления личности, результативностью профессиональной деятельности и качеством всей ее жизни. Но человек не может один эффективно преобразовывать окружающий мир и целенаправленно творить себя. Его общественно и личностно значимая самореализация, сложность задач формирования творческой индивидуальности и коллективистической направленности взрослеющей личности требуют длительного времени (начиная с детского сада и школы) и целенаправленного взаимодействия с родителями, учителями, преподавателями, а также с социальными группами и коллективами, включенными в жизненную и образовательную среду города, региона, республики.

Следует учитывать не только социальную и личностно-профессиональную актуальность проблемы взаимосвязанного профессионально-педагогического развития преподавателей и будущих учителей. Необходимо подчеркнуть существенную значимость рассматриваемой проблемы и для современного этапа развития педагогической науки и практики, важным фактором которого выступает непрерывное совершенствование университетских систем менеджмента качества. В этих системах ключевая роль принадлежит эффективным взаимодействиям процессов, взаимосвязям их предметных, пространственных и временных характеристик.

Результаты педагогических исследований И.Б. Котовой, П.И. Пидкасистого, В.А. Сластенина, А.П. Тряпицыной, Е.Н. Шиянова позволили определить характеристики педагогического взаимодействия как базовой категории педагогики (сущность педагогического взаимодействия и его стратегии, педагогическое общение как форма взаимодействия и сотрудничества педагогов и учащихся, преподавателей и студентов, стили и организация педагогического общения). Педагогическое взаимодействие, общение и взаимоотношение выступают средствами, формами и способами реализации целей педагогической деятельности, педагогического процесса, педагогических технологий в школе, вузе и формирова-

ния педагогического мастерства преподавателей и студентов (Н.В. Бордовская, М.И. Дьяченко, И.А. Зязюн, Л.А. Кандыбович, Ю.В. Сорокопуд).

Наряду с педагогикой категория «взаимодействие» является предметом исследования философии и психологии (психологии профессиональной деятельности, социальной психологии, педагогической психологии, психофизиологии). В философии, определяющей направление педагогического исследования, рассмотрены (А.Н. Аверьянов, А.П. Алексеев, В.П. Кохановский, Е.Ф. Солопов, В.С. Тюхтин) различные аспекты проблемы: содержание, структура и функции взаимодействия; взаимодействие как система; взаимосвязь категорий «взаимодействие», «система», «целое», «структура», «причина», «следствие». В различных научных отраслях психологии раскрыты: общение как взаимодействие (Г.М. Андреева, Б.Д. Парыгин), психология профессионального развития и профессионально-педагогической деятельности, стратегии профессионализации учителя (Э.Ф. Зеер, Л.М. Митина, Н.С. Пряжников); социальная психофизиология (Ю.И. Александров).

Цель исследования – создание теоретико-методологической модели взаимодействия профессионально-педагогического совершенствования преподавателей и профессионально-педагогического становления будущих учителей. Достижение этой цели включало решение следующих задач: определение содержания, структуры и функций философского, общенаучного и педагогического уровней методологии проводимого исследования; раскрытие факторов и условий, обеспечивающих системную реализацию эвристического потенциала категории «взаимодействие»; установление субординационно-координационных связей между содержательно-процессуальными характеристиками вышеуказанных уровней методологии.

Материал и методы. Материалом послужил многолетний опыт работы автора со студентами, магистрантами и аспирантами. На предварительном этапе исследования применялись эмпирические методы: анализ выполненных дипломных работ и магистерских диссертаций, анализ передового опыта работы учителей школ, гимназий,

лицеев, колледжей. На основном и заключительном этапах использовались методы теоретического анализа, идеализации, моделирования, восхождение от абстрактного к конкретному. Методы применялись в системе, но выбор каждого из них определялся возможностью метода устанавливать причинную связь, выявлять внутреннюю структуру, движущие силы развития предметов, процессов и отношений, а также его способностью вступать во взаимосвязи с другими методами. В то же время применяемые методы соответствовали поставленным в исследовании задачам, что обусловило использование философских, общенаучных и педагогических методов исследования, конкретизирующих многоуровневую концепцию научного познания.

Результаты и их обсуждение. Разработка теоретико-методологической модели взаимодействия профессионально-педагогического совершенствования преподавателей и профессионально-педагогического становления будущих учителей базировалась на вычленении конкретных исследовательских задач и определении логики их осуществления. На начальном этапе исследования выявлялись: методологические предпосылки, формирующие новую общность, создаваемую взаимодействующими процессами; различия между взаимодействующими процессами и их специфика; природные основы возникновения и развития взаимодействия как социально-личностного образования. На основном этапе были определены содержательно-процессуальные основы взаимодействия философского, общенаучного и педагогического уровней методологии проводимого исследования.

