



Виктор Владимирович Чет,
доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры менеджмента и
образовательных технологий Института
повышения квалификации и переподготовки
Белорусского государственного педагогического
университета имени Максима Танка



Вероника Николаевна Пунчик,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики факультета
социально-педагогических технологий
Белорусского государственного
педагогического университета
имени Максима Танка

сти будущего учителя физики и информатики средствами компьютерной графики (О. Г. Рылова) и многие другие.

Разные подходы к трактовке этих терминов можно видеть также в исследованиях российских (В. А. Болотов, И. А. Зимняя, В. В. Сериков, В. Д. Шадриков, А. В. Хуторской и др.) и отечественных (О. Л. Жук, А. И. Жук, Т. Е. Титовец, Т. Н. Чечко, И. М. Симоновская, Л. А. Худенко и др.) учёных-педагогов.

В нашей статье «Феномены компетентности и компетенции в педагогических исследованиях» (Адукацыя і выхаванне. — 2017. — № 7) предпринята попытка приблизиться к общей трактовке этих понятий.

Компетенция — это совокупность имеющихся у обучающегося в определённом объёме знаний, умений, навыков и опыта, необходимых для решения теоретических и практических задач.

Компетентность — наличная способность обучающегося применять на практике имеющиеся у него на данный момент знания, умения, навыки и опыт.

Что касается понятия «компетентностный подход», то здесь довольно обоснованно его определяют белорусские учёные-педагоги Е. А. Башаркина, О. Л. Жук и другие. «При компетентностном подходе усиливается проблемно-исследовательская, практико-ориентированная направленность и воспитательная функция учебного процесса, прикладной характер всех видов студенческой практики с выполнением научно-исследовательских проектов, ориентированных на запросы работодателей; студенты целенаправленно вовлекаются с социально значимую работу по приобретению организаторского, управленческого, коммуникативного опыта» (Е. А. Башаркина. Педагогика высшей школы : курс лекций. — Могилёв : МГУ, 2016. — С. 52). «Компетентностный подход в высшем образовании — это система требований к организации образовательного процесса вуза, предполагающая определение результатов образования в виде компетенций и способствующая практико-ориентированному характеру профессиональной подготовки

студентов, усилению роли их самостоятельной работы по разрешению задач и ситуаций, имитирующих социально-профессиональные проблемы» (О. Л. Жук. Беларусь: компетентностный подход в педагогической подготовке студентов университета // Педагогика. — 2008. — № 3).

Каждое понятие должно быть обосновано относительно предмета исследования. В Инструкции о порядке оформления квалификационной научной работы (диссертации) на соискание учёных степеней кандидата и доктора наук, автореферата и публикаций по теме диссертации, утверждённой Высшей аттестационной комиссией Республики Беларусь, и в требованиях совета по защите диссертаций Д 02.21.02 БГПУ отражена проблема терминологии. В частности, при введении того или иного понятия его следует многосторонне обосновать, раскрыть и содержательно описать. Назовём ряд диссертаций, в которых соискатели основательно раскрыли сущность рассматриваемых понятий относительно своего предмета исследования.

Теоретически разработана семантическая сеть системы основных дидактических понятий и создана оригинальная авторская методика рациональной организации самостоятельной работы студентов по овладению основными дидактическими понятиями, способствующая развитию умений оперировать ими, становлению педагогического мышления и исследовательской культуры (В. Н. Пунчик в исследовании «Рациональная организация самостоятельной работы студентов как фактор повышения качества усвоения дидактических понятий», 2007 г.). Многосторонне истолкован и описан термин «акмеологическая компетентность будущего учителя» (Д. М. Кошман в исследовании «Формирование акмеологической компетентности будущего учителя», 2017 г.). Рассмотрены в их органической взаимосвязи термины «познавательные способности младших школьников» и «учебно-исследовательская деятельность» (А. А. Островская в исследовании «Учебно-исследовательская деятельность как фактор развития познаватель-

ных способностей младших школьников», 2016 г.). Раскрыты сущность и структура термина «когнитивная мобильность педагога» (Е. А. Поддубская в исследовании «Развитие когнитивной мобильности педагога в процессе дополнительного образования взрослых», 2017 г.). Определённое исследованием понятие «гуманистическое мировоззренческое самоопределение личности старшеклассника в учебном процессе» органически взаимосвязано с эффективным механизмом стимулирования процесса этого самоопределения — педагогической поддержкой, её механизмом и условиями (А. В. Позняк в исследовании «Педагогическая поддержка гуманистического мировоззренческого самоопределения старшеклассников в учебном процессе», 2011 г.). Впервые в теории дошкольного образования представлена дефиниция понятия «личное пространство детей старшего дошкольного возраста» как конструкт их психофизического бытия, который функционирует как средство гармоничного взаимодействия с окружающей средой (Е. М. Рейт в исследовании «Развитие личного пространства детей старшего дошкольного возраста в процессе двигательной активности», 2016 г.).

