

УДК 378.147:001.891

Понятийная культура в системе факторов становления исследовательской компетентности у студентов и магистрантов педагогических специальностей университета

В.И. Турковский

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

В статье показана значимость формирования исследовательской компетентности у студентов и магистрантов и раскрыта системообразующая роль понятийной культуры в подготовке современного учителя.

Цель – выявление системы факторов, обеспечивающих развитие понятийной культуры личности и раскрытие характера их взаимодействия с многоплановыми процессами подготовки будущих учителей-исследователей.

Материал и методы. Применялись методы эмпирического (изучение и обобщение педагогического опыта, анализ и оценка результатов подготовки педагогов) и теоретического (моделирование, сравнительно-теоретический анализ, педагогическое прогнозирование) исследования.

Результаты и их обсуждение. Раскрыты теоретико-методические подходы, способствующие целенаправленному формированию понятийной культуры у студентов. Эффективность ее становления и развития определяется осуществлением данного процесса на основе непрерывного профессионального педагогического развития личности, осуществляемого во взаимодействии с формированием у будущего учителя научно-педагогической компетентности.

Заключение. Эффективность познания и преобразования современной образовательной среды школ, гимназий и лицеев определяется сформированностью у учителей не только профессиональных педагогических, но и исследовательских компетенций. Интегрирующей основой целенаправленного взаимодействия этих процессов выступает непрерывное развитие понятийной культуры личности. Динамика ее развития обусловлена психофизиологическими, индивидуальными, возрастными факторами, системностью педагогического опыта учителей и их постоянным профессиональным самосовершенствованием.

Ключевые слова: понятийная культура, педагогическая компетентность, исследовательская компетентность, профессиональное педагогическое развитие, образовательная среда, потенциал личности.

Conceptual Culture in the System of Factors Shaping Would Be Teacher Student and Master's Degree Student Research Competence

V.I. Turkovski

Educational Establishment «Vitebsk State University named after P.M. Masharov»

The article shows the importance of shaping research competence of students and undergraduates; conceptual backbone role of culture in the training of contemporary teacher-researcher is disclosed.

The aim of work is to identify system factors that ensure the development of conceptual culture of a person and the disclosure of the nature of their interaction with multidimensional processes of would be teachers-researchers.

Material and methods. The material of the research is course and diploma papers, master's dissertations, normative and legal documents of the Ministry of Education. The methods of data collection, of interpretation and evaluation, forecasting and modeling are applied.

Findings and their discussion. Theoretical and methodological approaches, which promote purposeful shaping of would be teacher conceptual culture, are revealed. The effectiveness of its formation and development is determined by the following conditions: the implementation of this process on the basis of continuous professional teaching development of personality; continuous interaction with constant development of research competence of would be teachers.

Conclusion. The effectiveness of knowledge and transformation of contemporary secondary educational schools, gymnasiums and lyceums environment is determined by the readiness of not only teachers' professional but also research competencies. Integrating basis of purposeful interaction of these processes is supported by the continuous development of conceptual culture. The dynamics of its development is determined by physiological, individual, age-related factors, teaching experience and constant professional improvement of teachers.

Key words: conceptual culture, pedagogical competence, research competence, professional teacher development, educational environment, the potential of the individual.

Многофакторность общественных процессов, а также несовпадение тенденций и темпов развития различных сфер экономической и духовной жизни нашей страны требуют непрерывного изменения содержания, средств, методов и форм реализации учителями и преподавателями своей социальной миссии. Очевидно, что динамично изменяющийся мир обуславливает значимость для современного учителя целенаправленного научного познания и продуктивного преобразования педагогической действительности, что определяется непрерывным развитием у учителя просоциальных личностно-профессиональных ценностей. Готовность учителя использовать в образовательно-воспитательном процессе исследовательский подход, эвристические и творческие методы базируется на непрерывно развиваемой исследовательской компетентности.

Цель статьи – определить сущность и содержание понятийной культуры и исследовательской компетентности личности. Раскрыть динамику формирования понятийной культуры в системе факторов профессионального педагогического развития и становления научно-педагогической компетентности у будущего учителя.

Материал и методы. Материалами для проведения исследования явились курсовые и дипломные работы студентов и выпускников университета (1 ступень высшего образования) и магистерские диссертации (2 ступень высшего образования); нормативно-правовые документы Министерства образования Республики Беларусь; научно-методические издания Республиканского института высшей школы; научные работы по философии, педагогике и психологии. Применялись методы сбора данных (изучение результатов учебной деятельности, анализ педагогической документации и методических материалов, выявление и обобщение педагогического опыта); методы интерпретации и оценки (интерпретация собранного материала, анализ литературы, анализ понятийно-терминологических систем); прогнозирование; моделирование.

Результаты и их обсуждение. За время обучения в университете студент овладевает основами понятийной культуры учителя. Она для студентов выступает и перспективой, и условием, и средством, и результатом профессиональной педагогической подготовки и самосовершенствования.

Классическое определение понятия – через ближайший род и видовые отличия. Более широким по объему понятием, ближайшим родом (по отношению к понятийной культуре учителя) вы-

ступает понятие «педагогическая культура учителя». Результаты исследования И.Ф. Исаевым педагогической культуры учителя [1, с. 105–114] и родо-видовые отношения (ближайший род содержит признаки, общие с определяемым понятием) позволяют установить роль, содержание и структуру понятийной культуры учителя. Так, данный термин является универсальной характеристикой педагогической деятельности. Как системное образование понятийная культура учителя выступает в единстве структурных и функциональных компонентов. Структурные компоненты: аксиологический, технологический, личностно-творческий. Функциональные компоненты: гносеологический, гуманистический, коммуникативный, обучающий, воспитывающий, нормативно-информационный; они реализуют базовые связи между исходным состоянием структурных компонентов педагогической системы и их требуемым конечным состоянием. Видообразующее отличие понятийной культуры учителя раскрывают следующие существенные, на наш взгляд, признаки данного понятия. Оно означает достигнутый и потенциальный уровень решения личностью, во-первых, профессиональных педагогических проблем, во-вторых, проблем и затруднений, возникающих в важных для личности сферах жизнедеятельности. Это понятие является ключевой основой для системного анализа и целенаправленного преобразования учителем отдельных сфер педагогической действительности (образовательно-воспитательной, учебно-методической, научной, общественной) и их интеграции в целостные педагогические системы.