Возникновение и развитие взаимодействия между процессами профессионально-педагогического развития преподавателей и студентов базируются на формировании определенной общности. «Необходимой предпосылкой любого взаимодействия является некоторая общность; каждая из форм общности обеспечивает некоторый канал взаимодействия, или “канал связи”. Благодаря такому каналу возникает некоторая новая целостность, новая система, которая может быть либо весьма кратковременной (случайное механическое столкновение твердых тел), либо весьма устойчивая (органические системы)» [1, с. 288]. Анализ психолого-педагогических исследований позволил выявить основания новой общности, формируемой в процессах рассматриваемого взаимодействия. Этими основаниями, на наш взгляд, являются:

- содержание и структура педагогической деятельности и педагогического процесса (А.И. Щербаков, И.Ф. Харламов);

- содержание профессиональной компетентности педагога (В.А. Сластенин);

- ступени профессионального становления учителя (И.Ф. Харламов);

- уровни результативности труда учителя (Н.В. Кузьмина);

- педагогическое взаимодействие как существенная характеристика педагогической деятельности и единица ее анализа (Э.Ф. Зеер);

- факторы личностно-профессионального развития педагогов (А.К. Маркова, Л.М. Митина);

- внешние и внутренние критерии эффективности обучения, являющиеся общими для педагогических систем школ и вузов (В.Я. Якунин);

- единые для университетов и школ параметры (базовые, «второго порядка», дополнительные) экспертизы образовательной среды (В.А. Ясвин).

Необходимо отметить адекватность видов деятельности (и реализующих эти деятельности компетентностей) преподавателей и студентов как будущих учителей школ, гимназий, лицеев, колледжей. Преподаватели и учителя осуществляют деятельности обучения, воспитания, консультирования, самообразования и самосовершенствования, методическую работу. Безусловно, в университете доминирующее значение принадлежит научной работе преподавателей. В то же время Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, И.Ф. Харламов в содержание педагогической деятельности – в самом широком ее понимании – включают следующие взаимосвязанные виды: диагностическую, ориентационно-прогностическую, конструктивно-проектировочную, организаторскую, информационно-объяснительную, коммуникативно-стимулирующую, аналитико-оценочную, исследовательско-творческую. При этом динамичное личностно-профессиональное развитие учителя приводит к усилению – среди различных видов его деятельности – роли исследовательско-творческой деятельности.

Профессионально-педагогическая деятельность преподавателей университета и их научная деятельность тесно взаимосвязаны, но каждая из них характеризуется своими целями, предметами, методами и результатами. Поэтому профессионально-педагогическое развитие преподавателей, являясь условием и результатом всей образовательно-воспитательной системы университета, выступает и самостоятельным направлением деятельности индивидуальных и коллективных субъектов данной системы.

Наряду с общими чертами процессы профессионально-педагогического развития характеризуются и различиями, учет которых повышает эффективность взаимодействия преподавателей и студентов. В частности, преподаватели и студенты педагогиче-

ских специальностей находятся на разных этапах профессионально-педагогического развития, что определяет специфику их движущих сил. Так, для студентов (стадия профессионального образования) движущей силой выступают внешние противоречия – между требованиями педагогического образования и уровнями их личностно-профессионального образования. Для преподавателей университета (стадии профессионализации и профессионального мастерства) движущей силой выступают внутренние противоречия – между Я-действующим и Я-отраженным и между Я-профессиональным и Я-потенциальным [2, с. 301–307].

Жизнедеятельность человека реализуется в системе его многообразных взаимодействий. Важно учитывать их природную основу, на базе которой возникает и развивается взаимодействие как социально-личностное новообразование. В психофизиологии (Ю.И. Александров) раскрываются эволюционная предыстория и реальная генетическая основа социального поведения людей. Подчеркивается, что основной единицей жизни является индивидуальная особь. Но людей – существ общественных – отличает наличие глубинной, биологически обоснованной и инстинктивной потребности жить в персонифицированном сообществе. Естественная, природная способность людей к совместной жизни связана с потребностью в сохранении индивидуальной дистанции, с защитой каждого члена от экспансии со стороны других членов общества. Потребность членов сообщества в социальных взаимодействиях дополняется индивидуальным своеобразием его членов и их способностью к накоплению прижизненного опыта [3, с. 429–437]. При этом в качестве базовых взаимодействий выступают конкуренция и кооперация. Ценнейшим же качеством для всего сообщества людей является уникальность каждого человека, а важнейший способ ее сохранения – творческая деятельность.

Диалектическая сложность категории «взаимодействие» и ее междисциплинарный характер объясняются тем, что она обобщает и систематизирует непрерывное и длительное (на протяжении всего периода обучения в университете и нередко после его окончания) взаимное влияние преподавателей, студентов, учителей и их тесные взаимосвязи со всеми факторами образовательной среды университета. Поэтому сущность педагогической категории «взаимодействие» и пути ее эффективного применения как основополагающего фактора профессионально-педагогического развития преподавателей и будущих учителей могут быть с достаточной полнотой выявлены, если они рассматриваются не только на педагогическом и тесно связанном с ним пси-

хологическом уровнях методологии. Необходимо также реализовать субординационно-координационные связи педагогического уровня с философским и общенаучными уровнями методологии, что обеспечивает многоуровневая методологическая концепция исследования. При этом многоуровневые взаимосвязи и их эвристический потенциал базируются на координационных взаимосвязях и эвристических возможностях, характерных для каждого из трех уровней.