Как отмечалось выше, если исследователь вводит то или иное понятие, то оно должно быть обосновано и многосторонне истолковано и описано. При этом надо учитывать, что любой педагогический термин может рассматриваться и анализироваться: 1) как явление; 2) как процесс; 3) как деятельность.

Педагогические понятия выступают как форма мышления, средство познания нового и как его результат. По отношению к исследовательской деятельности понятийный аппарат является наиболее общей основой, регулирующей процессы выработки и принятия решений, которые протекают как преобразование теоретических и эмпирических знаний и их интеграция вокруг определённой научной проблемы. Сформированность понятийной базы, умение оперировать научными понятиями из поля своей научной проблемы — основные условия наличия теоретического мышле-

ния учёного, а также критерий его развитости.

С позиций знакового подхода утверждается, что понятия отражают знаки и знаковые системы, которые рассматриваются как формы абстрактной мысли. Представленные в понятиях объекты не являются «копиями» конкретных объектов — понятия выражают собой «идеальные конструкции», существующие в вербальном аспекте. Оперирование знаками является закономерным и характеризует переход от отражения явлений к отражению сущности, от «непосредственного созерцания» к мысли. Положение о внутреннем субстрате умственного развития, который отличается от внешне наблюдаемого, в отечественной психологии впервые было сформулировано Л. С. Выготским. Он показал, что формирование понятий имеет принципиальное значение для развития мышления, что «мышление всегда движется в пирамиде понятий» [1, с. 20]. Это же суждение справедливо относительно мышления исследователя.

Терминологическая однозначность — один из критериев научности работы в области педагогики. По мнению В. М. Полонского, состояние понятийно-терминологического аппарата — критерий развития её теории. В целом необходимо отметить, что проблема неоднозначной трактовки сущности понятий имеет место не только в педагогике, но и в других научных областях. Естественным наукам в большей степени присущи понятийная однозначность и терминологическая определённости, а для социально-гуманитарных наук характерно отсутствие однозначных, явных и ясных определений базовых понятий.

Проблема понятийного состава педагогики, его систематизации и совершенствования подвергалась изучению в работах Л. И. Атлантовой, В. С. Безруковой, В. И. Гинцинского, И. М. Кантора, И. В. Кичевой, Б. Б. Комаровского, Н. Л. Коршуновой, В. В. Краевского, И. Я. Лернера, В. М. Полонского, Л. М. Сидон, Т. А. Старшиновой, Г. Н. Штиновой и других учёных. Среди

отечественных учёных данную проблему изучали А. И. Жук, И. И. Казимирская, В. Н. Пунчик, С. Н. Северин, А. В. Торхова, И. И. Цыркун, В. В. Чечет и другие. Их анализ позволил сделать вывод о том, что понятийный состав педагогики обладает следующими свойствами: социально-историческая обусловленность; влияние контекста рассмотрения понятия на его содержание; сложность операционализации педагогических понятий.

В проведённых исследованиях внимание акцентировано на неоднозначности трактовки педагогических понятий: для определения одного и того же педагогического понятия в научной и учебной педагогической литературе существует большое разнообразие дефиниций, причём не всегда отвечающих сложившимся общенаучным требованиям. По данным Н. Л. Коршуновой, терминологическая однозначность не соблюдена ни в одном учебнике или пособии по педагогике, а также в 50 % монографий, 70 % диссертаций, 30 % научных статей [2]. Среди типичных логических ошибок выступают:

- бесконтрольное приписывание термину значений, относящихся к различным педагогическим реалиям;
- редукция и расширение смыслового поля термина;
- несоразмерность терминов.

Учёные В. С. Безрукова, В. В. Краевский также указывали на то, что неоднозначность терминов имеет место как в науке в целом, так и в отдельно взятом исследовании.

Достигнуть аспектной чистоты и предметной определённости в педагогике достаточно сложно в силу её особенностей как социально-гуманитарной науки, которая развивается в логике культурадигмы, что предполагает опору не только на внутренние механизмы, но и на культурологический, социальный, субъективный и другие контексты. Как отмечено в исследованиях И. И. Цыркуна, культурадигмальный контекст развития педагогики подразумевает:

- органическую встроенность социального заказа в научную дисциплину;
- взаимодополнительное существование различных позиций и точек зрения;
- проникновение в педагогическое знание других наук, актуализацию междисциплинарных связей [3, с. 67].