Уровень понятийной культуры и ее потенциал определяются сформированностью мышления. Оно тесно связано с другими процессами познавательной сферы (восприятием, вниманием, памятью, речью, воображением) и является ее определяющим компонентом. Для студентов и магистрантов университета ведущим фактором их профессионального развития выступает теоретическое мышление, содержательно-процессуальными основами становления и развития у студентов которого являются:

- достижение личностью высоких показателей умственного развития (богатый запас знаний, степень их системности, владение рациональными приемами умственной деятельности, устойчивость мировоззрения), проявляемых при продвижении ее по основным этапам возрастного и индивидуального развития;
- осуществление умственной деятельности на высших качественных уровнях интеллектуальной активности личности (эвристическом

и креативном), выступающих в единстве с ее познавательными и мотивационными факторами.

Системообразующей основой, обеспечивающей соответствие актуальной профессиональной подготовки будущих учителей достижениям педагогической науки, передовой практики и способствующей применению ими инновационных образовательных технологий после окончания университета, в ходе самостоятельной педагогической деятельности, выступает исследовательская компетентность. Именно учитель развивает – в течение всех лет обучения детей в школе – основы инновационной культуры и исследовательскую направленность личности будущих профессионалов, их духовно-нравственные качества.

Формирование понятийной культуры в системе факторов становления исследовательской компетентности у будущих учителей включает выявление определяющих детерминант их взаимосвязанного профессионального педагогического и научно-исследовательского развития. Важно обеспечить системное и целенаправленное взаимодействие этих детерминант, что достигается налаживанием преемственных взаимосвязей деятельности студентов с деятельностью преподавателей (с первого по выпускной курсы и после окончания университета), а также с деятельностью учителей и учащихся школ.

Следует определить организационно-педагогическую базу взаимодействия профессионального и научно-исследовательского развития будущих учителей. Она базируется на межсубъектных (коллективных и индивидуальных) взаимосвязях преподавателей и студентов, учителей школ и учащихся, что обеспечивает целенаправленность и интеграцию многоплановых деятельностей. В качестве этой основы, на наш взгляд, выступает система взаимодействия профессионально-педагогического совершенствования преподавателей университета с педагогическим становлением будущих учителей [2]. Ее создание, функционирование и развитие формируют новую целостность – развивающую (личности и коллективы) учебно-профессиональную среду университета, взаимодействующую с образовательной средой школ.

Предпосылками непрерывности процесса профессионального педагогического развития выступают сформированный у школьников интерес к профессии учителя, их исследовательские ориентации и соответствующие личностные смыслы. После окончания университета эффективное профессиональное педагогическое развитие учителей интенсифицируется целенаправленным формированием и саморазвитием исследова-

тельской направленности личности, становлением адекватного ценностного сознания и деятельности.

Ведущим фактором профессионального педагогического развития является непрерывное углубление взаимодействия личности с профессией. На этапе профилизации и выбора профессии (старшие классы школы) определяются жизненные цели, формируются субъектные качества. На этапе профессионального педагогического образования, как и на предыдущих этапах, в вышеуказанном взаимодействии доминирует личностное развитие (Э.Ф. Зеер). Оно проявляется (К.А. Абульханова-Славская, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский) в оптимальном взаимодействии процессов включения личности в социальные общности с реализацией ее потребности в персонализации, в развитии самоопределения, в становлении устойчивых жизненных планов и сценариев и их смещении с процессов потребления на процессы созидания. На последующих стадиях профессионального развития рассматриваемое взаимодействие связано с успешной адаптацией личности к профессиональной деятельности, удовлетворенностью трудом и его эффективностью.

Становление исследовательской компетентности выступает определяющим результатом непрерывного профессионального педагогического развития личности [3]. Однако результативность научно-педагогической деятельности в значительной степени обусловлена наличием у личности опыта успешной практической педагогической деятельности. Поэтому при выявлении содержательно-процессуальных основ подготовки студентов к научно-исследовательской деятельности следует базироваться на содержании, структуре и механизмах развития педагогической компетентности, обеспечивающих эффективное осуществление профессиональной педагогической деятельности.

Содержание педагогической компетентности, как подчеркивает В.А. Сластенин, включает тесно взаимодействующие между собой теоретическую и практическую готовности к педагогической деятельности. Основным результатом сформированности теоретической готовности выступает развитое педагогическое мышление личности, базирующееся на усвоении и непрерывном развитии систем понятий. Определяющий результат практической готовности – система практических умений, которыми личность профессионала, как указывает К.К. Платонов, овладевает в своем развитии: первоначальное умение, недостаточно умелая деятельность, отдельные общие умения, высокоразвитое умение,

мастерство. И.Ф. Харламов отмечает, что практическая готовность выступает ведущим фактором продвижения учителя по следующим основным этапам его профессионального педагогического развития: умелость, мастерство, творчество, новаторство.