Целенаправленное осуществление взаимосвязей между вышеуказанными методологическими уровнями приводит к возникновению интегративных системных качеств, усиливающих результативность взаимодействия процессов профессионально-педагогического развития преподавателей и студентов. Динамичное формирование этих качеств обусловлено эффективной реализацией – в проводимом исследовании – механизма межуровневого взаимодействия. Этот механизм (В.П. Кохановский, Т.Г. Лешкевич) направлен на применение следующих положений:

- философский уровень выступает содержательным основанием общенаучного и педагогического уровней;
- общенаучный уровень методологии обеспечивает соединение понятий педагогики и психологии с философскими категориями и осуществляет трансформацию теоретических положений в организационно-деятельностные требования;
- вышестоящий уровень методологии воздействует на ориентации, средства и методы ниже лежащего уровня, а также создает программу понятийного аппарата ниже лежащего уровня;
- динамичное развитие педагогической науки и практики (педагогический уровень методологии) приводит к преобразованию и дополнению определенных аспектов содержания общенаучного и философского уровней.

Философская категория «взаимодействие» отражает процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность, изменение состояния, взаимопереход и порождение одним объектом другого. Свойства объекта могут проявиться и быть познанными только во взаимодействии с другими объектами [4, с. 81]. Объекты – это системы, включающие свои элементы, структуры и взаимосвязи между ними, а также и взаимодействующую с ними среду как дифференцированное множество систем.

Существует тесная взаимосвязь между категориями «взаимодействие», «структура», «система», «целое». Так, взаимодействие – интегрирующий фактор, способствующий образованию структур подсистем и структуры системы как

целого. Структура является совокупностью устойчивых связей между элементами (подсистемами) системы. Она обуславливает общую организацию объекта, пространственные и временные расположения его элементов. Согласованность между этими характеристиками формирует определенную целостность системы. Значимым интегрирующим фактором, усиливающим структурированность системы, выступает дифференциация ее элементов [5, с. 374]. Понятие системы конкретизирует понятие целого, учитывая его расчлененность на относительно самостоятельные элементы, а понятие целого отражает прежде всего целостность систем, взаимосвязанность элементов друг с другом и со всей системой [6, с. 135–136].

В качестве характеристик, более полно раскрывающих сущность категории «взаимодействие», как показали работы А.Н. Аверьянова, А.П. Алексеева, Э.Ф. Звездкиной, выступают следующие положения:

- комплексы взаимодействий системного объекта обуславливают его развитие: создают его «открытость»; формируют механизмы непрерывного движения, развития и саморазвития;
- взаимодействия выступают как совокупности (комплексы), включающие взаимодействия подсистем объекта, а также взаимодействие объекта как целого и его подсистем со средой;
- взаимодействия характеризуются большим разнообразием. Различают взаимодействия: сильные и слабые; необходимые и случайные; устойчивые и неустойчивые; характеризующиеся взаимоисключением взаимодействующих сторон и их взаимодействием. Вычленение в исследовании существенных взаимодействий требует в дальнейшем изучения всей их совокупности;
- динамические характеристики взаимодействий обусловлены механизмами возникновения, созревания и разрешения противоречий как главного источника саморазвития.

Ведущее философское основание разработки модели взаимосвязанного профессионально-педагогического развития преподавателей и студентов – реализация принципа причинности. Это обусловлено тесной взаимосвязью категорий «взаимодействие» с категориями «причина» и «следствие» и определяющей ролью причинно-следственных связей в познании и управлении развитием социальных систем. Системная реализация (в ходе проводимого исследования) принципа причинности предполагала: раскрытие сущности причины и следствия; выявление взаимодействий, обладающих статусом закона, т.е. причинно-следственных связей; определение факторов и условий, способствующих целена-

правленному преобразованию познаваемых систем. Познание причин обеспечивает выявление факторов и условий, обуславливающих генезис и развитие предметов, а также определяющих другие их свойства. Оно позволяет: прогнозировать процессы и управлять ими; предотвращать и устранять действия неблагоприятных причин; создавать условия для действия причин, способствующих целенаправленному функционированию и развитию явлений, процессов и объектов.

Философские категории причины и следствия фиксируют генетическую связь между явлениями, при которой одно явление (причина) своим действием порождает другое явление (следствие). Причина – это внутренняя связь между тем, что есть и что порождается, что еще становится. Причина есть взаимодействие, следствие – его результат. Взаимодействия определяют отношение причины и следствие. Они ведут к изменениям состояния и свойств существующих объектов, а также порождают новые объекты, которых не было до начала действия причины.

Вычленяют следующие виды причин: материальные и идеальные; объективные и субъективные; главные и второстепенные; основные и неосновные; полные и специфицирующие. Одной из главных причин выступает цель, которая является исходным пунктом деятельности индивидуальных и коллективных субъектов образовательной среды университета.

Сущность причины состоит в производстве следствия, что требует наличия соответствующих условий. Следствие само становится причиной других явлений и это приводит к возникновению и развитию «цепей причинения». Различают однолинейные цепи причинения, двухлинейные с обратной связью, разветвляющиеся. Их совокупность может создавать сеть причинения, в которой каждое из явлений многократно выступает причиной и следствием. Причинная сеть может формировать замкнутый в себе причинный комплекс, способный выступать как причина. Именно по цепям причинения происходит – в процессах порождения причиной следствия – перенос вещества, энергии, информации и структуры. Причина «угасает» в следствии, преломляясь через структурные, функциональные, динамические и другие особенности объекта или явления [7, с. 800].