Педагогическая наука исследует закономерности управляемого развития прежде всего социальных систем. В таких системах субъективное преобладает над объективным, эвристическое — над формальным. Проблемы, имманентные обучению, воспитанию, образованию, нельзя отнести к таким, в которых ясно определён набор целей и ограничений. В принципе нельзя остановить процессы обучения и воспитания, чтобы построить модель, а затем вернуться обратно. С этим связана некоторая «расплывчатость» педагогических понятий. Такие понятия, не обладающие чётко определённым содержанием и точным объёмом, называются нестрогими. Аппарат формальной логики оказывается недостаточным для анализа нестрогих научных понятий, поэтому при описании педагогических понятий можно опираться на теорию нечётких множеств. С логической точки зрения педагогические понятия относятся к разряду дизъюнктивных. И если для конъюнктивного понятия всегда существует возможность конструирования полной ориентировочной основы в отношении процесса его формирования, то закономерности формирования и диагностики дизъюнктивного понятия оказываются значительно сложнее.

В исследовании Н. Л. Коршуновой доказано, что причиной эмпирического многообразия трактовок терминов выступает то обстоятельство, что различие между понятийной и терминологической системами в педагогике не всегда принимается во внимание [2]. На основании предположения, что педагогический текст содержит в себе два смысловых ряда — общедоступный и специально-научный, ею предложены и обоснованы методологические условия однозначности терминов в рамках

отдельно взятого педагогического произведения. Н. Л. Коршуновой также было установлено, что условием достижения однозначности терминов служит переход от эмпирического к теоретическому уровню осмысления педагогической действительности. Аналогичная точка зрения отражена в исследовании Т. А. Старшиновой, которая к объективным причинам неоднозначности трактовки педагогических понятий относит особенности педагогической деятельности, сочетающей теоретическую и эмпирическую составляющие [4].

Ещё одна особенность педагогических понятий заключается в том, что большинство из них выражается общеупотребительными словами, поэтому их содержание на уровне представления видится общеизвестным. Иными словами, за понятия могут принимать любые абстракции, обозначаемые тем или иным именем, возникшие в педагогическом процессе (или при изучении педагогического процесса) не в результате логического анализа, а на основе чувственных данных. К педагогическим понятиям ошибочно могут причисляться совокупности явлений, в которых не выделены существенные признаки, а обобщение проведено по признаку «быть этим явлением». При таком обобщении теряется сущность понятия, а представление о понятии ошибочно принимается за владение им. Во многих случаях, особенно в педагогическом исследовании, подобная интерпретация понятия приводит к неопределённости.

В понятийном аппарате исследования следует выделить одно-два (реже — до четырёх) центральных понятий-концептов, которые служат аттрактором исследуемой проблемы. Обычно уточнению сущности этого феномена посвящено решение первой задачи исследования. Её качественное решение обеспечивает фундамент для решения остальных задач.

В роли обобщённого ориентира освоения педагогических понятий мы предлагаем рассматривать сконструированную схему описания педагогического понятия,



С логической точки зрения педагогические понятия относятся к разряду дизъюнктивных. И если для конъюнктивного понятия всегда существует возможность конструирования полной ориентировочной основы в отношении процесса его формирования, то закономерности формирования и диагностики дизъюнктивного понятия оказываются значительно сложнее.

которое воспроизводит структуру его метазнания и имеет следующий вид:

- 1) генезис понятия;
- 2) основное содержание понятия;
- 3) объём понятия;
- 4) место в системе педагогических понятий;
- 5) область применения понятия;
- 6) способы операционализации понятия;
- 7) границы применимости понятия.

Охарактеризуем каждый её компонент.

Генезис понятия воссоздаёт его происхождение и возникновение, а также дальнейший процесс его развития, который привёл к современной трактовке данного понятия. Раскрытие генезиса понятия предполагает также описание его эмпирических оснований, выявление донаучного представления о нём.

С качественной стороны понятие характеризует его *содержание* — совокупность существенных признаков явлений, отражённых в понятии, среди которых выделяют основные, то есть определяющие все остальные, кроме случайных. *Основное содержание* понятия может быть раскрыто через логическую операцию определения, полное содержание выявляется при его полной характеристике. Определить педагогическое понятие — значит выделить его основные общие и специфические существенные признаки. Зафиксированным результатом операции определения является *дефиниция*. Для того чтобы раскрыть полное содержание понятия, мало показать его признаки и их взаимосвязь, необходимо также провести анализ всех его компонентов с учётом тех новых свойств, которые может проявлять понятие как эле-

мент системы педагогических понятий.