Следует подчеркнуть, что основу педагогической компетентности будущих учителей составляют теоретические и практические умения и навыки, сформированные у них за время обучения в школе. Виды умений и навыков, требования к их сформированности излагаются в учебных программах школьных предметов. В научно-методическом аспекте эта проблема разрабатывалась в исследованиях ученых: примерная программа формирования общеобразовательных умений и навыков школьников (В.Ф. Паламарчук, 1975); программа формирования общих умений и навыков у школьников (А.Н. Лошкарева, 1982); формирование у школьников учебных умений по физике (А.В. Усова, А.А. Бобров, 1988); формирование общеинтеллектуальных умений старшеклассников (И.И. Левина, Ф.Б. Сушкова, 2004).

Системообразующая роль понятий в становлении и развитии научного сознания и теоретического мышления будущего педагога-исследователя позволила рассматривать их в качестве одного из стержневых компонентов исследовательской компетентности. Вторым основным компонентом выступили систематизированные умения и навыки практической готовности к исследовательской деятельности.

Роль понятий в формировании исследовательской компетентности проявляется, на наш взгляд, в двух основных аспектах. Первый – в их относительно самостоятельном значении как базы для развития понятийной культуры и научного мышления будущего исследователя. Второй – в роли понятийных систем, выступающих содержательно-процессуальной основой формирования адекватных им групп компетентностей.

При определении содержания понятийных систем и соответствующих им групп компетентностей важно выявить теоретико-методические основания для построения их целостной и структурированной (по уровням, формам и типам знаний, координатам науки как деятельности) системы. В качестве этих оснований, на наш взгляд, выступают:

- вычленение в структуре методологического знания четырех уровней: философского, общенаучного, конкретно-научного, технологического (Э.Г. Юдин);
- понимание науки как особой формы знания и особой системы деятельности (М.Г. Ярошев-

ский). Знание воссоздает объект адекватно критериям научности. За знанием скрыта особая форма деятельности индивидуального и коллективного субъекта, выступающей в единстве трех координат: социальной, действующей на общесоциальном и социально-научном уровнях; когнитивной, воплощенной в логике развития науки; личностной, в которой приоритет принадлежит мотивационным факторам научного творчества;

- вычленение в педагогической психологии четырех типов психолого-педагогического знания: научно-теоретического, опытно-экспериментального, инновационно-проектного, конструктивно-технологического (Б.П. Бархаев).

Целостной системой, объединяющей понятийные системы и соответствующие им компетентности, является исследовательская компетентность как интегративное личностное образование. Она включает, как мы полагаем, шесть основных групп компетентностей: философские, общенаучные, теоретико-методологические, конкретно-научные (педагогические), компетентности в проведении педагогических исследований, методико-технологические. Становление основ исследовательской компетентности у студентов и магистрантов базируется на овладении ими содержанием теоретико-методической подготовки к проведению педагогических исследований [4]. Это содержание структурировано на тематические компоненты, каждый из которых включает: оглавление, базовые понятия, компетенции, основные положения, хрестоматийные тексты, вопросы для самоконтроля.

Значимость понятий как одного из существенных компонентов системы научного знания (наряду с научными фактами, законами, теориями, научными картинками мира), их основополагающая роль в развитии научного мировоззрения и профессионального педагогического мышления будущего учителя-исследователя обусловили необходимость решения следующих взаимосвязанных задач. Во-первых, необходимо выявить эвристическую базу, способствующую формированию системы понятий в осуществлении учебно-профессиональной и научно-исследовательской деятельности студентов. Во-вторых, важно раскрыть теоретико-методические основы становления и развития понятий у будущих учителей-исследователей.

Эвристической базой решения первой задачи, на наш взгляд, выступает понятие «семантическая сеть». Исследования ученых-психологов В.П. Зинченко, В.М. Кроля, О.К. Тихомирова позволили раскрыть ее значимость, содержание и структуру. Данный термин тесно связан с поняти-

ем «семантическая память». В психофизиологии отмечается, что «семантическая память хранит и делает доступным для воспроизведения надперсональное знание, т.е. знания, накопленные человечеством. Семантическую память образует информация, извлеченная индивидом не из непосредственно воспринимаемого им мира, а всякого рода субститутов фактической реальности. Семантическая память – это хранилище усвоенных нами текстов и сообщений... Существуют аргументы в пользу принятия более широкого определения семантической памяти как хранилища всей информации о мире» [5, с. 112].

Семантическая сеть – это модель создания, хранения, а также использования структурированных знаний при построении понятий (узлов сети), применения знаний в процессах обучения и мышления. Хорошо структурированная сеть (В.М. Кроль) подразумевает:

- концентрацию в узлах сети всей информации по определенному объекту или ситуации. Информация выступает в виде комплекса их характеристик и в этих случаях используется термин «фрейм» (каркас или рамка);
- наличие систем приоритетов ссылок между понятиями (узлами сети) определенной области знаний;
- наличие типовых схем решения задач из данной области знаний и способов сведения новых задач к уже известным.

Структурированные области знания и правила «хождения» по данным областям, как подчеркивает В.М. Кроль, проявляются и формируются в процессах обучения и мышления, что обосновывает их тесную взаимосвязь. Семантическая сеть выступает не только как среда хранения информации, но и как структура, на базе которой формируются и совершенствуются модели процессов мышления. Критериальная характеристика совершенствования структуры семантической сети – ее целенаправленная и непрерывная реорганизация, что весьма важно для понимания процессов конструирования и развития понятий как личностно-психологических новообразований (Л.С. Выготский).

