

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

---

*На правах рукописи*

ЖЕЛЕЗОВСКАЯ Галина Ивановна

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ  
ФОРМИРОВАНИЯ ПОНЯТИЙНОГО  
ДИАЛЕКТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ  
У СТУДЕНТОВ**

13.00.01 — теория и история педагогики

**А В Т О Р Е Ф Е Р А Т**

диссертации на соискание ученой степени  
доктора педагогических наук

Екатеринбург 1994

Работа выполнена в Саратовском ордена Трудового  
Красного Знамени государственном университете  
им. Н. Г. Чернышевского

Научный консультант:

доктор педагогических наук, про-  
фессор, академик РАО В. П. Беспалько

Официальные оппоненты:

доктор педагогических наук, про-  
фессор А. С. Белкин;

доктор педагогических наук, про-  
фессор А. Д. Сазонов;

доктор философских наук, про-  
фессор, член-корреспондент РАО  
Л. А. Волович

Ведущее учреждение: Уральский государственный  
университет им. А. М. Горького.

Защита диссертации состоится „12“ сентября 1994 г.  
в \_\_\_\_\_ часов на заседании специализированного совета  
Д 064.38.01 по присуждению ученой степени доктора пе-  
дагогических наук по специальности 13.00.01 — теория и  
история педагогики при Уральском государственном про-  
фессионально-педагогическом университете (620012, Ека-  
теринбург, ул. Машиностроителей, 11).

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке  
университета.

Автореферат разослан „12“ сентября 1994 г.

Ученый секретарь  
специализированного совета

*Бухарова* Г. Д. Бухарова

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Актуальность. Высшая школа сегодня является одним из факторов перестройки государственных органов, мощным средством духовного, интеллектуального и нравственного возрождения России. Эффективная ее работа - не только залог нашего спокойствия за судьбы детей, но и гарантия успеха реформ.

Нынешнее время масштабных задач требует профессионально подготовленных специалистов, способных к продуктивному труду в разных сферах общества. Специалист должен осмысленно относиться к тому, что делает, свободно и разумно ориентироваться в окружающей действительности, диалектически мыслить. Быстрое старение приобретаемой профессиональной квалификации ставит перед высшей школой, в том числе и перед той, которая занимается подготовкой учительских кадров, принципиально новые задачи.

Современная общеобразовательная школа ждет не учителя - диктора, ретранслятора учебной программы, а учителя - генератора идей, носителя обобщенных теоретических и методологических знаний, учителя, умеющего отбирать и рационально использовать информацию, чтобы найти единственно верное решение. Именно такой учитель будет менее всего опасен стать тормозом в реализации реформ в сфере образования и воспитания подрастающего поколения, творческой адаптации своих воспитанников к изменяющимся условиям жизни.

Отечественные и зарубежные специалисты в области педагогики и психологии образования все настойчивее подчеркивают обострившееся противоречие между возросшей потребностью общества в диалектически мыслящих учителях и необходимостью коренного изменения педагогической подготовки, в том числе логико-методологической, в условиях университетского образования, и с другой стороны - неразработанностью педагогических основ, обеспечивающих эффективность подготовки будущего учителя, педагогической технологии формирования понятийного диалектического мышления.

Имеющееся противоречие детерминировано несоответствием между: необходимостью развития понятийного диалектического мышления у

будущих учителей и консерватизмом существующей системы педагогического университетского образования;

необходимостью интенсификации логико-методологической подготовки будущих учителей и фактическим преобладанием экстенсивных путей ее совершенствования;

потребностью высшей школы в теоретическом обосновании и научно-методическом обеспечении процесса развития понятийного диалектического мышления и отсутствием необходимых стратегий и технологий его формирования.

В связи с этим остро возникла необходимость перехода от господствующей ныне традиционной жесткой авторитарной стратегии подготовки учителей к более гибкой технологии обучения, позволяющей готовить специалиста, не обремененного автоматизированными консервативными знаниями, чуткого и восприимчивого к изменениям, происходящим в жизни общества. Наиболее актуальной становится сегодня проблема подготовки учителей, способных рассматривать любое педагогическое явление в движении, развитии, изменении, в связях с другими явлениями объективной действительности. Существенные результаты в исследовании этой проблемы получены в трудах С.И. Архангельского, В.И. Андреева, В.С. Безруковой, А.С. Белкина, В.П. Беспалько, Л.Г. Вяткина, В.И. Журавлева, В.И. Загвязинского, Н.М. Зверева, Ю.Н. Кулыткина, А.Г. Маленко, Н.Д. Никандрова, А.Я. Найна, Л.А. Семенова, В.Д. Семенова, Л.Ф. Спирина, А.В. Усовой и др. В этих исследованиях разрабатываются пути, средства, формы обучения, ориентированные не на подготовку специалиста-функционера, а на формирование личности, человека творческого, активного, инициативного и нестандартно мыслящего.

Существенный вклад в исследование методологических проблем подготовки будущих специалистов внесли логики и философы: М.Н. Алексеев, Е.К. Войшвилло, Д.П. Горский, В.С. Готт, П.В. Колпин, Г.А. Курсанов, А.Н. Лук, Ю.К. Петров, Н.П. Попов, П.Д. Пузыков и др.

Анализ логико-философской, психолого-педагогической и методической литературы, практики отечественного высшего образования свидетельствует о возрастающем интересе к проблеме профессионально-творческой и логико-методологической подготовки будущих учителей. Однако проблема формирования понятийного диалектического мышления у студентов, способности мыслить противоречиями, выявлять, фиксировать и разрешать их до сегодняшнего дня не нашла должного отражения ни в педагогической теории, ни в практике и остается на стадии эмбрионального развития.

Практически не исследованы вопросы о сущности понятийного диалектического мышления, технологии его формирования, о принципах определения педагогических понятий как ячеек мышления, о методах их усвоения, условиях обучения, ориентированного на подготовку диалектически мыслящих учителей.

Актуальность рассматриваемой проблемы, ее научно-теоретическая и практическая неразработанность послужили основанием для определения темы диссертационного исследования: "Педагогическая технология формирования понятийного диалектического мышления у студентов". Данная работа является составной частью комплексного исследования психолого-педагогической проблемы развития познавательной самостоятельности студентов кафедры педагогики Саратовского государственного университета им. Н.Г.Чернышевского, № госрегистрации 01860092257, 1987 г.

О б ъ е к т исследования - логико-методологическая подготовка учителей в системе университетского образования.

П р е д м е т исследования - педагогическая технология формирования понятийного диалектического мышления у студентов в условиях университетского обучения.

Ц е л ь исследования заключается в разработке педагогических основ совершенствования системы логико-методологической подготовки студентов.

Основная г и п о т е з а исследования.

Поскольку любое мышление - это не только предметная деятельность субъекта, но и непрерывный процесс анализа, синтеза, сравнения, общения, входящий в ее состав и потому не отделимый от личностного аспекта, постольку начинается и формируется оно в процессе самостоятельного решения на индивидуально-личностном уровне системы развивающих понятийно-терминологических (ПТЗ) и педагогических задач (ПЗ). Система ПТЗ и ПЗ задает уровень усвоения понятий и формирования понятийного мышления.

Студенты активно включаются в самостоятельную понятийно-терминологическую деятельность по усвоению противоречивой и постоянно изменяющейся сущности понятий в том случае, если они вооружены диалектическими принципами определения педагогических понятий, синтез которых представляет составляющую метода восхождения от абстрактного к конкретному.

