

способствует, на наш взгляд, становлению профессионально-педагогической компетентности у студентов – будущих учителей.

С.М. Маркова

СИСТЕМНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО АППАРАТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Исследованию понятийно-терминологической системы педагогики посвящено большое количество трудов известных ученых: А.П. Беляевой, Н.В. Васильевой, Г.В. Веселова, Б.С. Гершунского, М.А. Данилова, Л.В. Занкова, И.М. Кантора, Б.Б. Комаровского, Л.Ф. Копнина, Б.М. Курова, Х. Мушинского, А.А. Реформатского, И. Сталенова, А.В. Суперанской и др.

Исследуя механизм становления понятий, можно сделать вывод, что формирование понятий обусловлено предметно-практической деятельностью людей, в процессе которой вычлняются закономерные связи и отношения между предметами и явлениями.

В теории и практике педагогической терминологии научно-педагогические понятия классифицируются по различным основаниям. Одним из оснований является педагогическая логика в понимании А.С. Макаренко – закономерная связь целей, средств и результатов педагогической деятельности. А.С. Макаренко подчеркивал сложность этой связи, несводимость ее к однозначной причинности, а также динамичность педагогических средств.

Применительно к проблемам дидактики такой подход, по мнению Л.В. Занкова, означает установление объективных связей между учебной задачей, способами обучения и достигнутыми результатами.

Вариант подобной классификации имеется в монографии польского педагога Х. Мушинского. Положения педагогики, по его мнению, выражаются посредством трех групп понятий и терминов:

- а) о целях воспитания;
- б) об условиях и способах достижения этих целей;
- в) о соответствующих действиях.

Другим основанием деления может быть иерархия понятий, уровень абстрагирования.

Болгарский педагог И. Сталенов классифицирует педагогические понятия в соответствии с системой педагогических проблем, являющихся предметом научного исследования. Он различает педагогические проблемы по трем категориям: источнику, объекту и уровню рассмотрения, устанавливая в каждой группе отдельные аспекты.

Б.Б. Комаровский классифицирует педагогические понятия на основе семантических и историко-педагогических позиций.

На основании логико-методологического подхода, рассматриваемого в трудах Д.П. Горского, Н.И. Кондакова, И.М. Кантора, П.В. Копнина, А.И.Ракитова к исследованию понятийно-терминологического аппарата можно применить следующие системные его характеристики [2,3]:

- понятийно-терминологический аппарат есть отражение явлений и процессов педагогической действительности;
- понятийно-терминологический аппарат является концентрацией научного знания;
- понятийно-терминологический аппарат служит важнейшим средством ориентировки в массе единичных предметов и явлений. Овладение известной совокупностью понятий дает возможность осуществлять планомерную целесообразную деятельность, вырабатывать соответствующее поведение и отношение к явлениям действительности;
- понятийно-терминологический аппарат – необходимое условие движения познания;
- понятийно-терминологический аппарат представляет собой важнейшее средство упорядоченного мышления;
- понятийно-терминологический аппарат заключает в себе объективное знание, не зависящее от воли и желания субъекта.

Объект нашего исследования – профессиональное образование. Он имеет сложную системную характеристику, интегрирующую целый ряд факторов. Это – социальные факторы, факторы экономические, профессионально-педагогические, технические, методические. Кроме того, играют важную роль культурологические факторы, физиологические, производственные, а также психологические факторы. «Профессиональная педагогика – комплексная

наука, которая не только генерирует новые термины, но и синтезирует понятийный аппарат смежных наук, таких, как социология, экономика, культурология, психология, физиология, этика, право и др. Существенное влияние на ее терминологию оказывают интеграционные процессы, свойственные как теории, так и практике профессионального образования» [1].

Прежде всего, это касается интеграции профессиональной педагогики, техники и производства, что проявляется в объединении собственно педагогических, экономических и технических знаний, а также интеграционных процессов в педагогической практике, выражающихся в интеграции содержания, форм, методов и средств обучения.

Относительно терминологического поля профессионального образования следует отметить тот факт, что оно расширяется и уплотняется за счет выработки собственных терминов из других научных, производственных и общественных сфер деятельности человека.