Определяющим результатом изучения внутренних и внешних взаимодействий объекта выступает познание его как системы, что является основой для последующих целенаправленных преобразований этой системы. В качестве ступеней познания, реализующих принцип причинности [8, с. 150–162], выступают:

◇ вычленение предмета исследования как своеобразной целостной системы из многих других взаимодействующих с данной системой предметов;

◇ учет основных черт причинно-следственной связи (порождение одного другим, объективность, всеобщность, необходимость, бесконечность, непрерывность во времени и пространстве), что помогает отличить непричинный тип детерминации от причинного;

◇ понимание результата развития (следствия) как исходного пункта рассмотрения при реализации принципа причинности;

◇ рассмотрение всех факторов (предпосылок), которые в той или иной форме участвовали в порождении данной системы (к их числу относятся условия, поводы, причины «сами по себе») и объединяются в понятие полной причины;

◇ анализ различных видов причин и вычленение главной причины;

◇ доведение анализа до понятия внутренней причины самодвижения (внутренняя причина).

Раскрытие сущности философской категории «взаимодействие», ее системообразующей роли и взаимосвязей с другими категориями явилось основой для определения ведущего подхода, обеспечивающего реализацию цели исследования на общенаучном уровне методологии. В роли вышеуказанного ведущего подхода выступает системный подход, базирующийся на использовании теоретико-методологического потенциала категории «система».

В науке систему рассматривают многопланово: как «комплекс взаимосвязанных элементов» (Л. Берталанфи); «отграниченное множество взаимодействующих элементов» (А.Н. Аверьянов); «устойчивую совокупность множества элементов, представляющую собой такое единое целое, которое внутренне расчленено на относительно самостоятельные элементы» (Е.Ф. Солопов).

Тесная взаимосвязь понятий «система», «сложность», «организация» и «самоорганизация» обуславливает их взаимообогащение. При этом качество системы определяется природой, количеством и свойствами составляющих ее элементов, а также характером связей и отношений между элементами, составляющих структуру системы, и ее связями со средой.

Система профессионально-педагогического взаимодействия преподавателей и студентов – это сложная система, что следует из анализа философских исследований В.С. Тюхтина [9, с. 7–31]. Сложность системного объекта рассматривается как его качественное и количественное разнообразие и находится в нелинейной (скачкообразной) зависимости от числа элементов и связей системы. Качественно различные уровни слож-

ности строения, этапы и стадии сложности в изменении и развитии объектов выступают как взаимодействия статистической организации, динамической организации и организации процессов развития системных объектов. Исследователь подчеркивает, что между изменением сложности и организованности систем существуют прямая и обратная корреляции, определяемые динамикой преобладания соответственно внутренних или внешних факторов функционирования и поведения систем. При этом в роли организующего внешнего фактора выступает фактор управления одной системы другой, внешней для нее. Повышение степени организованности системы связано с ростом ее сложности, а снижение организованности и уменьшение сложности – с распадом системы.

В.С. Тюхтин различает понятия минимально необходимой, относительной и интегральной сложности. Весьма значимо понятие интегральной сложности, применение которого позволяет формировать целостный образ объекта. Интегральная сложность системного объекта дифференцируется на следующие виды и подвиды: сложность состава системы (субстратная, параметрическая, динамическая, генетическая); сложность организации системы (многообразие связей и отношений между уровнями организации, подсистемами внутри уровней и компонентами); многообразие, отраженное в законах композиции, компонентов, подсистем, уровней (сложность статистического строения, сложность структур и программ функционирования и поведения, сложность организации развития).

В то же время исследуемая система профессионально-педагогического взаимодействия преподавателей и студентов относится к сложным целеустремленным системам, потому что она обладает существенными чертами этих систем. Так, существенными чертами сложных целеустремленных систем [9, с. 28–31] выступают:

◇ самосовершенствование и развитие посредством самоорганизации и самоуправления на основе переработки информации;

◇ иерархические уровни и централизация управления;

◇ цели двоякого рода – предметные и оптимизационные или критерии качества;

◇ многокритериальность.

Системный подход как средство обоснования методологии проводимого исследования характеризуется (А.Н. Аверьянов, А.П. Алексеев, А.М. Новиков, Д.А. Новиков, В.Н. Спицнадель) рядом существенных черт. Он предполагает выявление содержания и структуры объектов (систем) и установление их интегративных системных ка-

честв. Достижение системой новых качественных характеристик базируется на механизмах ее изменения и требует учета специфики этапов развития данной системы. Системный подход ориентирован на изучение целостного предмета исследования, а не отдельных его сторон; на выявление всей совокупности связей и взаимодействий объекта; на определение максимального количества альтернатив познания и преобразования объекта и выбор наиболее оптимальных. Он включает такие аспекты, как предметный, функциональный, комплексный, реализуемые в соответствии с требованиями диалектичности и единства системного анализа и синтеза. Обобщение вышеуказанных характеристик позволило выявить значимость – для реализации целей исследования – следующих взаимосвязанных направлений системного подхода:

- ◇ выявление существенных признаков развития систем;
- ◇ раскрытие типов взаимодействий, их специфики и роли в прогрессивном развитии систем;
- ◇ обоснование внутреннего единства системы как ведущей качественной характеристики ее прогрессивного развития.

Объекты и каждое объективно реальное их взаимодействие – это системы. Способом существования систем является развитие. Оно раскрывает качественные изменения объектов, что связано с преобразованием их строения, внутренних и внешних связей и взаимодействий. В качестве общих характерных черт развития вычленены: объективность, всеобщность, саморазвитие, противоречивость, цикличность, преемственность, необратимость, направленность. При этом факт развития выявляет и определяет время [10, с. 67–68].