Объём понятия — это совокупность объектов, которую охватывает данное понятие, он характеризует понятие с количественной стороны. Объём понятия может быть раскрыт посредством простого вычленения составляющих

его элементов. Для педагогического понятия как нестрогого прибегают к логической операции деления, которая заключается в распределении понятий по классам в соответствии с некоторым признаком. Различают деление классическое (классификация) и неклассическое (типология). Результатом первого являются *виды* — понятия с чётко выделенным объёмом. В результате второго образуются *типы* — расплывчатые понятия с нечётко определяемым объёмом. В гуманитарных науках в большинстве случаев речь идёт именно о типах.

Место понятия в системе педагогических понятий определяется его отношениями с другими понятиями. С точки зрения формальной логики сравнимые понятия могут быть в совместимых отношениях тождества, подчинения, частичного совпадения или несовместимых отношениях противоречия, противоположности, соподчинения.

Область применения педагогического понятия включает в себя два аспекта: использование его в реальном педагогическом процессе и оперирование им в различных условиях при изучении педагогического процесса.

Педагогические понятия могут быть подвергнуты процедуре операционализации с указанием способов доведения понятия до измерения. Для этого необходимо выбрать адекватный контексту параметр измерения, выделить переменные и показатели и определить правила, согласно которым с педагогическими явлениями данного понятия сопоставляются количественные характеристики. Причём исследователю важно понимать, что если понятие определено валидно, то операционализации подлежат его признаки.

Поскольку педагогические понятия относятся к специальной области научного знания, они имеют *границы применимости*, которые указывают, в какие понятия может быть трансформировано исходное понятие при определённых условиях и в каких случаях оно не может быть применено.

Целесообразным для эффективного анализа понятий выступает дополнение метода теоретического анализа методами педагогической интеллектки, которые позволяют организовать процесс овладения знаниями с учётом мыслительных особенностей самого исследователя. Важное место занимает метод структурного анализа дефиниций понятия и связанный с ним контент-анализ понятия.

Контент-анализ представляет собой анализ содержания источников, трактующих исследуемое понятие. Такой анализ позволяет изучить и представить состояние и глубину изученности понятия как в теории, так и на практике (в зависимости от выбора источников контент-анализа) и определить основные подходы к его сущности на теоретическом и эмпирическом уровнях. Результаты контент-анализа позволяют сформулировать рабочее определение понятия, сделать общий вывод о предмете исследования. То есть контент-анализ даёт возможность сформировать обоснованную начальную позицию исследователя.

Развивая идеи В. В. Краевского [5], границы применения педагогических понятий для исследователя можно определить в следующих тезисах:

- основные понятия должны быть явно определены независимо от знания их читателем, собеседником или оппонентом;
- при оценке истинности суждений следует пользоваться только определениями, которые дал тот, кто их предложил, не подменять их своими представлениями;
- явное определение не является корректным, если оно не согласуется с контекстом;
- выбор подходящего определения опирается на специфику задачи, которая решается с помощью данного определения и исследования в целом.

Несоблюдение требования однозначности искажает авторский замысел, разрушает концептуальность, ведёт к необоснованности, самоочевидности выводов и рекомендаций и, как следствие, лишает педагогическую практику теоретической базы. А в субъективно-прагматическом контексте ставит между исследователем и научным сообществом определённый барьер, на преодоление которого в дальнейшем придётся тратить значительные усилия.

Список цитированных источников

1. *Выготский, Л. С.* Мышление и речь. Проблемы психологии развития ребёнка / Л. С. Выготский // Избранные психологические исследования. — М. : АПН РСФСР, 1956. — 519 с.

2. *Коршунова, Н. Л.* Методологические условия однозначности терминов в педагогическом исследовании : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. Л. Коршунова; АПН СССР, НИИ теории и истории педагогики. — М., 1990. — 20 с.

3. *Цыркун, И. И.* Интеллектуальное саморазвитие будущего педагога: дидактический аспект : монография / И. И. Цыркун, В. Н. Пунчик. — Минск : БГПУ, 2008. — 254 с.

4. *Старшинова, Т. А.* Понятийно-терминологический аспект взаимосвязи педагогической теории и практики: На примере концепции гуманизации образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. А. Старшинова. — Казань, 1998. — 294 с.

5. *Краевский, В. В.* Общие основы педагогики : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. В. Краевский. — М. : Академия, 2003. — 256 с.