Формирование понятийного диалектического мышления осуществляется успешно, если студенты не получают понятийного знания в готовом виде, а самостоятельно усваивают понятия на диалектическом уровне:

в движении, развитии, изменении, во взаимосвязях, взаимопереходах.

Управление самостоятельной понятийно-терминологической деятельностью студентов осуществляется на основе фиксированного трехуровневого усвоения педагогических понятий, отличающегося степенями абстракции, т.е. языком, на котором идет объяснение сущности последних.

Диалектическое усвоение системы понятий и формирование понятийного мышления обуславливает диалоговый и полилоговый режим работы занятий на положительном мотивационном, эмоциональном и интеллектуальном фоне активного взаимодействия субъектов обучения.

В соответствии с целью, предметом и гипотезой исследования в работе ставились следующие задачи:

1. Проанализировать психолого-педагогический опыт и научно-теоретические подходы к логико-методологической подготовке студентов.
2. Провести теоретический анализ качества формирования понятийного мышления у студентов в условиях традиционного обучения.
3. Раскрыть сущность понятийного диалектического мышления.
4. Теоретически обосновать, методически разработать и апробировать технологию формирования понятийного диалектического мышления у студентов.
5. Определить дидактические условия и средства эффективного формирования понятийного диалектического мышления у студентов. Проверить эффективность разработанной концепции в опытно-экспериментальной работе.

Теоретико-методологической основой исследования являются методологические предпосылки использования диалектического метода познания объективной реальности как основного фактора в решении логико-методологической подготовки будущих учителей; диалектическая теория о всеобщей связи и взаимообусловленности педагогических явлений и процессов.

К наиболее значимым методологическим положениям мы относим: необходимость изучения педагогических явлений в движении, изменении, развитии, во взаимопереходах; практику как критерий истины; педагогическую эффективность поисков, внедряемость результатов в практику.

Поскольку проблема формирования понятийного диалектического мышления является общенаучной, в исследовании мы опирались на теоретические разработки контекстного обучения, отвечающего требованиям не только сегодняшнего, но и завтрашнего дня, психологи-

ческую теорию деятельности, философские исследования мышления.

Значительное влияние на формирование концепции оказали философские труды А.Н.Аверьянова, М.Н.Алексеева, Т.С.Батищева, В.С.Библера, М.А.Булатова, Д.П.Горского, М.М.Нозенталя.

Серьезный пласт, подпитывающий наше исследование, составляют работы по психологии обучения и воспитания студентов Б.А.Бенедиктова и С.Б.Бенедиктова, В.М.Блейхера и Л.Ф.Бурлачук, по психологии мышления - А.В.Брушлинского, И.А.Васильева, А.А.Вербицкого, В.С.Гончарова, В.А.Поликарпова, О.К.Тихомирова и др. Представляют интерес психолого-педагогические исследования ученых-гуманистов Запада Р.Клифта, А.Комбса и др. Психологические исследования С.Л.Рубинштейна, Е.Н.Кабановой-Меллер, А.Ф.Эсаулова, К.А.Абдульхановой-Славской, раскрывающие сущность и полифункциональность учебных задач, основные принципы их решения и развития мышления в процессе решения, оказали серьезную поддержку и помощь в разработке концепции формирования понятийного диалектического мышления у студентов.

Опора на педагогические теории В.И.Андреева, В.П.Беспалько, В.И.Журавлева, В.М.Коротова, М.И.Махмутова, Н.Ю.Посталюк позволила выявить пути и средства формирования творческой личности студента в различных видах деятельности.

Сочетание теоретико-методологического уровня исследования с решением задач прикладного характера обусловило выбор комплекса методов.

Общенаучные методы: системный анализ применялся с целью моделирования системы логико-методологической подготовки студентов; логико-философский и психологический анализ - для выявления сущности педагогического понятия и понятийного мышления, диалектических принципов определения понятий; теоретический анализ логико-философской, психолого-педагогической литературы позволил сформулировать исходные позиции исследования.

Анализ и обобщение передового педагогического опыта и массовой практики вузов страны по подготовке творческих учителей проводился с целью выявления современного состояния, направлений совершенствования профессионально-педагогической подготовки будущих учителей.

Констатирующий эксперимент позволил выявить уровень сформированности понятийного мышления у студентов, обучающихся по традиционной методике.

Формирующий эксперимент проводился с целью проверки эффектив-

ности разработанной технологии подготовки диалектически мыслящего учителя, выявления дидактических условий эффективности функционирования этой технологии.

Вспомогательные методы: анкетирование, интервьюирование, беседа, экспертная оценка, самоанализ, самооценка, прямые и косвенные наблюдения за понятийно-терминологической деятельностью студентов и преподавателей, математические методы, сравнение и обобщение.

Исследование проводилось с 1980 г. на базе Саратовского государственного педагогического института, Казанского педагогического института, Саратовского государственного университета, Саратовского института усовершенствования учителей. На разных этапах экспериментальной работы в исследовании участвовали более 1356 студентов и учителей.

На з а щ и т у выносятся следующие положения.

1. Система логико-методологической подготовки, построенная на принципах диалектического подхода, обеспечивающая формирование у студента понятийного диалектического мышления на индивидуально-личностном уровне, благоприятном мотивационном, эмоциональном и интеллектуальном фоне, способствующая широкой гуманизации процесса обучения.

2. Педагогическая технология логико-методологической подготовки будущих учителей, ядро которой составляет формирование понятийного диалектического мышления, вооружение студентов диалектическим методом познания.

3. Понятийное обеспечение проблемы формирования диалектического мышления у студентов.

4. Комплекс дидактических условий эффективного функционирования технологии формирования понятийного диалектического мышления студентов, обеспечивающего развитие умений рассматривать педагогические явления, процессы на уровне их сущности, устанавливать связи и отношения между ними, выявлять, разрешать и оперировать диалектическими противоречиями.

Защищаемые положения определяют научную новизну и теоретическую значимость исследования, которые заключаются в следующем:

1. Разработана концепция формирования понятийного диалектического мышления у студентов через диалектизацию процесса обучения, введение во все формы обучения системы развивающих ПТЗ и ПЗ, активизацию самостоятельной понятийно-терминологической деятельности студентов, установление диалогового и полилогового режима работы субъектов обучения, обеспечение положительного интеллектуально-



го, мотивационного и эмоционального фона взаимодействия преподавателя и студентов.

2. Выявлены условия формирования понятийного диалектического мышления.

3. Детально исследовано на педагогическом материале понятие "понятийное диалектическое мышление" и явление, отраженное в нем.

4. Предложен механизм формирования понятийного диалектического мышления в процессе самостоятельного решения студентами системы развивающих ПТЗ и ПЗ.

5. Разработан диагностический и критериальный инструментарий, позволяющий установить уровень сформированности понятийного диалектического мышления у студентов.

6. Сформулированы диалектические принципы определения педагогических понятий, являющихся клеточкой, элементом любого мышления.

7. Зафиксирована устойчивая закономерная связь между качеством решения ПТЗ, ПЗ и уровнем сформированности мышления.

8. Разработанные теоретические положения развивают классическую общую дидактику.

Все это позволило сформулировать концепцию логико-методологической подготовки учителей в условиях университетского образования, которая основывается на высоком уровне коммуникативности, активной включенности студентов в ситуацию взаимодействия с аудиторией, постоянной рефлексии, гуманизации высшего образования, ведущей к жизнерадостному свободомыслию, нравственной, эстетической самооценности субъектов обучения. Суть разработанной концептуальной идеи исходит из возрастающих требований совершенствования творческого потенциала будущего учителя, способного диалектически мыслить, в совершенстве владеть диалектическим методом познания.

