Ш. Т. Таубаева

ФИЛОСОФИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ

Учебник

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Ш. Таубаева

ФИЛОСОФИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ

Учебник

Алматы

«Қазақ университеті»

2019

УДК 37.012.1(075)

ББК 74.00 я 7

Т 24

Рекомендовано к изданию решением заседания учебно-методической Секции по специальностям группы «Образование» Республиканского учебно-методического Совета Министерства образования и науки Республики Казахстан

(Протокол № 1 от 29 апреля 2016 года)

Рецензенты:

Доктор философских наук, профессор Г.Ж. Нурышева

Доктор педагогических наук, профессор А.К. Кусаинов

Доктор педагогических наук, профессор А.К. Мынбаева

Доктор педагогических наук, профессор Г.А. Муратбаева

Таубаева Ш.Т.

Т 24 Философия и методология педагогики: учебник. Под редакцией д.филос.н., профессора А.Р. Масалимовой. – Алматы: Қазақ университеті, 2019. - 350 c.

ISBN 978-601-04-1925-4

Учебник разработан для докторантов специальностей «Педагогика и психология», «Социальная педагогика и самопознание», «Педагогические измерения» по дисциплине «Философия и методология педагогики» и разработан в соответствии с ее типовой учебной программой.

В учебнике на основе авторской концепции формирования исследовательской культуры педагога новой формации охарактеризованы философские и методологические основы педагогической науки, межпредметные связи педагогики, методологический фонд, история развития, структура, статус и задачи методологии педагогики, парадигмальный и компетентностный подходы, методология и методы научно-педагогического познания. Для обучающихся предложены логико-структурные схемы, таблицы, вопросы для проверки знаний, задания для самостоятельной работы, библиографический список.

Учебник подготовлен в результате многолетней научно-исследовательской деятельности и стажировки в Российской академии образования в рамках Международной программы Президента Республики Казахстан «Болашак».

Учебник предназначен преподавателям высших учебных заведений, докторантам, магистрантам, студентам, а также учителям-исследователям школ и педколледжей.

SBN 978-601-04-1925-4

УДК 37.012.1(075)

ББК 74.00 я 7

Т 24

© Таубаева Ш., 2019

©КазНУ имнеи аль-Фараби, 2019

ПРЕДИСЛОВИЕ

В учебнике определены цель и структура учебной дисциплины «Философия и методология педагогики», основанной на фундаментальные положения философии и методологии науки. Наряду с этим охарактеризовано содержание философии и методологии педагогики, включающее в себя систематизированные научно-практические знания, о философских и методологических основах педагогической науки, методологическом фонде, методологии научно-педагогического познания, методологии и методах педагогического исследования, исследовательской культуре педагога.

Учебник разработан на основе авторской концепции формирования исследовательской культуры педагога новой формации, в результате анализа логической структуры учебных пособий, опубликованных по философии и методологии педагогики до настоящего времени. Поэтому в учебнике рассмотрены общедисципленарная модель науки, концепции развития научного знания в философии науки, этапы развития методологии педагогики, система методологических подходов в педагогике, законы, категории, принципы, подходы, методы диалектики как методологии педагогического исследования.

В учебнике по дисциплине «Философия и методология педагогики» систематизировано и углублено содержание дисциплин бакалавриата «Методы научно-педагогического исследования», «Методология и методы социально-педагогического исследования», магистратуры «История и философия науки», «Методология и методы педагогического исследования», «Теоретические основы педагогических измерений».

Основная цель учебника – помочь докторантам в успешном овладении философско-методологическими основами педагогики, понимании сущности методологии педагогики, механизмами использования методологических знании в целях организации и проведения педагогического исследования. Учебник знакомит обучающихся со смыслом, структурой, функциями, историей ее развития, методикой конструирования научного, понятийного, критериального аппарата педагогического исследования. В учебнике описаны теоретические и эмпирические методы педагогического исследования, методологический тезаурус исследования, тесты по методологии педагогики.