Овладение понятиями реализуется в своей собственной системе, что выступает условием и результатом их усвоения и учебной деятельности, осуществляемой студентами и магистрантами. Но важно подчеркнуть, что усвоение и учебная деятельность развиваются как компоненты более общей системы. Она включает не только уже рассмотренные взаимодействия личности и профессии, но содержательно-процессуальные основы возрастного (типологического) развития

личности. Поэтому следует рассмотреть сущность усвоения и учебной деятельности, раскрыть базовые теоретико-методические подходы формирования понятий, а также выявить отличительные черты овладения понятиями на разных ступенях общего среднего и высшего профессионального педагогического образования.

Усвоение – основной путь приобретения индивидом общественно-исторического опыта. Последовательность усвоения форм деятельности соответствует основным возрастным периодам жизни индивида. Преемственность и взаимодействие этих форм (в ходе их усвоения) обуславливают определенный уровень развития познавательных процессов индивида. Ведущим условием результативного усвоения выступает собственная деятельность обучающихся. Его результат – превращение (интериоризация) общественно выработанных знаний, умений и навыков, способностей и способов поведения в формы индивидуальной субъективной действительности. Усвоение является психологической стороной учения, процесс которого по своей внутренней структуре представляет аналитико-синтетическую деятельность и производные процессы абстракции, обобщения и конкретизации. Результат аналитико-синтетической деятельности – формирование обобщений, лежащих в основе научных понятий [6, с. 474–475]. Важно, что в процессе усвоения происходит дифференциация знаний. Она сопровождается их систематизацией, выражаемой в иерархической соподчиненности понятий по мере их общности. В роли условий, определяющих эффективность усвоения, его качество, прочность и скорость, выступают: 1) полнота ориентировочной основы действия, подлежащего формированию; 2) предметное, логическое и психологическое разнообразие типов материала, включающего усваиваемое содержание; 3) мера управления процессом формирования действия [7, с. 700].

Но только осуществление систематической учебной деятельности способствует непрерывному развитию у ее субъектов теоретического мышления, основными компонентами которого являются содержательные абстракции, обобщения, анализ, планирование и рефлексия. Формирование учебной деятельности осуществляется на всех ступенях общего среднего и высшего педагогического образования. И с переходом личности со ступени на следующую ступень образования видоизменяются основные характеристики учебной деятельности: конкретное содержание, формы организации взаимодействия между ее участниками, особенности их общения, характер

психологических новообразований. Главный результат учебной деятельности – изменение самих учащихся. Ведущий фактор овладения теоретическими знаниями в учебной деятельности – постановка и решение учебных задач. В этих процессах формируется познавательная деятельность, соответствующая той, которая проводилась субъектами научного познания при создании понятий. Как форма активности индивида учебная деятельность является условием и средством его психического развития, обеспечивающим усвоение теоретических знаний и тем самым развитие у него специфических способностей, которые в этих знаниях кристаллизованы [6, с. 478–479]. Она вводит учащихся в систему общественных отношений и способствует формированию у них личностных качеств.

По проблеме формирования научных понятий, их усвоения и развития создана значительная теоретико-методическая база. Ее анализ позволил вычленил работы, адекватные целям проводимого нами исследования. Так, научные труды, посвященные изучению механизмов формирования понятий у школьников, важны в общетеоретическом плане и значимы для реализации преемственности между деятельностью школы и университета. Изучение вышеуказанной теоретико-методической базы позволило установить, что содержательную основу вычленяемых методологических подходов составляют теории: ассоциативно-рефлекторная, деятельностная, содержательного обобщения, когнитивного развития.

Анализ исследований Д.Н. Богоявленского, Н.А. Менчинской, М.Н. Шардакова показал, что методологические подходы ученых базируются на ассоциативно-рефлекторной теории. В ее основе лежат принципы рассудочно-эмпирического мышления, а система обучения, построенная на этих принципах, формирует у детей эмпирическое мышление. Работы П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной раскрывают сущность деятельностного подхода. Он базируется на алгоритмическом характере умственных действий, а применение понятия рассматривается как уже сформированное умственное действие.

Эффективные психологические механизмы формирования понятий определены выдающимся психологом Л.С. Выготским. Ученым разработана концепция внутреннего развития понятий. «Созревание» понятий в сознании, их развитие означает изменение форм мышления и становления новых мыслительных функций (абстракции, сравнения, обобщения, произвольного внимания, логической памяти, выделения глав-

ного). Мышление, как отмечает Л.С. Выготский, движется в «пирамиде» понятий.

Главный результат этих многоплановых процессов – формирование понятийного мышления. В концепции внутреннего развития понятий подчеркивается, что критериальным фактором становления понятийного мышления выступают способность использовать знак (слово) как новый интеллектуальный инструмент решения учебных задач. При этом идет развитие значения слов, переход к другим, различным по своей структуре, обобщениям. Развивается смысловая сторона речи. Сущностными признаками понятийного мышления являются системность (развертывание в системе понятий) и его содержательно-процессуальная осознанность. Поэтому первичное вербальное определение понятия (в условиях осознанности и системности) наполняется новым значением и смыслом, что означает восхождение к конкретному. Таким образом, Л.С. Выготским выдвинут принципиально иной методологический подход, в сравнении с подходом, базу которого составляет ассоциативно-рефлекторная теория. Целенаправленная и системная реализация данного подхода формирует у обучающихся теоретическое мышление.

В.В. Давыдовым выдвинут инновационный методологический подход, реализация которого формирует у обучающихся теоретическое мышление. Анализ работ ученого позволил вычленил две группы факторов, значимых для формирования у обучающихся понятийной культуры.