Разработка концепции предполагает рассмотрение теоретических аспектов, позволяющих изучить явление со всех сторон, в движении, развитии, изменении. Такими аспектами можно считать:

1) философско-психологический, предполагающий раскрытие сущности понятийного мышления студентов в процессе самостоятельного изучения системы педагогических понятий, составляющих предметную область ПТЗ и ПЗ, выявление корреляции между уровнем осуществления самостоятельной понятийно-терминологической деятельности и качеством мышления обучаемых;

2) содержательный, направленный на выделение системы фундаментальных педагогических понятий из курса педагогики, являющихся

тем строительным материалом, без которого невозможно формирование мышления, на выявление условий их качественного усвоения и определение функций в логико-методологической подготовке студентов, разработку критериального инструментария усвоения понятий;

3) дидактический, ориентирующий на обобщение результатов научных исследований, посвященных разработке принципов развивающего обучения, гибких средств, приемов, методов, форм организации учебного процесса в вузе;

4) операционально-деятельностный, содержащий разработку и внедрение системы развивающих средств обучения, т.е. системы ПТЗ и ПЗ.

Разработанная концепция обучения студентов меняет общую эмоциональную тональность подготовки будущих учителей в условиях университетского образования, вытесняя назидательную авторитарную суровость преподавателя. В процессе обучения с использованием разработанной технологии вторгается иное, мажорное, праздничное настроение, наполненное радостью познания, общения, совместного свободного интеллектуального, нравственного, духовного труда.

Практическая значимость исследования определяется тем, что его выводы и рекомендации, материальные носители педагогической технологии служат повышению качества логико-методологической подготовки студентов в любой отрасли знания.

Для учебно-воспитательного процесса педагогического вуза представляют интерес материальные носители педагогической технологии: педагогика в задачах, заданиях и вопросах, педагогика в понятиях и определениях, научно-методические рекомендации по их использованию.

Предложенный понятийно-терминологический контроль и самоконтроль позволяют определить эффективность и диагностировать качество формирования понятийного диалектического мышления у специалистов различных профилей.

Выделенные условия и средства формирования мышления могут быть использованы как основные моменты в организации различных форм обучения специалистов в различных областях гуманитарного и технического знания.

Достоверность научных выводов обеспечивается устойчивой непротиворечивостью исходных методологических позиций, реализацией комплексной методики, адекватной предмету и задачам исследования, полнотой рассмотрения предмета исследования, репрезентативностью выборки обследованных студентов, подтверждением гипотезы исследования, использованием математического аппарата обработки получен-

ных данных.

Апробация работ осуществлялась в ходе учебного процесса со студентами Казанского государственного педагогического института, Саратовского государственного педагогического института и государственного университета, Саратовского института повышения квалификации работников народного образования, а также на всесоюзных, российских и региональных конференциях и семинарах по психолого-педагогическим проблемам (Петрозаводск, 1989; Москва, 1990; Саратов, 1991; Пермь, 1991; Самара, 1991; Кемерово, 1991; Нижний Новгород, 1992; Пенза, 1992; Саратов, 1992; Волгоград, 1993).

Основные результаты исследования докладывались на заседаниях научно-методического совета и кафедры педагогики Саратовского государственного университета. Содержание проведенного исследования изложено в двадцати восьми публикациях (монографии, статьях, тезисах, учебных пособиях).

Структура диссертации: диссертация состоит из введения, 3 глав, заключения, списка литературы и приложения.

#### ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во введении обосновывается актуальность выбранной темы исследования, определяется его цель, объект, предмет, формулируется гипотеза, ставятся задачи, конкретизируются методы и этапы теоретико-экспериментальной работы, указывается сфера апробации полученных результатов.

В первой главе - "Диалектический анализ педагогических понятий" - исследуются логико-философские и психологические основы педагогических понятий, раскрывается их сущность. Выявлено логическое содержание педагогических понятий через характеристику их структурных элементов и двойственный характер их природы. С позиций диалектического анализа педагогическое понятие представляет собой развивающуюся систему, характеризующуюся взаимосвязями и взаимозависимостями составляющих ее структурных элементов (номинального, фундаментального, копулятивного). Двойственность же характера природы понятия выражается в наличии двух противоположных сторон, одновременно отрицающих и предполагающих друг друга, представляющих собой единство противоположностей. Понятие включает в себя объем и содержание. В этом смысле педагогическое понятие выступает как саморазвивающаяся система, так как содержит диалектическое, имманентно развивающееся противоречие между объемом и содержанием.

Диалектический анализ педагогических понятий доказал их полифункциональность. Без понятий невозможна никакая наука, никакое движение научного познания. Каждая отдельная наука представляет собой особую систему понятий, определяемую спецификой ее предмета. Будучи субъективными по форме и объективными по содержанию, педагогические понятия являются орудиями, средством познания объективной действительности. Среди гносеологических функций на первый план выдвигается функция концентрации или уплотнения знаний. Степень концентрации знания определяется тем, насколько глубоко выражена в нем сущность.

Педагогические понятия составляют интеллектуальный фон процесса обучения, без которого невозможна продуктивная познавательная деятельность студентов. Они обеспечивают, с одной стороны, свободу диалектического мышления, а с другой — детерминируют его, направляют на постижение объективной педагогической действительности в формах, необходимых для педагогической практики. Отсюда следует, что эволюция понятийного мышления связана с эволюцией понятия, которое выступает как средство, доминирующее и развивающее мышление студента.

Выполняя многогранную роль, педагогические понятия выступают своеобразным сплавом всех других понятий, используемых в курсе педагогики. Движение понятийного знания из одной науки в другую существенно интенсифицирует интегративные процессы в педагогике, помогает восстановлению целостности научного познания, постоянно нарушаемой процессами дифференциации. В результате интеграции наук на основе гибкой связи с общенаучными понятиями и переосмысления обобщения понятий других наук происходило и происходит обогащение содержания собственно педагогических понятий. В результате этого через общенаучные понятия педагогика в более полной степени снабжает частные методики методологией и в то же время обеспечивает обратный ток знаний от частных методик к педагогике. Общие для педагогики понятия выступают, таким образом, как важное, связующее звено между общим и частным, "цементируя" взаимодействие, укрепляя целостность понятийно-категориального аппарата педагогики.

Участвуя в формировании личности, являясь инструментом человека в его активном взаимодействии с природой, обществом, понятия играют важную методологическую роль. Особенно важно отметить этот момент функционирования педагогических понятий, когда общественные процессы и преобразования происходят чрезвычайно интенсивно. Методологическая функция тесно связана с идеологической. Стремле-

ние некоторых идеологов подменить одни понятия другими имеет в своей основе выраженные социальные и политические цели. В этих условиях необычайно расширяется сфера применения этих понятий в связи с формированием нового политического мышления, гуманизацией и гуманитаризацией, демократизацией общества. Недопустимо некорректное отношение к определению фундаментальных педагогических понятий, раскрытию сущности явлений, отраженных в этих понятиях и зафиксированных в знаково-символической форме их определений.

Новизну исследований педагогических понятий составляет система принципов их определения, разработанных формальной логикой. Определение должно быть: а) ясным, точным, однозначным; б) без тавтологии; в) исключаящим отрицание. Эти правила определения понятий должны выполняться в любых научных теориях, если ограничиться объемной характеристикой предмета, отраженного в понятии. Для внутренней же дифференциации общего следует различать понятия существенные и несущественные. Тогда определение понятия происходит путем нахождения существенных и отбрасывания несущественных признаков предмета, согласно диалектическим принципам: 1) всесторонности; 2) развития; 3) практики как критерия истинности; 4) конкретности.