Следует подчеркнуть, что развитие неотрывно существует в конкретных, имеющих направленность, формах и развивающейся системой выступает отдельный объект. Понятия «система» и «взаимодействие» теснейшим образом связаны. Система характеризует взаимодействия между ее подсистемами и в то же время и ее подсистемы взаимодействуют с другими внешними системами (средой). Вектор развития системы (направленность) может быть восходящим и нисходящим, от простого к сложному и от сложного к простому, от внешнего к внутреннему и от внутреннего к внешнему. Направленность – это специфицирующий признак, обозначающий тенденцию развития. Тенденция выражает совокупность законов и раскрывает специфику развития объектов как многогранных и многоуровневых систем. Этапами развития системы являются возникновение, становление, наличное бытие и пре-

кращение существования. Развитие системы выступает как связь качественных преобразований, обуславливающих необратимость ее изменений.

Систему характеризует комплекс взаимодействий, что предполагает его изучение и последующее целенаправленное преобразование. При этом изучаемая система включает определенный объект и взаимосвязанную с ним среду. Необходимо, во-первых, раскрыть типы взаимодействий: взаимодействие с подобными объектами, с противоположными объектами, с различными или нейтральными объектами, с ближайшим родственным объектом, с множеством родственных объектов и с качественно отличной от объекта средой; во-вторых, важно выявить интегрирующие взаимодействия, обеспечивающие устойчивость структуры исследуемого объекта (системы). Однако интегрирующие взаимодействия необходимо рассматривать во взаимосвязи со всей совокупностью взаимодействий, характерных для исследуемой системы.

Следует учитывать специфику двух отношений взаимодействия: противоречивое взаимодействие (борьба) и непротиворечивое взаимодействие (сотрудничество). Отношение борьбы (самосохранение, развитие, функционирование одной стороны за счет другой, подавление другой стороны) находится в диалектическом единстве с отношением сотрудничества (взаимодополнение, упрочение, обогащение, поддержка, гармония).

Сравнительно-сопоставительный анализ комплексов профессионально-педагогических взаимодействий между преподавателями и студентами показал, что обоснованно вычленяются три основных типа этих взаимодействий: между тождественными системами, между различными системами и между противоположными системами. Каждому из данных трех типов присущи противоречивые взаимодействия, взаимодействия между противоположными сторонами исследуемых объектов. При этом есть специфика взаимодействия противоположных сторон (подсистем), принадлежащих, во-первых, к одной системе, во-вторых, к разным системам (внутри каждого из видов систем).

Сущностными чертами взаимодействий противоположных подсистем одной системы выступают: взаимодополнение в жизненно важных аспектах деятельности, гармоническое взаимодополнение, противоречивое взаимодополнение. Взаимодействия противоположных сторон разных систем отличаются следующими чертами: интенсивностью, противоборством взаимодействующих систем, равновесием «противоречие – взаимодействие», взаимодействием с преобладанием элементов сотрудничества, взаимодействие без промежуточных звеньев и с их наличием,

преобладание воздействия одной системы на другую, симметричное противоречие, где действие равно противодействию. Наряду с противоречивым вышеуказанные три типа взаимодействующих систем характеризуются и непротиворечивым взаимодействием. При этом непротиворечивое взаимодействие преобладает над противоречивым тогда, когда противоречивые или качественно тождественные элементы имеют общую цель [11, с. 152].

Ведущая роль в изменении взаимодействующих систем (и подсистем) принадлежит противоречивым взаимодействиям. Именно противоречие выступает ключевой категорией в развитии систем. Противоречие – это взаимодействие противоположных сторон и тенденций развития систем. Противоположные стороны и тенденции находятся в единстве и взаимопроникновении. Взаимодействие противоречий всегда развивается, оно подвижно и динамично. Вычлениют следующие типы противоречий: внутренние и внешние; основные и неосновные; антагонистические и неантагонистические; необходимые и случайные; действительные и мнимые. Анализ сущности противоречий – это и есть анализ развития систем. При этом развитие выступает как процесс возникновения, движения и разрешения противоречий.

Ведущая цель изучения и преобразования взаимодействий – выявление факторов и условий, формирующих внутреннее единство системы, что выступает определяющей качественной характеристикой ее прогрессивного развития. Анализ философских работ А.Н. Аверьянова, А.П. Алексева, С.А. Лебедева, Г.Г. Васильева, Е.Ф. Солопова позволил выявить познавательную и методологическую значимость категории внутреннего единства и ее сущность. Определяющие черты данной категории раскрывают следующие положения.

1. Единство взаимодействующих систем – это диалектическое единство. Оно может проявляться в различных видах: и как динамическая связь борющихся систем, и как связь нейтральных друг к другу по определенным параметрам систем, и как процесс, объединяющий системы, укрепляющий их взаимосвязь.

2. Единство есть атрибут любого взаимодействия и оно не может быть сведено к какому-либо одному виду, но каждый вид выполняет свою функцию. Единство создается лишь по отдельным, значимым для системы параметрам. Но увеличение количества параметров единства укрепляет целостность и устойчивость системы.

3. Критериями внутреннего единства предмета выступают его высшие формы организованности, связности и упорядоченности. Это высшее

качество предмета, содержащее в себе как бы матрицу всех его возможных проявлений.