Учебник носит хрестоматийный характер. В нем даны ссылки на основные источники для болеее глубокого изучения докторантами вопросов проблематизации, актуализации, концептуализации, моделирования и экспериментирования, а также экспертизы в процессе научного исследования.

В конце каждого параграфа докторантам предложены вопросы и задания для самопроверки знаний, таблицы, логико-структурные схемы в соответсвии с содержанием философии и методологии педагогики как учебной дисциплины.

Автор примет рекомендации читателей по совершенствованию учебника и заранее благодарит за ценные замечания.

ВВЕДЕНИЕ

За двадцать пять лет суверенитета Республики Казахстан национальная политика в области образования придала образовательному пространству прогрессивное поступательное движение с учетом общемировых тенденций.

Современное образование является необходимым элементом общества и культуры, способным сохранить социокультурную специфику страны, содействовать развитию молодежи, ее интеграции в традиционную культуру, оказать помощь в выборе молодым поколением образа жизни, адекватного общечеловеческим и национальным ценностям. Культура и образование есть, в конечном счете, человекотворчество, и в этом их главное назначение. Поэтому формирование личности с развитой методологической культурой является стратегическим ориентиром реформирования образовательной системы в полисоциокультурном пространстве мира.

Для достижения поставленных целей педагогу необходимы творческие способности, навыки приближения процесса обучения к научному поиску, вовлечения учащихся в активное обучение и повышение их научного потенциала с учетом тенденций математизации, инфоматизации и цифровизации всех отраслей науки, в том числе педагогики. В связи с этим появляется новая специальность как «Педагогические измерения». В настоящее время педагогика со своим интеллектуальным и нравственным потенциалом способна интегрировать гуманитарные и естественнонаучные знания о человеке. При этом педагогика занимает лидирующее место среди социогуманитарных наук.

Докторанты, обучающие по специальностям «Педагогика и психология», «Социальная педагогика и самопознание», «Педагогические измерения», готовят и защищают диссертации по актуальным проблемам педагогики, психологии, социальной педагогики, педагогических измерений. Диссертация – это научная работа, посвященная решению фундаментальных научных проблем или научных задач на основе теоретического анализа и эмпирического исследования, систематизирующая логику и методы научного поиска.

От экспертов в науке и образовании требуется готовность к исследовательской, аналитической и экспертной деятельности в организациях образования, образовательной среде, социуме. Основные компетентности экспертов: творческое отношение к работе, навыки и способности использования диагностических, научно-исследовательских инструментариев в экспертной деятельности.

В соответствии с выше указанными уточнены роль и значение учебной дисциплины «Философия и методология педагогики» в систематизации междисциплинарных связей образовательных программ, подготовке конкурентноспособных специалистов в соответствии с ГОСО специальностей.

Настоящая дисциплина ориентирована на освоение докторантами методологии педагогики, основанной на философию и методологию науки, а также позволит рационально организовать научно-педагогическое исследование. В содержании дисциплины учтен эвристический потенциал педагогического науковедения и межнаучных связей педагогики с другими науками, охвачены компетенции по педагогической квалиметрии.

Основная цель изучения дисциплины – формирование системных компетенций в области философии и методологии педагогики, развитие методологической и экспертной культуры обучающихся.

Содержание, объект и методы дисциплины «Философия и методология педагогики» разработаны на основе учебного курса «История и философия науки».

Результаты деятельности методологов включены в общий ход развития методологии педагогики в соответствии с периодами наиболее активной их научно-педагогической деятельности в качестве монографий, учебников, в материалах всесоюзных и всероссийских методологических семинаров, признанных как системное знание в педагогическом науковедении. Методология педагогики на современном этапе своего развития выступает как самостоятельная область методологического знания и деятельности, подчиняющаяся собственной логике развития и отражающая этапы эволюции. Впоследствии эти труды стали основой конструирования содержания и уточнения логики дисциплины «Философия и методология педагогики».