Результаты проведенного анализа учебников педагогики различных авторов показали следующее. Во-первых, не всегда достаточно ясно определены фундаментальные педагогические понятия, а иногда и вообще не определены. В процессе изучения курса педагогики студенты заявляют о том, что понять автора невозможно, так как он не дает ясных и однозначных определений основных педагогических понятий. Во-вторых, имеет место отождествление определений и суждений. В-третьих, нередко происходит подмена реального определения номинальным. Получается мнимое определение, а в действительности — это простое переименование существенных признаков. В-четвертых, зачастую студенты, пользуясь учебниками педагогики, сталкиваются с различными определениями одних и тех же понятий. Некоторые студенты, не зная, чем руководствоваться при выборе реального определения, обращаются к авторитетам, к определению, данному преподавателем, или приводят несколько разных определений одного и того же понятия, которые не работают. Задача преподавателя состоит в том, чтобы вооружить студентов диалектическими принципами определения понятий и знанием того, что один и тот же объект, отраженный в понятии, может определяться по-разному. Это неоспоримый факт, доказанный философами и логиками, которые на-

зывают четыре группы причин этого явления. Первое: в процессе развития научного знания постоянно приходится уточнять и совершенствовать ранее введенные понятия и их определения, добиваясь большей строгости. Второе: иногда введение различных в интенциональном отношении определений в науку детерминруется целями и задачами, уровнем производимого анализа. Третье: сложность, многоаспектность, многогранность общественной жизни влияют на характер определений в педагогической науке. Четвертое: в человеческой деятельности, как известно, мы встречаемся с таким фактом, когда один и тот же предмет используется в различных функциях. В зависимости от использования предмета в нем выдвигаются на первый план как существенные те или иные свойства. Поэтому нередко имеют место различные определения одного и того же понятия. Выбор же правильного определения детерминруется необходимостью рассмотрения объекта со всех сторон и анализом признаков определения с точки зрения их существенности, продуктивности, эвристичности. Отсюда вытекает требование создания синтетического, обобщенного определения, так как всякое определение относительно и не является истиной в последней инстанции. Под синтетическим определением понимается такое определение, которое включает в себя новое содержание, не входящее в состав исходных определений. Пользуясь методом их синтезирования, мы тем самым отказываемся от метафизического, одностороннего определения и утверждаем диалектическое, всестороннее.

Определения педагогических понятий представляют собой важнейшую часть любой научной теории, концепции, более или менее законченного рассуждения, в котором нечто доказывается или опровергается. Функции определения в процессе познания весьма разнообразны. Они в значительной степени обуславливают содержание педагогической науки, являясь средством введения в нее новых понятий, сокращения сложных и длинных описаний, сложных выражений. Но при всей значимости определений не следует забывать ограниченность всякого определения, связанного с конкретной стороной действительности, с конкретными историческими условиями. Опыт показывает, что даже самые отвлеченные определения в педагогической науке являются абстрактным выражением конкретного исторического базиса. Поэтому значимость они приобретают лишь тогда, когда берутся не отдельно от всякого другого знания, а в связи с ним и рассматриваются как краткий итог глубокого анализа существа развития педагогических явлений и процессов.

В ходе исследования были выделены дидактические условия диа-

лектического усвоения педагогических понятий, существующих в определениях, и установлены закономерности формирования понятийного диалектического мышления у студентов. Подкоки решения проблемы, связанной с выявлением внешних дидактических условий, детерминирующих формирование понятийного диалектического мышления в процессе усвоения понятийных знаний, позволили выявить и сформулировать исходные зависимости мышления и логико-методологической подготовки студентов: 1. Диалектизация процесса обучения детерминирует высокое качество логико-методологической подготовки будущих учителей, способствует саморазвитию, самообучению и самоорганизации. 2. Способность свободно оперировать общелогическим приемом "поиск противоречий" обеспечивает диалектический уровень усвоения понятийной системы и формирование понятийного мышления студентов. 3. Поскольку любое мышление понятийно, постольку его формирование зависит от качества усвоения понятийно-категориального аппарата педагогики в процессе осуществления самостоятельной понятийно-терминологической деятельности студентами. 4. При использовании системы ПТЗ, ПЗ на занятиях, проводимых в диалоговом режиме на положительном мотивационном, эмоциональном и интеллектуальном фоне, значительно повышаются качество усвоения понятийных знаний, педагогической теории, уровень развития понятийного мышления у студентов, их логико-методологической подготовки в целом.

Дидактические условия подбирались с таким расчетом, чтобы интересующее нас явление обнаружило себя в чистом виде. Были определены некоторые требования для создания дидактических условий: 1. В условиях перестановки в вузе акцентов со знаний специалиста на его личностные качества последние выступают как цель подготовки будущего учителя, способного овладеть профессиональными знаниями и умениями; целенаправленное формирование у студентов понятийного диалектического мышления в системе профессионально-прикладной подготовки учителей рассматривается как одна из основных задач формирования интеллектуальной гибкости, отточенности мысли, интеллектуального блеска в целостном процессе подготовки всесторонне развитой, гармонической личности. 2. Формирование понятийного диалектического мышления в процессе профессиональной подготовки студентов осуществляется на индивидуально-личностном уровне; формируется комплекс свойств личности студента в процессе овладения педагогической технологией в условиях вовлечения его в те или иные формы активной, творческой самостоятельной деятельности, в ходе которой он имеет возможность длительное время уча-

ствовать в формировании собственной личности. 3. Управление целостным процессом формирования профессионального самопознания, самовоспитания, саморазвития и саморегуляции взаимодействуется с психолого-педагогическим процессом; обеспечивается высокий уровень усвоения системы понятийных знаний по всем учебным дисциплинам; отрабатываются логические умения анализировать, синтезировать, сравнивать, обобщать на диалектическом уровне. 4. Постепенное преобразование целостного педагогического процесса в систему индивидуализации и кооперации процесса овладения понятийными знаниями, логическими умениями и навыками создает условия для того, чтобы каждый будущий учитель мог уже в процессе первых лет работы формировать диалектическое мышление у своих учеников, организуя обучение в диалоговом и полилоговом режиме.

Выделенная система принципов определений понятий позволила раскрыть сущность понятийных диалектических знаний, которые представляют собой особую форму целостного отражения объекта и явления, предполагающую уяснение субъектом как ряда характеристик внутреннего строения факта, так и системы его связей с другими фактами. Знание на понятийном уровне - это знание некоторой конечной совокупности признаков объекта, его существенных внутренних признаков, свойств, отношений, связей. Выявляя, фиксируя, развивая их, студент обогащает себя целостным, интегрированным видением объекта, которое является одной из важнейших особенностей понятийного диалектического знания. В этом плане понятийные знания отличаются от собственно знания объекта на уровне представления, в рамках которого признаки представлены, во-первых, в чрезмерно ограниченном виде, объеме, слитно и недифференцированно, во-вторых, в условиях отсутствия рефлексии по поводу характера связей между ними.

Структура понятийного знания образована достаточно разнородными компонентами. Их можно разграничить по характеру познавательных процедур, приводящих к формированию и усвоению. Эмпирические (описательные) компоненты знания представляют собой продукт фиксации результатов чувственного опыта, личных наблюдений и умозаключений. От эмпирических компонентов следует отличать их априорные элементы, которые являются продуктом абстрагирования от эмпирически необходимых признаков. В целом применительно к педагогической теории или педагогической отрасли знания можно говорить о наличии эмпирического, теоретического и диалектического уровней понятийного знания.