Первая группа – факторы, имеющие общетеоретические значения. Уже в начальной школе, как обосновал В.В. Давыдов и доказал накопленный опыт развивающего обучения младших школьников, необходимо и возможно формировать мышление более высокого уровня – теоретическое, понятийное. Для этого следует изменить принципы построения учебных предметов, их содержание, методы преподавания и формировать новую – в развитии – структуру учебной деятельности учащихся младших, средних и старших классов, реализация которой обеспечит связь формирования познавательной сферы учащегося с разносторонним развитием его личности. Большое значение придается воображению личности. Теоретическое мышление развивает самостоятельное овладение школьниками все возрастающим потоком знаний, формирует способность к теоретическому познанию и приближает обучение к научному познанию. Теоретическое мышление создает базу для развития у индивида его психики как целого, формирует научное мировоззрение и развивает у школьников

субъектные качества, стремление к самообучению. Именно субъектные качества обуславливают формирование у школьников умений и желаний учиться, что связано с их целенаправленным воспитанием и развитием потребности учиться.

Вторая группа факторов реализует методико-технологические механизмы становления и развития понятийной культуры у субъектов образовательно-воспитательного процесса. Так, на основе формирования обобщений и абстракций идет образование нового интегративного знания и реализуется функциональный смысл построения каждого нового понятия в логике «восприятие – представление – понятие». После этого возникает понятийное обобщение, позволяющее учащемуся (на основе сравнения) осуществить классификацию. Ее основной способ – установление родо-видовых отношений, что создает возможность для систематизации знаний. Идет усвоение систем обобщения и на их основе – систем понятий. Исходный материал – для сравнения, классификации и систематизации – должен быть в достаточной мере многообразен.

Следует, чтобы вычленяемые признаки варьировались и были общими и частными, существенными и несущественными, необходимыми и достаточными. Важно выявить, как подчеркивает В.В. Давыдов, особенное отношение. Оно выступает одновременно как всеобщее основание частных проявлений и дает возможность проследить связи всеобщего с частным и единичным. Выделенный инвариант обозначается словом или знаком, поэтому обобщаемые признаки становятся подлинно абстрактными. Они отвлечены от частных форм своего существования и выступают самостоятельным объектом дальнейшей мыслительной деятельности. Видение общего в каждом конкретном и единичном случае ликвидирует разрыв в сознании между конкретным и абстрактным, что является основой для развития понятий и усвоения их систем. Определяющий же критерий усвоения понятий – их эффективное применение, означающее движение от общего к частному и опознание (на основе иерархии обобщающих признаков) единичных предметов. Применение понятия включает: установление его принадлежности к определенному роду и виду; отнесение к вычленяемому положению в классификационной схеме.

Достижение школьниками необходимых уровней сформированности процессов усвоения и учебной деятельности, уровней овладения понятиями осуществляется в ходе непрерывного развития этих процессов при продвижении учащихся по ступеням школьного образования. Так,

к окончанию начальной школы у учащихся сформированы следующие отличительные характеристики усвоения и учебной деятельности:

- определенная целостность и развернутость учебной деятельности формируют основные компоненты ее структуры (потребности, задачи, мотивы, действия, операции). При этом учебная деятельность является ведущей среди различных видов деятельности;

- усвоение элементарных теоретических знаний – понятий числа, слова, коммуникации – способствует становлению теоретического мышления детей и означает овладение ими системой учебных действий;

- коллективная распределенность учебной деятельности во взаимодействии с индивидуальным подходом (в решении учебных задач) способствует появлению у детей инициативности и способности к самостоятельной постановке и решению учебных задач, способности оценивать и контролировать свои учебные результаты, развивает умения ставить вопросы и участвовать в спорах, дискуссиях.

На второй ступени образования, в средних классах школы, усвоение и учебная деятельность учащихся и овладение ими понятиями характеризуются следующими особенностями:

- в качестве объектов и предметов усвоения выступают системы теоретических понятий, что помогает дальнейшему развитию теоретического мышления учащихся;

- во взаимодействии коллективно распределенной и индивидуальной деятельности приоритетная роль придается индивидуальному решению учебных задач, что способствует развитию умений самостоятельных постановки и решения учебных задач, становлению самоконтроля. Это свидетельствует о развитии внутреннего мира подростков, в умственном развитии которых ведущая роль принадлежит учебной деятельности.

Инновационный опыт осуществления целей интеллектуального воспитания учащихся подростковых классов (в курсе математики 5–9 классов) накоплен Э.Г. Гельфман и М.А. Холодной. Учеными разработана и апробирована «обогащающая модель» обучения математике в рамках проекта «Математика. Психология. Интеллект (МПИ-проект)», имеющая теоретико-методическую значимость для преподавания не только школьных предметов, но и вузовских дисциплин. Э.Г. Гельфман и М.А. Холодной обоснована роль учебника как полифункциональной системы, определены критерии интеллектуальной воспитанности, вычленены базовые интеллектуальные качества личности, разработа-

ны и апробированы типы учебных текстов, способствующие обогащению основных уровней умственного опыта учащихся [8].

На завершающем этапе школьного образования усвоение и учебную деятельность старшеклассников, включая и их деятельность по овладению понятиями, отличают следующие существенные черты:

- определяющее влияние на все стороны личности, в особенности на развитие старшеклассника как субъекта учебной деятельности, оказывают ценностно-ориентировочная активность, формирование жизненных планов и профессиональный выбор (И.А. Зимняя). Именно направленность на различные аспекты содержания учебной деятельности становится средством осуществления жизненных планов;

- старшеклассники включаются в новый тип учебной деятельности – учебно-профессиональную. Они готовы к выполнению различных видов умственной работы взрослых людей, а развитие средств их познания несколько опережает собственно личностное развитие [9, с. 139];

- активно формируются процессы познавательного развития, совершенствуются память, речь, мышление;

- повышенная интеллектуальная активность, развитие монологической и письменной речи, склонность к теоретизированию и экспериментированию помогают формированию теоретического мышления, а также систематизации, структурированию и дополнению индивидуального опыта.