Учебник «Философия и методология педагогики» включает в себя следующие главы: «Философские и методологические основы педагогики», «Философско-методологический фонд педагогики», «Методологические подходы в педагогике», «Логика научно-педагогического познания», «Методологический инструментарий исследователя», «Исследовательская культура педагога».

В учебнике даны труды методологов-педагогов, диссертации по методологии педагогики, методологический тезаурус, вопросы теста, библиографический список.

Автор выражает искреннюю благодарность рецензентам и научному редактору за внимательное прочтение рукописи и ценные предложения по ее содержанию.

Автор благодарен коллективам кафедр педагогики КазНПУ им.Абая, КазНУ им. аль-Фараби, КазНацЖенПУ, Национальной академии образования им. И.Алтынсарина, педагогическим коллективам и руководителям школ, вузов, ИПК, ИУУ, опыт которых представлен в настоящем учебнике.

ГЛАВА 1. ФИЛОСОФСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧКСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ

Философия и педагогика

Современная философия отнюдь не однородная, она представлена множеством различных и конкурирующих друг с другом течений, направлений, школ, учений. Экзистенциализм, феноменология, прагматизм, постпозитивизм, герменевтика, персонализм, структурализм, постмодернизм и еще многие другие составляют сегодня «тело» философского осмысления действительности. Педагогика чутко прислушивается к голосу современной философии, что наглядно подтверждается коррективами, которые она вносит в свои методологические стандарты. И потому без должного понимания современных философских конструкций непонятными становятся интенции методологического педагогического мышления. Ниже приводимая краткая характеристика наиболее распространенных философских трактовок роли, места и сущности человека позволяет более обстоятельно охарактеризовать те философские основания, которые составляют фундамент методологического аппарата современной педагогики.

Связь с философией – непременно условие развития педагогической мысли.

В то же время связь с философией остается необходимым условием развития педагогической мысли. Философские положения выступают как наиболее общие ориентиры, входящие в состав методологического обеспечения педагогического исследования. Они необходимы для построения педагогических теорий и осмысления их значения, а также прогнозирования последствий для общества новых педагогических идей и разработок. Анализ соотношения педагогики и философии показывает, сколь сложна связь этих отраслей человеческого знания. Понимание природы философских направлений и проблем в соотнесении с проблематикой образования поможет педагогам избежать крайности и ошибок.

Порой представители базовых наук относятся к философам неблагосклонно. Им кажется, что все трудности базовых наук могут быть вполне успешно преодолены без выхода за их пределы. Это мнение не соответствует действительному положению дел. К тому же следует учитывать, что даже гениально одаренные ученые то и дело совершают отнюдь не малосущественные философские ошибки [224].

Философы исследовали фундаментальные проблемы методологии и методологические проблемы отдельных наук: единство диалектики, логики и теории познания (М.Ж. Абдильдин, Б.М. Кедров, П.В. Копнин и др.); система категорий материалистической диалектики (А.Н. Нысанбаев, А.П. Шептулин. Ф.И. Георгиев, А.Е. Фурман и др.); закон единства и борьбы противоположностей (С.П. Дудель, В.П. Тугаринов, Ф.Ф. Вяккеров и др.); взаимоотношение исторического и логического (А.Г. Спиркин, М.Н. Алексеев, В.С. Добриянов); принципы построения теоретической системы (А.И. Ракитов, П.В. Йолон, В.Н. Голованов, М.Ш. Хасанов), проблема диалектики в области естествознания (М.С. Сабитов, В.А. Фох, М.Э. Омельяновский, А.Д. Александров, П.К. Анохин, Н.П. Дубинин и др.) и в общественных науках (П.Н. Федосеев, Ф.В. Константинов, А.М. Румянцев и др.). Из данного анализа ясно видна взаимообусловленность научной разработки всеобщей методологии познания и методологических проблем конкретных наук.