Трехуровневость любого элемента понятийного знания предпола-



гает различные варианты изложения и усвоения этих знаний, которые различаются тем, какая из возможных формулировок, определений понятия выступает в качестве базисной.

Для того, чтобы сформировать понятийное диалектическое знание у студентов как элемент мышления (ЭМ), сознания, требуется организовать познавательную деятельность соответствующего типа, уровня, объема. Речь идет о понятийно-терминологической деятельности, осуществление которой должно вести к формированию у студентов умений выполнять следующие логические операции на диалектическом уровне: 1) умение анализировать; 2) умение осуществлять анализ через синтез; 3) умение абстрагировать; 4) умение систематизировать и обобщать; 5) умение осуществлять сравнение; 6) умение вскрывать внутренние противоречия и разрешать их, постигать всеобщую объективную связь и развитие. Поэтому критерии, описывающие уровень усвоения понятийных знаний, могут быть распределены в соответствии с уровнем сформированности указанных умений. Разрабатывать же систему всеохватывающих критериев нет смысла, так как, во-первых, все оценить нельзя, да этого и не требуется. Во-вторых, критерии должны быть сознательно ограничены небольшим количеством ключевых, принципиальных позиций. В-третьих, критерии создаются не столько для оценки извне, сколько для того, чтобы служить инструментом самооценки и самоанализа каждого студента. Наконец, критерии должны быть малочисленными, но ясными для понимания каждого студента и преподавателя. Изменения в характере и результатах понятийно-терминологической деятельности студентов фиксировались на трех уровнях усвоения педагогических понятий, взаимосвязанных между собой и отличающихся друг от друга ступенями абстракции, т.е. описательным языком, на котором происходит вербальное объяснение сущности того или иного понятия. Уровни усвоения и абстракции выделены на основе критериев вычленения уровней усвоения научных знаний, разработанных В.П.Беспалько.

Во второй главе - "Педагогическая технология формирования понятийного диалектического мышления у студентов" - дана философско-психологическая характеристика понятийного мышления, предложен механизм его формирования в процессе решения системы ПТЗ и ПЗ, разработан диагностический и критериальный аппарат выявления качества мышления.

Проблема формирования понятийного мышления имеет длительную историю, которая прослеживается до наших дней. Большой вклад в разработку проблемы внесли Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн, П.Я.Галь-

перив, В.В. Давыдов и др. В ходе исследования выявлены различные подходы к раскрытию сущности понятийного мышления: а) механистический, б) теологический, в) целостный, г) когнитивный, д) личностный, е) исторический.

Анализ выделенных подходов позволяет сделать вывод о том, что, с точки зрения реальной педагогической и психологической науки и практики, выделение самостоятельных подходов к изучению понятийного мышления в значительной степени является абстракцией. Едва ли имеет смысл искать место конкретному современному исследованию только в одном из указанных подходов. Но они позволили понять и осознать теоретические основы эмпирического исследования, адекватность его результатов, возможности и ограничения их интерпретации.

Развитие и усложнение процессов теоретического познания и практики ведут к возрастанию роли и значения методологии человеческой деятельности, в качестве которой выступает диалектика, диалектическое мышление. В этой связи особенно важно четко определить особенности понятийного диалектического мышления, его содержание, выделить существенные признаки.

Деление мышления на недиалектическое и диалектическое в определенной степени соответствует гегелевскому разделению мышления на рассудок и разум. Проводимое в диалектике разграничение рассудка и разума не нашло широкого применения в отечественной психологии и педагогике. Однако проблема прежде всего состоит в том, чтобы принципы диалектического мышления преломить и выразить в технологии развертывания учебно-воспитательного процесса в вузе, в способах усвоения учебного материала, в средствах активизации и организации мыслительной деятельности студентов.

Понятийное диалектическое мышление осуществляется способом восхождения от абстрактного к конкретному, от сущности первого порядка к сущности второго порядка и т.д. Выявлены следующие отличия понятийного диалектического мышления, как наиболее развитой формы, от недиалектического. Отличия состоят прежде всего в диалектическом понимании системности понятийного мышления и заключаются в следующем:

1. Объект мышления предстает в мышлении, как он есть в действительности, т.е. как система.

2. В процессе познания происходит не мысленное расчленение познаваемого объекта на произвольные части, как это свойственно недиалектическому мышлению, а выделение реальных, действительных элементов системы, выступающих в мышлении в форме определенных

понятий.

3. Синтез понятий производится на основе изучения существенных связей между элементами познаваемой системы.

4. Мышление воспроизводит не застывшую схему реальной познаваемой системы, а саму систему как диалектически развивающуюся.

5. Мышление как система представляет собой противоречивое единство взаимосвязанных элементов. Это не только отражение противоречивости объективной реальности, но и внутреннее свойство понятийного диалектического мышления.

Для нашего исследования представляют интерес такие типы противоречивых взаимодействий: А) острое противоречие – взаимодействие, характеризующееся интенсивным противоборством взаимодействующих сторон, систем, их взаимоотталкиванием, взаимоисключением, взаимоподавлением, в зависимости от типа систем. Такое противоречие может возникнуть между объемом и содержанием педагогического понятия как формы понятийного мышления, т.е. речь идет о внутреннем противоречии понятия; Б) равновесное противоречие – взаимодействие, в процессе которого борьба, противодействие и взаимодополнение, содействие уравнивают друг друга. Это противоречие может возникнуть как внутри одного педагогического понятия, так и между понятиями; В) скрытое противоречие – взаимодействие с преобладанием сотрудничества, взаимодополнения, взаимостимуляции; Г) асимметричное противоречие, отличительной чертой которого является преобладающее воздействие одной системы на другую, одного понятия на другое, объема понятия на его содержание или наоборот; Д) симметричное противоречие, которое характеризуется тем, что действие равно противодействию, таким образом противоборство взаимодействующих сторон, систем продолжается определенное время без преобладания одной над другой.

В современных психолого-педагогических исследованиях нет рекомендаций, связанных с разрешением противоречий между противоположностями одной сущности, т.е. понятия, хотя во многих философских работах эти вопросы исследованы и выявлены различные пути разрешения противоречий. В процессе нашего исследования мы воспользовались следующим из них: I. Преобладание одной противоположности над другой. Такой вид разрешения противоречий позволяет в процессе анализа определений педагогических понятий выявить тот или иной, а может быть, комплекс существенных и общих признаков понятия, характерных для большинства определений, сделать его доминирующим и на его основе сконструировать синтетическое, обоб-

щенное определение понятия, однозначно неопределенного. 2. Разделение противоположностей и их относительно независимое существование. В этом случае, если то или иное педагогическое понятие определяется настолько разнопланово, что при анализе его определений не обнаруживаются существенные признаки, следует давать студентам их как самостоятельно существующие и дополняющие друг друга. Например, в учебниках педагогики различных авторов имеются разнообразные определения такого фундаментального понятия, как "проблемное обучение". Это понятие рассматривается и как вид обучения, и как тип обучения, как метод обучения и т.д. Анализ этих определений показывает, что вероятность повторения существенных признаков равна нулю, а поэтому необходимо преподавателю вводить это понятие и раскрывать его не на уровне сущности, а на уровне характеристики различных сторон явления, отраженного в данном понятии.

3. Взаимопроникновение противоположностей и их исчезновение. Внутренние противоречия разрешаются, когда, в силу наличия эмпирических или эклектических определений понятий в учебниках педагогики, возникает необходимость создания диалектического научного определения. Этот вариант разрешения противоречий имеет место тогда, когда студенты, воспользовавшись диалектическим методом познания и анализа существующих определений, конструируют обобщенное научное определение понятия самостоятельно.