Становление понятийной культуры будущего педагога-исследователя, как уже отмечалось, выступает интегрирующей основой взаимодействия непрерывного профессионального развития личности с целенаправленным формированием ее исследовательской компетентности. В связи с этим необходимо выявить факторы личностно-профессионального развития будущих учителей, оказывающие существенное влияние на формирование их понятийной культуры. В роли этих факторов, на наш взгляд, выступают взаимодействие содержательных сторон развития личности в зрелом возрасте; специфика основных этапов профессионального становления личности; движущие силы, обуславливающие переход личности на последующие этапы профессионального становления. Так, развитие личности в зрелом возрасте включает две содержательные стороны процесса: потребностно-мотивационную сферу личности; операционно-техническую область деятельности (Э.Ф. Зеер).

Обучение в университете – основополагающий этап профессионального педагогического становления личности. Он базируется на результатах выбора школьниками профессии – этап оптации – и является важным условием реализации целей дальнейших этапов профессионального становления личности (профессиональная адаптация, первичная профессионализация, вторичная профессионализация, профессиональное мастерство).

Основаниями для вычленения этапов профессионального становления личности выступают социальная ситуация развития и уровень реализации ведущей учебно-профессиональной деятельности. Данные основания имеют не только классификационное значение, но играют роль ведущих факторов профессионального педагогического развития личности.

Социальная ситуация развития (Л.С. Выготский, Э.Ф. Зеер, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский) выступает фактором профессионального развития личности в ходе целенаправленного и ее деятельностного взаимодействия с социальными общностями и их субъектами. Социальная ситуация в условиях университета базируется на учебно-профессиональных взаимодействиях студентов и преподавателей. В то же время она связана со сферой их практической педагогической деятельности (на практиках в школах, гимназиях, лицеях) и по своей направленности и содержанию выступает как профессиональная педагогическая социализация. В системе целенаправленного взаимодействия университет–школа формируется социально-профессиональная целостность личности профессионала как единство непрерывных и дискретных процессов социально-педагогического становления, развиваются ведущие личностные отношения студентов (к профессии, педагогической деятельности, коллективам и к самим себе как представителям социальной группы учителей) и идет становление профессиональной педагогической направленности личности.

Базовым основанием для вычленения этапов профессионального образования в непрерывном процессе профессионального педагогического становления выступает, наряду с социальной ситуацией развития, уровень реализации личностью ведущей деятельности. В психологии различают три основных уровня этой реализации: репродуктивный, частично-поисковый и творческий. При этом переход на более высокий уровень означает существенное преобразование ценностей личности, ее жизненных планов и всей потребностно-мотивационной сферы. Необ-

ходимо отметить, что ведущую роль в профессиональном развитии личности выполняет не один вид деятельности, а динамическая система деятельностей (А.В. Петровский). Ведущая деятельность студентов – профессионально-познавательная, а ее системное и формирующее значение обусловлено развитием самостоятельности, а также непрерывным усложнением реализуемых целей и задач в зоне ближайшего профессионального педагогического развития личности и социальных групп.

Социальная ситуация развития и ведущая деятельность как основания для вычленения этапов профессионального педагогического становления личности, выступающие одновременно и как факторы ее социально-профессионального развития, тесно взаимосвязаны. Действительно, они характеризуются едиными целями, в роли которых выступают теоретическая и практическая готовность к педагогической деятельности; адекватными структурой и динамикой организации образовательно-воспитательного процесса, реализуемых в логике движения от целей и задач к результатам; общими психолого-педагогическими механизмами формирования педагогической и исследовательской компетентности. Взаимосвязи между этими факторами предполагают выявление системообразующей основы, способной существенно повысить эффективность влияния социальной ситуации развития и ведущей деятельности на результативность процессов профессионального педагогического и научно-исследовательского развития будущих учителей. В роли такой основы, на наш взгляд, выступают образовательная среда и профессионально-образовательное пространство. По проблеме образовательной среды проведены исследования Е.А. Климовым, Г.А. Ковалевым и В.А. Ясвиным, имеющие общетеоретическое значение для системы высшего профессионального образования. В частности, важен подход В.А. Ясвина к определению содержания образовательной среды, которое включает четыре компонента: 1) субъекты; 2) социальный компонент; 3) пространственно-предметный компонент; 4) технологический (или психодидактический) компонент [10, с. 171–172].

Э.Ф. Зеер предложил понятие «профессионально-образовательное пространство», раскрыл содержание и обосновал его эвристические функции в профессиональном развитии личности [11, с. 29–33]. Изучение работ ученого позволило вычленить положения, реализация которых способствует повышению эффективности профес-

сиональной педагогической и исследовательской подготовки студентов. В их роли выступают:

- профессионально-образовательное пространство – духовная составляющая жизни людей, порождающая профессионально-ценностное взаимодействие субъектов образовательно-воспитательного процесса;
- оно объединяет систему непрерывного образования, различные виды ведущей деятельности и субъекты образования. Данная интеграция способствует формированию у субъектов личностных смыслов профессионально-личностной деятельности и направлена на их непрерывное профессиональное педагогическое и научно-исследовательское развитие;
- основными характеристиками рассматриваемого пространства являются открытость, взаимосогласование, взаимоорганизация, взаиморазвитие.

Взаимодействие личности с образовательной средой (в школе) и учебно-профессиональной средой (в университете) развивает у индивида субъектные качества. «Сведение в единое целое двух противоположностей системы “субъект–окружающая действительность” выводит нас на проблему субъекта потребностей» [1, с. 10–12]. При этом формирование профессиональных потребностей у преподавателей и студентов взаимосвязано с развитием их профессиональных интересов, идеалов, что обусловлено культурой профессионально-педагогического мышления и педагогической культурой.