В процессе развития профессиональной философии сложилась имеющая международное признание казахстанская школа философии, логики и методологии науки (Ж.М. Абдильдин, А.Н. Нысанбаев, К.Х. Рахматуллин, М.З. Изотов, Р.К. Кадыржанов, А.Г. Косиченко, М.Ш. Хасанов, А.А. Хамидов, М.С. Сабитов, М.С. Орынбеков, А.Р. Масалимова, Г.Ж. Нурышева и другие). Казахстанскими философами-методологами науки была высказана идея формирования творческого стиля мышления в науке, опирающаяся на диалектическое противоречие, источник и жизненное начало всякого движения и развития. Их труды в основном написаны на материалах естественных и социальных наук. К сожалению, педагогика пока еще не в полной мере стала объектом их изучения. Тем не менее, сейчас все крупные труды по педагогике сориентированы на реализацию основополагающих идей казахстанских философов.

Появление новой парадигмы образования является одним из важнейших аспектов культурно-цивилизационного развития. Необходим педагог с исследовательской культурой для осмысления новой парадигмы образования. Поэтому содержание исследовательской культуры учителя включает в себя: осмысление макропарадигмы развития общества, восприятие смены парадигмы образования и тенденцию развития системы общего среднего и высшего образования, осознание инновационного образца педагогической деятельности, осмысление обновленного содержания образования, знание парадигмальных ветвей педагогики, участие в процессе реализации новых идей в системе образования. В связи с этим для разработки содержания и построения модели исследовательской культуры учителя необходимы философское и методологическое знания.

Соответственно исследовательская культура учителя включает в себя философские знания, имеющие устойчивый характер, используемые для понимания теорий образования, и методологические знания, имеющие практико-ориентированный характер, применяемые для осуществления собственных идей в практике образования.

Принимая во внимание интерпретацию структуры философского знания, необходимо опираться на методологию, гносеологию, диалектическую логику, социальную философию, а также на философию науки. За основу исследования принята фундаментальная характеристика теории познания, теории научного познания в философии. Для обоснования такого тезиса рассмотрим структуру философского знания. Философское знание формируется по мере развития всех частных наук и содержит в себе следующие компоненты: онтология (учение о бытии); методология (учение о методе); гносеология (учение о познании); логика (формальная, диалектическая, специальная); философия природы; социальная философия; философия антропологии; эстетика (учение о прекрасном); этика (учение о морали); история философии.

Учитывая фундаментальную характеристику теории познания, теории в философской литературе, за основу приняты следующие постулаты:

1. Теория познания (или гносеология, философия познания) – это раздел философии, в котором изучаются природа познания и его возможности, отношение знания к реальности, выявляются условия достоверности и истинности познания. Гносеология изучает всеобщее, характеризующее познавательную деятельность человека безотносительно к тому, какова сама эта деятельность: повседневная или специализированная, профессиональная, научная или художественная. В этом отношении некорректно отождествление теории познания с эпистемологией (теорией научного познания). Гносеология является самостоятельной частью философского знания, разделом философии, в котором изучаются проблемы природы и возможностей познания, отношения знания к реальности, исследуется всеобщие предпосылки познания, выявляются условия его достоверности и истинности.

2. Важнейшим для теории познания вопросом является вопрос, что такое знание, каково его строение, как оно возникает. Знание – важнейшее средство преобразования действительности.

3. Основные принципы познания: тождество мышления и бытия (принцип познаваемости мира); диалектика процесса познания; общественная практика (основа познания, движущая сила, критерий истинности, цель познания).

4. Основные разделы гносеологии: учение об отражении; учение о познании человеком объективного мира; учение о происхождении и развитии познания; учение о практике как основе познания; учение об истине и критериях ее достоверности; учение о методах и формах, в которых осуществляется познавательная деятельность человека, общества.

5. Основные формы познания: чувственное познание (ощущение, восприятие, представление); рациональное познание (понятие, суждение, умозаключение); иррациональные формы познания (интуиция и т.д.); воображение (научное); фантазия (научная).