В процессе исследования понятийного диалектического мышления выявлены существенные различия в понятийных знаниях, представляющих собой знания некоторой конечной совокупности существенных общих признаков педагогического понятия в их взаимосвязях, взаимопереходах, в развитии, изменении, движении. Из этого вытекают следующие существенные признаки понятийных диалектических знаний:

1. Понятийные диалектические знания вырабатываются в ходе анализа роли и функций некоторого особенного отношения внутри целостной системы, которое вместе с тем служит генетически исходной основой всех ее проявлений. Недиаlecticкое знание возникает в процессе сравнения предметов, что позволяет выделять в них одинаковые, общие свойства.

2. В процессе диалектического сравнения открывается генетически исходное отношение целостной системы как ее всеобщее основание, или сущность. В процессе недиаlecticкого сравнения выделяются формальные общие свойства некоторой совокупности предметов. Знание формально общего позволяет объединить предметы в оп-

ределенные классы независимо от того, связаны они между собой или нет.

3. Понятийные диалектические знания, возникающие на основе мысленного экспериментирования, отражают внутренние отношения и связи предметного мира и тем самым выходят за пределы представлений. Понятийное недиалектическое знание, опирающееся на личное наблюдение, умозаключение, чувственное восприятие и представление, отражает внешние свойства предметов, фиксирует внешние, лежащие на поверхности признаки явлений.

4. В понятийном диалектическом знании отражается связь всеобщего с единичным, в то время как в недиалектическом знании формально общее свойство вычленяется как рядоположенное с особенностями и единичными свойствами предметов.

5. Конкретизация понятийного диалектического знания состоит в выведении и объяснении единичных проявлений целостности системы из ее всеобщего основания, а не в подборе иллюстраций, примеров, предметов и явлений определенного класса.

6. Понятийные диалектические знания выражаются в способах умственной деятельности, а затем уже с помощью различных знаково-символических средств, в то время как недиалектические понятийные знания фиксируются в термилируемых понятиях.

В ходе исследования установлено, что эффективное формирование понятийного диалектического мышления возможно лишь при условии, если понятийные знания будут усваиваться студентами в процессе осуществления адекватной им понятийно-терминологической деятельности, т.е. деятельности, направленной на решение системы ПТЗ и ПЗ. Разработанная система вариативных ПТЗ и ПЗ внешне центрирована на цели обучения студентов в условиях университетского образования и в соответствии с этим задает уровень усвоения педагогической теории и формирования понятийного мышления.

ПТЗ, ориентированные на I, эмпирический уровень усвоения знаний и формирование понятийного мышления, включают в себя задачи на опознание, узнавание, различение, классификацию педагогических понятий, зафиксированных в их определениях. Для решения этих задач требуются логические действия, осуществляемые на эмпирическом уровне и составляющие основу эмпирического мышления. К ним относятся обобщение, которое осуществляется путем сравнения исходных понятий и их объединения; сравнение, связанное с рядоположением, различением условий задачи как одинаково важных для решения; ана-

лиз, представляющий собой расчленение условий задачи на существенные и несущественные. Критерием успешности усвоения понятийных знаний на I-м уровне является достижение коэффициента  $K_I > 0,7$ , т.е. когда 70% ПТЗ решены правильно. Определяется  $K_I$  по формуле  $K = \frac{a}{c}$ , где  $a$  - количество ПТЗ, предлагаемых для решения;  $c$  - количество правильно решенных ПТЗ.

Добившись полного и глубокого усвоения понятийных знаний на I-м уровне, преподаватель предлагает студентам систему ПТЗ II уровня, в которую входят репродуктивные и конструктивные ПТЗ.

Репродуктивному уровню усвоения понятийных знаний соответствует теоретический уровень мышления, когда логические операции осуществляются на уровне сущности явлений, зафиксированных в понятиях и их определениях. Этот тип мышления, формируемый в процессе механического заучивания научных определений педагогических понятий, обладает той особенностью, что в процессе функционирования и принятия решений студент, обладающий таким интеллектом, отличается четко выраженной ригидностью, жесткостью используемых алгоритмов решения задач, предлагаемых преподавателем. Критерием успешности усвоения понятийных знаний на II уровне является  $K_{II} > 0,7$ . Уровень усвоения понятийных знаний определяет уровень сформированности понятийного мышления.

ПТЗ III уровня, или продуктивные ПТЗ, позволяют преподавателю формировать у студентов понятийное диалектическое мышление. При таком типе мышления студент в состоянии проследить связи и зависимости, выделять существенные признаки, устанавливать иерархические межпредметные вертикальные и горизонтальные понятийные связи, выявлять и разрешать внутренние и внешние противоречия. При организации обучения на III уровне целесообразно использовать проблемное и контекстное обучение, деловые игры, решение творческих ПТЗ и ПЗ, приближенных к реальной практической деятельности учителя. Следует отметить, что дискуссии, деловые и дидактические игры, многовариантные подходы к решению сложных ПЗ и ПТЗ - все это дает должный эффект в формировании понятийного диалектического мышления только в обстановке сотрудничества и полного демократизма.

Результаты исследования показали, что система ПТЗ и ПЗ может выступать одновременно в качестве эффективного средства управления процессом усвоения научно-педагогических понятий и формирования понятийного диалектического мышления.

Поддерживая точку зрения отечественных психологов и педагогов относительно того, что важным средством управления познавательной

деятельностью студентов является контроль, считаем, что используемые в университете и педагогическом вузе средства и приемы традиционного контроля качества усвоения понятийных знаний и сформированности понятийного мышления не могут служить достаточно эффективным средством без дополнения их понятийно-терминологическим контролем, который в нашем исследовании выступал в форме решения ПТЗ, составления понятийных междисциплинарных карт, логического структурирования педагогических понятий.

Наличие у студентов сборников ПТЗ и ПЗ позволяет им осуществлять самоконтроль и взаимоконтроль и тем самым активизировать и качественно улучшать познавательную понятийно-терминологическую деятельность. Возможность студентов самим следить за своими успехами в ходе учения, а также провести репетицию перед экзаменом по педагогике позволяет создать необходимые предпосылки для того, чтобы студенты приняли процедуру понятийно-терминологического контроля, осуществляемого на понятийно-терминологическом уровне как процедуру объективного контроля. Изменяется система взаимоотношений преподавателя и студентов. Студент воспринимает преподавателя как человека, способного реализовать объективные требования, зафиксированные в сборнике ПТЗ.

Весьма актуальной задачей педагогики сегодня является разработка на основе диалектики такого инструмента, который давал бы возможность определить качество мышления студентов. Анализ логико-философской литературы по проблеме мышления показал, что именно посредством противоречия, отношения к нему следует определять основные достоинства мышления: его уровни сформированности (В.К. Астафьев, В.С. Готт, Э.В. Ильенков, В.В. Петухов и др.). Так, например, Э.В. Ильенков считает, что отношение к противоречиям является самым точным признаком культуры ума, умения мыслить. Этот признак выступает в нашем исследовании в качестве основного, определяющего, позволяющего выявить различные уровни сформированности понятийного диалектического мышления у студентов в процессе обучения педагогике.

Разработанная методика диагностики мышления позволила выявить следующие уровни сформированности понятийного диалектического мышления: I - нулевой; II - низкий; III - средний; IV - высокий.

Уровни мышления соответствуют определенным уровням усвоения педагогических понятийных знаний, полученных в ходе самостоятельного осуществления понятийно-терминологической деятельности, и уровням абстракции.