Динамика становления понятийной культуры студентов обусловлена, во-первых, достигнутым уровнем развития научного сознания личности, целостностью и сформированностью ее познавательной сферы. Во-вторых, интенсивность развития понятийной культуры определяется новыми возможностями, создаваемыми университетской системой образования: целями и задачами высшего профессионального образования, его содержанием, средствами, взаимодействиями и результатами. Но фундаментальной основой, определяющей актуальные и ближайшие уровни развития познавательной сферы, выступает духовный потенциал личности. Он включает интеллектуальный, эмоциональный, волевой потенциалы и является результатом всей жизнедеятельности личности (труда, познания и общения), в том числе деятельности, специально направленной на ее формирование, развитие и обогащение (Б.Д. Парыгин). Совокупный внутриличностный потенциал будущего педагога, как отмечает И.И. Цыркун, включает интеллектуальный и творческий потенциалы личности. Доми-

нирующим же педагогическим условием результативности этих процессов выступает систематическое включение студентов в инновационную деятельность.

Ведущими характеристиками развития понятийной культуры как ключевого компонента познавательной сферы личности студентов выступают следующие:

- новые цели и содержание деятельности, новые социальные роли и многообразные взаимодействия в университете и социуме приобретают свои смыслоформирующие значения на основе образовательно-воспитательной работы, ориентированной на становление политической, гражданской и нравственной зрелости личности. Это предполагает развитие соответствующих видов активности студентов и гармонизацию развития различных личностных сфер;

- высокий уровень сформированности профессиональной направленности студентов обусловлен высокой степенью их информированности об избранной профессии, что, в свою очередь, тесно связано с положительным отношением к учебе (Э.Ф. Зеер);

- усвоение и учебная деятельность характеризуются высокой познавательной активностью, мотивами достижения и собственно познавательными мотивами. Важно, чтобы познавательная активность направлялась на решение конкретных профессиональных педагогических задач, а знания и умения применялись как средства учебно-профессиональной деятельности;

- характерные для студенческого возраста процессы сложнейшего структурирования интеллекта, а также их стремление к комплексному использованию основных познавательных умений (восприятие, осмысление, понимание, запоминание, применение) должны быть нацелены на накопление учебно-профессионального и социально-психологического опыта.

Изучение научных трудов Д.Н. Богоявленского, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Н.А. Менчинской, М.Н. Шардакова, П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной, А.В. Усовой важно и для организации целенаправленной образовательно-воспитательной работы преподавателей со студентами университета. Однако специфика высшего педагогического образования (цели, содержание, психологические механизмы личностно-профессионального развития будущих учителей) требует более полного учета особенностей данного этапа профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов-исследователей. Этому требованию отвечает исследование И.И. Цыркуна и В.Н. Пунчик, посвященное ин-

теллектуальному саморазвитию будущих педагогов [12]. Действительно, интеллектуальное развитие будущего педагога обусловлено осознанным осуществлением студентами прогрессивных изменений в собственной интеллектуальной сфере, что реализуется учебной деятельностью по конструированию дидактических понятий и составлению семантических сетей понятий.

Укрупненным параметром интеллектуального развития будущего педагога, как подчеркивают И.И. Цыркун и В.Н. Пунчик, выступает качество усвоения дидактических понятий. Сущность этого параметра раскрывается в единстве процессуального (действия студентов при усвоения понятия), содержательного (раскрытие содержания понятия студентами) и результативного (итоговая сторона) аспектов. Учеными раскрыта значимость непрерывного расширения знаний и показан механизм усвоения системы понятий. Выделены критерии качества усвоения дидактических понятий и определены уровни их усвоения (дескриптивный, формальный, дидактический, нормативный, генерализованный). В роли же ведущего конструктивно-деятельностного фактора интеллектуального саморазвития выступила рациональная организация самостоятельной работы студентов по овладению дидактическими понятиями. Разработаны и апробированы теоретико-методические основы эффективной организации самостоятельной работы, включающие концептуальные положения, модель и регулятивные принципы.

Вышеуказанный подход выступает общетеоретической основой формирования различных видов понятий, не только дидактических, и он определяет интеллектуальную активность и успешность обучения студентов, их обученность и обучаемость; развитие будущих учителей как субъектов усвоения и учебной деятельности; становление у студентов динамично развивающегося стиля учебно-профессиональной деятельности.

Заключение. Современная педагогическая действительность динамична, многофакторна и противоречива. Ее результативную организацию и целенаправленное преобразование может осуществлять лишь учитель, владеющий не только базовыми компетенциями. Приоритетную роль приобрели исследовательская компетентность учителя, его теоретическая и практическая готовность к проведению педагогических исследований.

У студентов университета (на основе теоретических и практических умений, сформированных за время обучения в школе) идет становление

теоретической и практической готовности к педагогической деятельности. И только непрерывное профессиональное педагогическое развитие является незаменимой основой становления исследовательской компетентности как личностного новообразования. В роли фактора, объединяющего и структурирующего два ведущих направления профессиональной подготовки будущих учителей (формирование педагогических и исследовательских компетенций), выступает понятийная культура личности. Ее развитие обусловлено психофизиологическими, индивидуальными, возрастными характеристиками и постоянным совершенствованием накопленного педагогического опыта. Динамика развития понятийной культуры учителя определяется эффективностью творческого преобразования учителем педагогической действительности и его целенаправленным личностно-профессиональным саморазвитием, которые включают:

- научное обоснование и результативное применение подходов, целей, средств и форм педагогической деятельности, базирующихся на непрерывном теоретико-методическом развитии профессионального сознания и самосознания учителя;
- динамичное преобразование личной педагогической системы и личного опыта педагогической деятельности, осуществляемое во взаимодействии учителя с педагогическими коллективами школ, гимназий, а значит, и с коллективным педагогическим опытом, что реализует деятельностную сущность понятийной культуры;
- совершенствование стиля педагогической деятельности и создание педагогических новшеств, базирующихся на нормативно-правовых и личностно-смысловых основах и ценностях.