Вопросы структуры и обоснования системы базовых понятий следует рассматривать в контексте общей терминологии профессионального образования. Согласно исследованиям А.П. Беляевой [1], структура понятийной сетки профессионального образования состоит из трех основных (базисных) классов понятий.

В первый класс вошли понятия, относящиеся к научному инструментарию, используемому в исследовательской работе: понятия, раскрывающие содержание системного, комплексного, личностно-деятельностного подходов, различных методов, критериев, принципов.

Для словесного обозначения понятий и критериев этого класса использовались традиционно устоявшиеся термины, например, «познание», «развитие», «мышление», «система», «процесс», «структура». К этому же классу относятся понятия такие понятия, как, «принцип», «метод», «критерий», «модуль», «модель», «моделирование», «интенсификация», «интеграция», «оптимизация» и другие.

Второй класс системы связан с разработкой теории профессионального образования. Содержание понятий этого уровня отражает закономерности и принципы технологического взаимодействия всех компонентов процесса обучения, параметры и условия конструирования и функционирования интенсивных технологий обучения. Прежде всего, это понятия, которые обозначаются

такими терминами, как «обучение», «преподавание», «учение». Понятиями второго класса являются понятия: «производство», «профессия», «квалификация», «технология», «личность» и другие.

Третий уровень исследования и, следовательно, третий класс системы составили понятия, раскрывающие процесс реализации частных теорий проектирования интенсивных систем (интегративных, модульных, кибернетических и пр.), а также методы, способы, средства и приемы внедрения их в педагогическую практику.

Основная цель формирования понятийной системы была направлена на то, чтобы на базе основных (родовых) понятий философии, социологии, педагогики и других наук уточнить и сформулировать ведущие понятия профессиональной педагогики и профессионального образования.

Таким образом, задачами построения понятийно-терминологического аппарата являются: выявление суммы понятий, с помощью которых раскрывается сущность и процессы профессионального образования; моделирование аспектного видения проблемы; определение специфической терминологии, в рамках которой развивается профессиональное образование.

Согласно науковедческой терминологии термины должны удовлетворять следующим требованиям:

- обладать самостоятельным значением и нести свое конкретное содержание;
- быть логически завершенными и нерасчленимыми по смыслу;
- быть способными самостоятельно существовать вне контекста;
- являться опорой, структурным элементом научной проблемы педагогического проектирования.

Таким образом, составление понятийно-терминологического аппарата профессиональной педагогики и профессионального образования, должно осуществляться на основе языка педагогической науки, межнаучного обмена понятиями, интеграции и дифференциации понятий, взаимосвязи понятий профессиональной педагогики и смежных с ней наук, возникновения стыковых научных областей, а также на основе логики становления педагогической науки и профессионального образования.

Библиографический список

1. Беляева А.П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования/ Ин-т профтехобразования РАО. СПб.; Радом, 1997. 227 с.
2. Кантор И.М. Понятийно-терминологическая система педагогики. М.: Педагогика, 1980. 157 с.
3. Копнин П.В. Логические основы науки. Киев, 1968. 283 с.

А.Ю. Металева

О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ВНЕДРЕНИЯ ПРИНЦИПОВ БОЛОНСКОЙ ДЕКЛАРАЦИИ В РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Среди важнейших задач высшей школы России выделяется задача интеграции образования и науки в мировую академическую систему, а также задача формирования специалиста, отвечающего высшим мировым требованиям и способного решать проблемы своего собственного развития.

В современном обществе постоянно возрастает роль знаний, необходимых для укрепления интеллектуального, культурного, социального и научно-технического потенциала. Эффективность и качество получения и распространения знаний определяются уровнем развития и близости образовательных систем. Очевидно, что международное сотрудничество является не только необходимым условием поддержки высокого уровня российского образования, но и механизмом реализации процессов сближения.

Волна реформ высшего образования в Европе, основанных на принципах Болонской декларации, чрезвычайно остро поставила задачу подготовки конкурентоспособных специалистов. Болонский процесс, направленный на повышение международного престижа и конкурентоспособности европейской системы высшего образования на основе создания единого образовательного пространства, все больше охватывает российское образование.

Включение России в Болонский процесс, с каждым годом расширяющиеся контакты с ведущими зарубежными университетами, развитие академической и профессиональной мобильности говорят о необходимости применения научного подхода к вопросам международного образования, интернационализации субъектов образования.