Основными критериями сформированности понятийного диалектического мышления у студентов являются обобщенные умения: а) оперировать общелогическим приемом "поиск противоречий"; б) видеть явление, отраженное в понятии, в движении, развитии, изменении; в) рассматривать явление как систему в системе; г) конкретизировать и оперировать научными категориями.

Выделенные умения описывают такие существенные диагностируемые признаки понятийного диалектического мышления, как гибкость, целостность, системность, конкретность, категоричность.

В третьей главе - "Методика формирования понятийного диалектического мышления в условиях субъект-субъектного взаимодействия" - предлагается теоретический анализ методики исследования, приводятся результаты констатирующего и обучающего эксперимента, сформулированы выводы.

Проблема формирования понятийного диалектического мышления у студентов в процессе изучения курса педагогики в условиях университетской подготовки будущих учителей теоретически не разрабатывалась и экспериментально не исследовалась, а потому является актуальной и в таком аспекте осуществляется впервые.

В ходе исследования мы предположили, что проблема разработки технологии формирования понятийного диалектического мышления может быть решена успешно лишь тогда, когда будут созданы необходимые для этого дидактические условия и разработаны средства, способствующие этому формированию.

Эксперимент проводился в естественных условиях и включал в себя три части: констатирующую, поисковую и обучающую. Исследование проводилось в несколько этапов, которые отличались использованными методами.

На I этапе шло широкое обследование лекций, семинаров по педагогике, проводились беседы с преподавателями и студентами. Целью этапа был теоретический анализ качества усвоения понятийных педагогических знаний студентов в процессе обучения педагогике по традиционной методике.

На II этапе студентам предлагались контрольные ПТЗ и ПЗ, направленные на выявление сформированности понятийного диалектического мышления. Диагностические задания предлагались в конце учебного года, когда заканчивалось изучение курса педагогики и студенты готовились к сдаче экзамена. В целях уточнения результатов диагностики качества мышления и усвоения понятийных знаний из числа вы-



полнявших диагностические задания были приглашены на беседу 36 студентов. Беседа строилась на основе анализа выполненных письменных работ, т.е. решений ПТЗ. Всего в опытно-экспериментальных работах принимали участие 60 студентов биологического факультета 3 курса СВУ, 75 студентов СПИ и 100 студентов КПИ.

На III этапе велись наблюдения за мыслительной деятельностью студентов во время экзамена по педагогике и изучались отчеты преподавателей.

Для того, чтобы установить изменения, происшедшие в развитии мышления студентов, мы сравнивали ответы на экзаменах с результатами письменных диагностических работ. В тех случаях, когда студент демонстрировал диалектические умения, мы констатировали "одвиг" в уровне сформированности понятийного диалектического мышления.

Констатирующая часть опытно-экспериментальной работы позволила выявить уровень сформированности понятийного мышления у студентов, обучающихся по традиционной методике, и привела к необходимости разработки специальной технологии формирования понятийного диалектического мышления.

Апробированный на поисковом этапе первоначальный вариант такой технологии предусматривал, по сравнению с традиционной методикой преподавания курса педагогике, введение элементов контекстного обучения и использование системы ПТЗ и ПЗ в качестве домашних заданий.

Поисковый эксперимент показал, что организация самостоятельной понятийно-терминологической деятельности студентов способствует формированию понятийного диалектического мышления, но не в такой степени и не так быстро, как нам бы хотелось. Это послужило поводом для уточнения экспериментальной технологии, появилась необходимость разработки методических рекомендаций для преподавателей педагогике, составления учебных пособий "Педагогика в понятиях и определениях", "Педагогика в задачах, заданиях и вопросах", широкого использования методики контекстного обучения (В.В.Вербицкого). Обучающий эксперимент осуществлялся в три этапа: I этап предусматривал создание положительного эмоционального, интеллектуального и мотивационного фона на занятиях в группах. На II этапе проверялись условия, необходимые для формирования умений диалектически мыслить. На III этапе обучающего эксперимента студенты самостоятельно составляли ПТЗ по предмету своей будущей специальности, разрабатывали педагогические технологии проведения системы уроков по тому или иному разделу, конструировали методику проведения уроков - дело-

вых игр по той или иной педагогической теме, имеющей выход на работу в школе. В конце учебного года проводился итоговый контрольный срез, цель которого, выявить умения диалектически мыслить, и осуществлялся сопоставительный анализ результатов контрольных срезов.

Разработанная технология обучения ставит студентов в деятельностную позицию, выступая в качестве познавательного орудия и способа организации мысли об изучаемом предмете, целях и задачах изучаемого курса педагогики.

Если на начальном, мотивационном этапе обучающего эксперимента имело место изучение курса педагогики, отвечающее на вопрос "как?", то уже на втором и третьем этапах экспериментального обучения шло смыслообразующее изучение, отвечающее на вопрос "зачем?", которое сопровождалось общей ориентацией студента в предмете, видением его целостности и связи составных частей.

Чтобы получить полное представление о качестве экспериментального обучения, направленного на формирование понятийного диалектического мышления у студентов, были введены специальные показатели типа коэффициентов эффективности, разработанных В.П.Беспалько и Ю.Г.Татур, в частности, коэффициент эффективности по алгоритму функционирования в структуре познавательной деятельности студента

$$K_{\phi} : \quad K_{\phi} = \frac{\sum m T_{\text{эт}}}{M T}$$

Для анализа и оценки процесса формирования понятийного мышления и, следовательно, качества усвоения научно-педагогических понятий мы воспользовались специальной методикой наблюдения учебного занятия. Сопоставление коэффициентов эффективности занятий по формированию понятийного диалектического мышления показывает, что понятийно-терминологическая деятельность студентов на последнем, третьем этапе обучающего эксперимента в большей мере отвечает цели обучения и подготовки учительских кадров. Если в первом случае коэффициент эффективности составляет 0,54, то в процессе систематического и целенаправленного формирования мышления, развития речи, обработки диалектических умений в значительной степени увеличилось число активно диалектически мыслящих студентов. Коэффициент контрольного занятия составил 0,76.

Таким образом, эксперимент подтвердил гипотезу о том, что технология формирования понятийного диалектического мышления будет эффективной, если субъект-субъектная парадигма, как основа теоретико-методологической стратегии обучения студентов, обеспечит

технологичность процесса формирования мышления; если логико-методологическая подготовка осуществляется на индивидуально-личностном уровне; если технология спроектирована на базе вооружения студентов диалектическим методом познания и умениями самостоятельно решать систему ПТЗ и ПЗ; если комплекс дидактических условий эффективного функционирования технологии формирования мышления обеспечит развитие диалектических умений.

Экспериментальные данные показали достаточно высокий уровень положительной корреляции между качеством решения системы ПТЗ и ПЗ, качеством усвоения педагогических понятий и качеством формирования понятийного мышления. Анализ сопоставительных результатов показал, что большинство студентов экспериментальных групп обладают широким умственным кругозором, гибким мышлением, свободно оперируют педагогическими научными понятиями, применяют их на практике, обладают многомерным видением и пониманием педагогических явлений и процессов педагогической действительности. Самостоятельная коллективная, групповая, индивидуальная понятийно-терминологическая деятельность ставит каждого студента в ситуацию, когда он сам должен участвовать в процессе формирования понятийного диалектического мышления.

Из многих направлений дальнейших исследований в качестве приоритетных выступают следующие: а) разработка принципиально новой концепции университетского образования, создание интеллектуализирующей и духовно развивающей философии обучения студентов; б) проблема методологии и целеполагания обучения в университете; в) проблема методологии педагогики; г) создание учебников, учебных пособий, дидактических средств по педагогике диалектического типа.