ЛИТЕРАТУРА

- Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.
- Турковский, В.И. Философские, общенаучные и педагогические основы взаимодействия профессионально-педагогического совершенствования преподавателей с профессионально-педагогическим становлением будущих учителей / В.И. Турковский // Вестн. Віцебск. дзярж. ун-та. – 2014. – № 1(79). – С. 100–110.
- Турковский, В.И. Профессиональное развитие как содержательная и процессуальная основа становления научно-педагогической компетентности учителя / В.И. Турковский, Е.В. Терещенко // Вестн. Віцебск. дзярж. ун-та. – 2009. – № 2(52). – С. 65–70.
- Теоретико-методические основы педагогического исследования: учеб.-метод. комплекс для студентов, магистрантов и аспирантов педагогических специальностей / авт.-сост. В.И. Турковский. – Витебск: Изд-во УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2007. – 242 с.
- Психофизиология: учебник для вузов / под ред. Ю.И. Александрова. – 3-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Питер, 2010. – 464 с.
- Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 672 с.: ил. – Т. 2: М–Я. – 1999.
- Шапарь, В.Б. Новейший психологический словарь / В.Б. Шапарь, В.Е. Россоха, О.В. Шапарь / под общ. ред. В.Б. Шапаря. – 4-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 806 с.
- Гельфман, Э.Г. Психодиагностика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся / Э.Г. Гельфман, М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2006. – 384 с.: ил.
- Немов, Р.С. Психология: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. / Р.С. Немов. – 3-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр. Владос, 1999. – Кн. 2: Психология образования. – 608 с.
- Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
- Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: учебник для студ. высш. учеб. заведений / Э.Ф. Зеер. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 384 с.
- Цыркун, И.И. Интеллектуальное саморазвитие будущего педагога: дидактический аспект: монография / И.И. Цыркун, В.Н. Пунчик. – Минск: БГПУ, 2008. – 254 с.

REFERENCES

- Isayev I.F. *Professionalno-pedagogicheskaya kultura prepodavatelya: Ucheb. posobiye dlia stud. vyssh. ucheb. zavedenii* [Professional and Pedagogical Culture of Teacher: Textbook for university Students], M., Izdatelskii tsentr «Akademiya», 2002, 208 p.
- Vesnik Vitebskaga dziazrzhavnaga universiteta* [Newsletter of Vitebsk State University], 2014, 1(79), pp. 100–110.
- Turkovski V.I., Tereshchenko E.V. *Vesnik Vitebskaga dziazrzhavnaga universiteta* [Newsletter of Vitebsk State University], 2009, 2(52), pp. 65–70.
- Turkovski V.I. *Teoretiko-metodicheskiye osnovy pedagogicheskogo issledovaniya: ucheb.-metod. kompleks dlia studentov, magistrantov i aspirantov pedagogicheskikh spetsialnostei* [Theoretical and Methodological Bases of Pedagogical Research: Academic and Methodological Complex for Students, Master Students and Postgraduates of Pedagogical Profession], Vitebsk, Izdatelstvo UO «VGU im. P.M. Masherova», 2007, 242 p.
- Aleksandrov Yu.I. *Psikhofiziologiya: Uchebnik dlia vuzov* [Psychophysiology: University Textbook], SPb., Piter, 2010, 464 p.
- Davidov V.V. *Bolshaya Rossiiskaya entsiklopediya* [Big Russian Encyclopedia], 1998, 672 p., V. 2, M–Ya, 1999.
- Shapar V.B., Rossokha V.E., Shapar O.V. *Noveishii psikhologicheskii slovar* [Newest Psychology Dictionary], Rostov-n-Don, Feniks, 2009, 806 p.
- Gelfman E.G., Kholodnaya M.A. *Psikhodiagnostika shkhnogo uchebnika. Intelktualnoye vospitaniye ucheshchikhsia* [Psychodiagnostics of the School Textbook. Intellectual Education of Pupils], SPb., Piter, 2006, 384 p.
- Nemov R.S. *Psikhologiya: Ucheb. dlia stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenii. V 3 kn. Kn. 2: Psikhologiya obrazovaniya* [Psychology: Pedagogical University Student Textbook. In 3 Books. Book 2: Psychology of Education], M., Gumanit. Izd. Tsentr Vlados, 1999, 608 p.
- Yasvin V.A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proyektirovaniyu* [Educational Environment: From Modeling to Design], M., Smysl, 2001, 365 p.
- Zeer E.F. *Psikhologiya professionalnogo obrazovaniya: uchebnik dlia stud. vyssh. ucheb. zavedenii*. Psychology of Professional Education: University Student Textbook], M., Izdatelskii tsentr «Akademiya», 2009, 384 p.
- Tsyrukun I.I., Punchik, V.N. *Intelktualnoye samorazvitiye budushchego pedagoga: didakticheskii aspekt: monografiya* [Intellectual Self Development of Would Be Teacher: Didactic Aspect: Monograph], Minsk, BGPU, 2008, 254 p.

Поступила в редакцию 16.09.2015

Адрес для корреспонденции: e-mail: omkvsv@mail.ru – Турковский В.И.