4. Внутреннее единство – динамическая характеристика системы, способная к самодвижению, и оно не сводится к равновесию и тождеству. Данное положение исключает статичное понимание внутреннего единства.

5. Взаимодействия создают открытость систем, обуславливают постоянное изменение объектов и требуют непрерывного выявления новых форм взаимодействия. Познавание механизмов становления и развития внутреннего единства системы обеспечит выявление источника ее саморазвития, а также позволит прогнозировать его направленность и интенсивность динамики.

6. Борьба внутри системы и между системами или укрепляет внутреннее единство, или ослабляет его. По мере укрепления внутреннего единства системы острота борьбы смещается во внешнюю среду для противодействия факторам, ослабляющим внутреннее единство.

7. Внутреннее единство является мерой противостояния предмета силам энтропии, разложения, принципом которых выступает бесконечная раздробленность. Оно обеспечивает устойчивость к негативным внешним факторам и формирует механизм непрерывного совершенствования системы.

Раскрытие специфики двух отношений взаимодействия (противоречивого и непротиворечивого), внутреннего единства как качественного состояния системы и отражение фундаментальной роли взаимодействий в развитии противоречий предполагают выявление сущности диалектического противоречия, выступающего определяющим источником саморазвития системы. Для этого необходимо выявить: основополагающие черты диалектического противоречия, его структурные и динамические характеристики и механизм управления развитием противоречий. Сущность диалектического противоречия раскрывают следующие характеристики. Так, формируют диалектическое противоречие противоположности (противоположные стороны), если они включены во взаимодействие и находятся в единстве: взаимопроникновении и взаимоотталкивании, борьбе. Взаимодействие противоположностей подвижно и динамично. Единство противоположностей создает целостность системы. Сами противоположности также представляют собой системы, которые характеризуются комплексами многоплановых взаимодействий. Данные положения выступают структурной характеристикой диалектического противоречия.

Изменение противоречий, переход их от одной фазы (ступени) развития к другой (зарождение, созревание, полное развитие, разрешение как переход от одного уровня развития к другому) дополняется изменениями от противоречий между тождествами к противоречиям между противоположностями. Важно выявить те этапы функционирования и развития противоречий, которые в наибольшей степени влияют на изменение и существование взаимодействующих противоположных сторон. При этом качественное и количественное доминирование определенной стороны противоречия, значимость ее в системе определяют направленность развития противоречия, которое неизбежно преобразуется в иное диалектическое противоречие. Оно неотделимо от развития, как и развитие неотделимо от диалектического противоречия, выступающего источником саморазвития. Эти характеристики раскрывают динамическую сущность диалектического противоречия.

Анализ сущности противоречий выступает как анализ развития систем, что обосновывает значимость управления развитием противоречий. Оно базируется на механизмах развития систем и предполагает непрерывный мониторинг изменения противоречий. Необходимо учитывать особенности каждого этапа развития систем (возникновение, становление, система как целое, качественное преобразование), что влияет на специфику прохождения диалектическим противоречием и его противоположными сторонами вышеуказанных фаз.

Каждое противоречие и его противоположности конечны в своем развитии, что означает их переход на новый уровень развития и в другое состояние. Данный переход реализуется разрешением противоречий, скачком. Вариантами разрешения противоречий, соответствующих цели данного исследования, выступают: преобладание одной противоположности над другой; изменение обеих противоположностей и преобразование противоречия; непрерывная гармонизация соотношения взаимодействующих сторон.

Решающий фактор управления развитием противоречий – прогноз появления прогрессивного нового, выявление и реализация факторов и условий, влияющих на его упрочение. Для этого необходимо ответить на следующие вопросы:

1. Какие типы противоречий характерны для исследуемой системы и какова их внутренняя структура?

2. На какой ступени развития находятся исследуемые противоречия?

3. Какова структура взаимодействия противоположных сторон целого, в чем состоит сущность каждой из этих сторон и какова их структура?

4. Каким образом влияние на определенные взаимодействия (усиление или ослабление их интенсивности) приводит к изменению других взаимодействий?

5. Какая из противоположностей определяет прогрессивную направленность развития всей системы и каковы новые и дополнительные источники ее интенсивного развития?

6. Какие из противоположных сторон и какие их подсистемы являются прогрессивным новым и каким образом эти элементы следует усиливать?

7. Исчерпало ли старое свой потенциал прогрессивного развития?

8. Когда следует устранять регрессивное старое и каким образом лишать его источников существования?

Выявление – на философском и общенаучном уровнях методологии – подходов к исследованию проблемы профессиональных педагогических взаимодействий преподавателей и будущих учителей создало необходимые предпосылки для последующего рассмотрения данной проблемы на конкретно-научном (педагогическом) уровне методологии. В связи с этим необходимо определить подходы к пониманию взаимодействия в научно-педагогической литературе.

Взаимодействие в педагогике рассматривают (В.И. Загвязинский, В.Д. Семенов, Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров) как ценность, процесс и результат личностных контактов между субъектами образовательного процесса. Оптимально организованное педагогическое взаимодействие приводит к личностно и общественно значимому формированию ценностного сознания, поведения, деятельности преподавателей и обучающихся и может носить индивидуальный и коллективный характер.