В Заключении диссертации представлены основные результаты исследования:

1. Педагогическая технология формирования понятийного диалектического мышления представляет собой систему методического проектирования и содержательной техники организации учебно-воспитательного процесса, сконструированную с учетом принципов: а) диагностической целенаправленности; б) структурной и содержательной целостности; в) интенсивности и диалектичности; г) завершенности обучения; д) диагностируемого конечного результата; е) объективного характера методов контроля и оценки; ж) адекватной ее воспроизводимости на практике. Технология предполагает переход от концепции жесткого, авторитарного управления познавательной деятельностью студента, где последний выступает объектом воздействий, к системе

организации, поддержки и стимулирования самостоятельности субъекта обучения, создания условий для творчества, обучения творчеством.

2. Понятийное диалектическое мышление, как наиболее развитая форма мышления, отличающаяся диалектическим пониманием системности познаваемой действительности, воспроизводящая не застывшую схему реальной познаваемой системы, а саму систему как диалектически развивающуюся, осуществляется способом восхождения от абстрактного к конкретному, от высшего к низшему, от простого к сложному, от сущности первого к сущности второго порядка и т.д.

3. Педагогическая технология формирования понятийного диалектического мышления у студентов требует для своей реализации специальным образом организованную психолого-педагогическую среду. Ее созданием способствуют такие факторы: введение и широкое использование во всех формах обучения системы ПТЗ и ПЗ; создание благоприятного эмоционального, интеллектуального и мотивационного фона на занятиях; диалектический стиль мышления преподавателя; систематическая групповая, коллективная и индивидуальная работа студентов по производству научных понятийных знаний с использованием учебных пособий "Педагогика в понятиях и определениях", "Педагогика в задачах, заданиях и вопросах".

4. Педагогическая цель технологии инструментально выражается в гуманизации обучения – отказе от жесткой, авторитарной наизидательности преподавателя; обеспечении мажорного, праздничного настроения, наполненного радостью познания, общения, совместного интеллектуального, нравственного, духовного труда; установке на субъектное начало в обучении, на учет субъективных свойств, восприятие студента как субъекта свободной самостоятельной познавательной деятельности; индивидуализации обучения – формировании активной личностной позиции, творческих способностей, способностей к самоизучению, самоанализу, самооценке потенциальных возможностей; создании положительного мотивационного фона на занятии – развитии способности к саморегуляции и самоорганизации, рефлексии; обеспечении положительной эмоциональной и интеллектуальной среды в процессе обучения – формировании способности с уважением относиться к доводам оппонента, учитывать и корректировать свою позицию с учетом услышанного, осуществлять личностное включение в диалогическое и полилогическое общение, не раздражаться, если мысли другого противоречат собственным.

5. Дидактическое и методическое обеспечение технологии вклю-

чает в себя следующие содержательные компоненты:

описание техники диалектизации содержания обучения (дидактические условия и механизм формирования понятийного мышления; система ПТЗ и ПЗ);

содержание, средства, организационные формы, методические рекомендации по управлению самостоятельной понятийно-терминологической деятельностью студентов в процессе решения системы ПТЗ и ПЗ; методику решения системы ПТЗ и ПЗ;

методику диагностики и критериального инструментария оценки сформированности понятийного диалектического мышления; программу обучения и учения.

Основное содержание диссертации изложено в следующих публикациях автора общим тиражом 25 п.л.

#### МОНОГРАФИИ

1. Понятийное диалектическое мышление у студентов. Саратов, 1993. 138 с.

#### УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ

1. Педагогика в задачах, заданиях и вопросах: Учебное пособие для преподавателей педагогики и студентов. Саратов, 1993 - 50 с.

2. Педагогика в понятиях и определениях: Учебное пособие для преподавателей и студентов. Саратов, 1991. - 48 с.

3. Понятийно-терминологические задачи: Учебно-методическое пособие для преподавателей и студентов. Саратов, 1986. - 39 с.

4. Понятийно-терминологическая деятельность студентов в процессе изучения педагогики: Учебно-методическое пособие для преподавателей и студентов. Саратов, 1986. - 40 с.

#### МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

1. Методические рекомендации по непрерывной педагогической практике студентов. Саратов, 1988. - 37 с. ( в соавт.).

2. Методические рекомендации по проведению стажерской педагогической практики в сельской школе. Саратов, 1983. - 42 с. ( в соавт.).

#### СТАТЬИ, ТЕЗИСЫ ДОКЛАДОВ

1. Будущие учителя усваивают педагогические понятия // Вестник высшей школы. 1987. № 10. С. 54-55.

2. Опыт развития познавательной самостоятельности студентов // Педагогика. 1993. №1. С. 60-66 ( в соавт.).

3. Принципы определения педагогических понятий // Подготовка учителей в вузе. Саратов, 1992. С.17-21.

4. Понятийно-терминологические задачи в формировании понятийного диалектического мышления у будущих учителей // Актуальные проблемы перестройки учебного процесса в вузе. Саратов, 1993. С.87-92.

5. О логико-методологическом подходе к усвоению педагогических понятий в процессе решения понятийно-терминологических задач // Пути совершенствования учебного процесса в вузе. Саратов, 1993. С.178-185.

6. Совершенствование изучения дисциплин психолого-педагогического цикла // Интенсификация учебного процесса в вузе. Саратов, 1992. С.30-36.

7. Терминологические задачи как средство активного усвоения педагогической теории / Актуальные проблемы развития самостоятельной учебной деятельности студентов. Саратов, 1986. С.42-44.

8. Педагогические основы формирования диалектического мышления у студентов // Университетское образование: проблемы и перспективы / Под ред. акад. А.М.Богомолова. Саратов, 1993. С.121-126.

9. Технология формирования личности будущего учителя // Тез. Российской науч. конф. Волгоград, 1993. С. 75-76.

10. Модульная технология обучения с рейтинговой системой контроля знаний студентов // Тез. науч.-практ. конф. Пенза, 1992. С.71-72.

11. Понятийно-терминологические задачи по педагогике как одно из средств подготовки будущих учителей // Тезисы республ. методической конфер. Пермь, 1990. С.37-39.

12. Совершенствование изучения дисциплин психолого-педагогического цикла // Тез. межвуз. науч.-метод.кнф.Петрозаводск, 1989 - С.49-51.

13. О некоторых условиях развития понятийного диалектического мышления будущих учителей // Тез. республ. науч.-метод.кнф.Кемерово, 1990. С.154-156.

14. Перспективные педагогические идеи А.С.Макаренко // Тез. Российской научно-практ.кнф. Н.Новгород, 1992. С.54-55.

15. Основы макаренковской логики воспитательного процесса и современность // Тез. Российской научно-практ.кнф.Н.Новгород, 1992. С.84-85.

16. Усиление гуманистической направленности общественных и гуманитарных наук // Тезисы науч.-практ.кнф.Саратов, 1990. С.23-25.

17. О критериях диагностики уровней понятийного мышления студентов // Тезисы региональной научно-практ. конф. Саратов, 1991. С. 23-25.

18. О функциях мотивов поведения и учебной деятельности студентов // Тез. науч.-практ. конф. Саратов, 1991. С. 64-66.

19. Педагогическая технология формирования понятийного диалектического мышления у студентов // Тез. республ. научно-метод. конф. Саратов, 1992. С. 77-80.

20. Наследие А.С.Макаренко и современность. Тезисы X сессии научного Совета АПН СССР. М., 1991. С. 78-80 (в соавт.).

21. Модульная технология обучения студентов // Тезисы научно-практ. конф. Самара, 1992. С. 78-79.

*Миссерови*