Главными характеристиками педагогического взаимодействия выступают: взаимопознание, взаимоотношение, взаимопонимание, взаимные действия, взаимовлияние. Ключевая роль среди них принадлежит пониманию, признанию и принятию субъектов взаимодействия.

Начальный этап педагогического взаимодействия – педагогическое воздействие. Оно направлено на активизацию образовательной деятельности студентов, создание эффективных технологий усвоения знаний, умений, навыков, формирование научного мировоззрения и развитие способности к моральному выбору. Главный итог этого этапа – становление и последующее динамичное развитие субъектов образовательного процесса, их способностей к саморазвитию и самореализации.

Важным аспектом выявления сущности взаимодействия на педагогическом уровне методологии выступает определение категориальных по-

нятий, эвристический потенциал которых обеспечивает результативность разрабатываемых на их основе моделей профессиональных педагогических взаимодействий. Такими понятиями, на наш взгляд, выступают педагогическая система, педагогический процесс, педагогическая деятельность, субъекты образования, педагогическое сознание.

Педагогическую систему понимают как упорядоченное, дифференцированное и целостное множество взаимосвязанных элементов и их взаимодействий. Ее эффективность обусловлена реализацией принципов: структурности, интегративности, оптимальности, функциональности (совместное рассмотрение структуры и функций), автономности.

Педагогические системы характеризуются определенной специфичностью. Так, педагогический объект выступает компонентом нескольких целостных и разнородных систем, которые можно рассматривать на макро-, мезо- и микроуровнях. Педагогические системы – это динамические системы, отношения между компонентами которых постоянно изменяются, что может приводить к качественному преобразованию системы. Они обладают значительным эвристическим потенциалом и способны к эффективному преобразованию. Существенное влияние на педагогическую систему оказывает окружающая ее среда, включающая социально-экономические, биологические и природные факторы. Педагогической системой является и образовательная среда учебного учреждения, города, региона и страны.

Целостной динамической системой выступает педагогический процесс. Его системообразующий фактор – цели образования. Основные свойства педагогического процесса: целенаправленность, двусторонность, целостность. Педагогический процесс функционирует и развивается в рамках определенной образовательно-воспитательной системы и его назначение – непрерывное совершенствование этой системы. При этом взаимодействия преподавателей и студентов реализуют движение от целей к результатам и приводят к преобразованию их личностных качеств, социально-профессиональному развитию и самосовершенствованию.

Целенаправленные взаимодействия субъектов образовательной сферы (индивидуальных и коллективных) обуславливают динамичность педагогических систем, что проявляется в развертывании многоплановых процессов обучения, воспитания, развития, формирования и управления. Содержательная основа этих процессов – овладение субъектами образовательной сферы профессионально-педагогической культурой и их социально-профессиональная социализация.

Эффективное взаимодействие между процессами обучения, воспитания, развития, формирования и управления способствует достижению педагогической системой нового состояния целостности. При этом восходящее развитие системно-целостного педагогического процесса раскрывают четыре уровня системности, что выступает основой для диагностики и проектирования педагогических систем [12, с. 201–202].

Более широким понятием, чем «педагогический процесс», является понятие «педагогическая деятельность». Вышеуказанные существенные признаки педагогических систем позволяют характеризовать педагогическую деятельность как системный объект. Структура педагогической деятельности включает следующие компоненты: целевой, мотивационный, содержательно-конструктивный. Педагогическую деятельность отличают целенаправленность, мотивационность, предметность, результативность. Она носит коллективный и поисково-творческий характер. Следует подчеркнуть, что на многоплановое развитие учащихся и социально-профессиональное развитие учителей оказывает влияние совокупный субъект педагогической деятельности (школьный класс, педагогический коллектив, родители, общественность).

Достижение целей педагогического процесса и повышение результативности педагогической системы обусловлены эффективной деятельностью субъектов образования. Педагогическая деятельность выступает динамической системой, реализующей комплекс взаимодействий: студент – студент – преподаватель – родители студента – учебная группа – руководители общественных объединений и творческих коллективов факультета и университета. Она структурно и функционально организована и ее главные характеристики – целенаправленность, мотивационность, предметность, субъектность и результативность.

Определяющий фактор успешности осуществляемой индивидуальными и групповыми субъектами педагогической деятельности – уровень сформированности их педагогического сознания. Отличие педагогического сознания от профессионального сознания представителей других профессий обусловлено сущностными характеристиками педагогической деятельности, направленной на преемственное и одновременно опережающее социально-экономическое и духовное развитие личностей, социальных групп и всего общества.

Педагогическое сознание выступает фундаментальной характеристикой деятельностного способа бытия педагога, его интегральным качеством, определяющим направление и содержа-

ние процесса профессионализации будущих учителей (С.В. Пазухина). Оно образует внутренний план деятельности педагога и определяет его профессионально-педагогическую позицию. Содержание педагогического сознания личности включает: профессионально-педагогические ценности, идеалы, нормы, установки, педагогическую направленность. Многоплановость и системность педагогического сознания обуславливают построение личностью педагогизированного образа мира и определяют ее профессионально-педагогическую позицию.

Заключение. Разработанная модель позволила определить теоретико-методологические факторы и условия, обеспечивающие профессиональное педагогическое развитие преподавателей во взаимодействии с профессиональным педагогическим становлением будущих учителей.

Рассмотрение категории «взаимодействие» (на основе субординационно-координационных связей между философским, общенаучным и педагогическим уровнями методологии) обеспечило выявление ее сущности и взаимосвязей с категориями «целое», «структура», «причина», «следствие», «развитие».

Представленная теоретическая модель способна выступить основой для формирования четвертого, завершающего уровня методологии научного познания – технологического. Назначение этого уровня заключается, во-первых, в определении исследовательских методик, обеспечивающих – на базе вышеуказанной модели – создание новых образовательных технологий (теоретической основой для этого выступает праксеология, общая теория профессиональной педагогической деятельности); во-вторых, в разработке диагностического инструментария для мониторинга профессионального педагогического совершенствования преподавателей и профессионального педагогического становления будущих учителей, что позволит внедрять новые технологии в образовательную практику университета.

Разработанная модель позволяет прогнозировать развитие педагогических технологий. Так, современный этап развития теории и практики высшего профессионального образования обусловлен реализацией – в ходе апробации и внедрения новых технологий – принципов непрерывности, последовательности и взаимодополняемости технологий (политехнологичности). Этим принципам отвечает технология проектного обучения, реализуемая на основе компьютерно-информационных технологий. Она тесно связана с модульной, проблемной и контекстной технологиями. Но в ней существенно усилены

личностно развивающие образовательные результаты. При этом интенсификация развития субъектных качеств преподавателей и студентов определяется их целенаправленными профессионально-педагогическими взаимодействиями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Корнилова, Т.В. Методологические основы психологии: учебник / Т.В. Корнилова, С.Д. Смирнов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2011. – 483 с.
2. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: учебник для студ. высш. учеб. заведений / Э.Ф. Зеер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 384 с.
3. Психофизиология: учебник для вузов / под ред. Ю.И. Александрова. – 3-е изд. доп. и перераб. – СПб.: Питер, 2010. – 464 с.: ил. – (Сер. «Учебник для вузов»).
4. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
5. Краткий философский словарь / А.П. Алексеев, Г.Г. Васильев [и др.]; под ред. А.П. Алексеева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ТК: Велби, Изд-во Проспект, 2004. – 496 с.
6. Солопов, Е.Ф. Философия: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Изд-во ВЛАДОС – ПРЕСС, 2003. – 400 с.
7. Новейший философский словарь. – 3-е изд., исправл. – Минск: Книжный дом, 2003. – 1280 с. – (Мир энциклопедий).
8. Философия: учеб. пособ. для высш. учеб. заведений. – 11-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 576 с.
9. Диалектика познания сложных систем / под ред. В.С. Тюхтина. – М.: Мысль, 1988. – 316 с.
10. Блихарж, Р.И. Философско-методологическая культура мышления: учеб.-метод. пособие / Р.И. Блихарж. – Минск: БГПУ, 2007. – 300 с.
11. Аверьянов, А.Н. Системное познание мира: методол. проблемы / А.Н. Аверьянов. – М.: Политиздат, 1985. – 263 с.
12. Боротко, Н.М. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Боротко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков; под ред. Н.М. Боротко. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 496 с.

REFERENCES

1. Komilova, T.V. Methodological Foundations of Psychology: textbook / T.V. Komilova, S.D. Smirnov. – 2nd ed., rev. and add. – M.: Yurait Publishing, 2011. – 483 p.
2. Zeer, E.F. Psychology of Professional Education: textbook for the students of higher educational establishments / E.F. Zeer. – Moscow: "Academy" Publishing Center, 2009. – 384 p.
3. Psychophysiology: textbook for higher educational establishments / ed. Y.I. Alexandrov. – 3rd ed., and rev. and add. – St. Petersburg: Piter, 2010. – 464 p.: illustrat. – (Series "Textbook for high schools").
4. Encyclopedic Dictionary of Philosophy / Editorial: L.F. Il'ichev, P.N. Fedoseev, S.M. Kovalev, V.G. Panov. – M.: Sov. encyclopedia, 1983. – 840 p.
5. Concise Philosophical Dictionary / A.P. Alekseev, G.G. Vasiliev and others; ed. A.P. Alexeev. – 2nd ed., rev. and add. – M.: TC: Welby, Prospectus Publishing, 2004. – 496 p.
6. Solopov, E.F. Philosophy: textbook for the students of higher educational establishments. – M.: VLADOS – PRESS Publishing, 2003. – 400 p.
7. Newest Philosophical Dictionary: 3 – rev. ed. – Mn.: Book House. – 2003. – 1280 p. – (World of Encyclopedias).
8. Philosophy: Textbook for higher educational establishments. – 11th ed. – Rostov-on-Don: Phoenix, 2005. – 576 p. – Higher Education.
9. Dialectics of Complex Systems Cognition / ed. V.S. Tyukhtina. – M.: Mysl, 1988. – 316, [1] p.
10. Bliharzh, R.I. Philosophical-methodological Culture of Thinking: manual / R.I. Bliharzh. – Minsk: BSPU, 2007. – 300 p.
11. Averyanov, A.N. Systematic World Cognition: Methodological Problems. – M.: Politizdat, 1985. – 263 p.
12. Borytko, N.M. Pedagogy: manual for the students of higher educational establishments / N.M. Barytko, I.A. Solovtsova, A.M. Baibakov; ed. N.M. Barytko. – 2nd ed. – Moscow: "Academy" Publishing Center, 2009. – 496 p.