6. Основные понятия теории познания: истина, абсолютная истина, относительная истина, эмпирическое познание, теоретическое познание; методы эмпирического познания; методы теоретического познания; практика.

7. Природа познавательного процесса:

а) классическая схема процесса: объект познания – субъект познания;

б) научная схема процесса познания: объект познания – средство познания – субъект познания.

8. Роль практики в познании: исходный пункт познания; движущая сила и цель познания; критерий истины. Истина – это характеристика содержания знаний, соответствующих объективной действительности [224].

Эти положения трансформировались и трансформируется сегодня на премет педагогики.

Философия науки ХХ столетия, предложившая много различных ракурсов понимания феномена науки, подтолкнула и педагогику к рефлексивному осмыслению самой себя. Наблюдая за собой изнутри, педагогика обнаружила много необъяснимого с точки зрения здравого и обыденного смысла. Интуиция, иррациональность, жизненный порыв, желание, стремление и т.д., заняли свое место в педагогическом знании, стали предметом пристального анализа. Расширение поля внимания педагогики к самой себе привело к тому, что мировоззренческие и социальные проблемы стали анализироваться наряду сугубо педагогическими. Стали появляться утверждения о чрезвычайной сложности отделения педагогики от других гуманитарных наук, так как они имплицитно содержат в себе весомый просветительский компонент. Экономические, социологические, культурологические, лингвистические и другие знания широким потоком хлынули в педагогику. Она стала все больше приобретать черты комплексной и междисциплинарной науки. Это насторожило многих ученых-педагогов. Они стали говорить о необходимости более внимательного отношения к гносеологическим основаниям педагогических разработок, что, в свою очередь, привело к более детальному обсуждению проблемы структуры и содержания научно-педагогического знания, научно-педагогической рациональности, собственных научно-педагогических методов исследования. Ситуация в педагогике предельно усложнилась.

Вопросы самоидентификации педагогической науки, обретения аутентичности с небывалой до этого остротой встали перед этой дисциплиной. Науковедение, по мысли многих представителей педагогики, в такой ситуации начинало выступать спасительным средством, позволяющим педагогике ответить на краеугольные для нее вопросы: каков предмет педагогической науки, что собой представляет предметное поле педагогики, каков ее методологический и теоретический инструментарий, насколько можно доверять результатам педагогической науки и что стоит за словами «педагогическое знание»

Цель педагогической науки, понятие педагогического знания. Цель науки - получение истины. Ответ на вопрос, что такое истина, дает теория познания (гносеология). Конкретная наука принимает ответы, даваемые гносеологией, выстраивая на этом ответе свою конкретно-научную познавательную деятельность.

Педагогическая наука стремится к обретению истинного знания о мире образования. Знание - это продукт человеческого сознания, такой же продукт, знание - есть результат познания. Познание - это получение знания. Знанием следует считать рационально обоснованное утверждение, то есть утверждение, доказанное, подтверждающееся опытом. Для этого определяются критерии научности, позволяющие демаркировать научное знание от незнания, которое научным не является.

Современный этап развития науки характеризуется углубленным исследованием ее методологических основ. Объясняется это, с одной стороны, новыми задачами, которые встали перед каждой наукой уже сегодня и не могут быть решены с помощью тех знаний и методов, которыми располагает наука, а с другой – возросшим эвристическим потенциалом наук. Познание наукой предметов и явлений объективного мира сопровождается теперь «самопознанием» процесса, условий и законов ее собственного развития. Отсюда вытекает необходимость сосредоточить усилия ученых-теоретиков и практиков образования на исследовании условий повышения эффективности науки, связанных как с всеобщей методологией познания, так и с методологическими проблемами конкретных наук.

Традиционно, исходя из этимологического значения термина, методологию трактуют как учение о методе, или шире, как систему принципов и способов организации, регуляции и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе. Вместе с тем существуют и другие подходы к определению этого понятия. Проблема метода и методологии всегда приобретали особую актуальность в периоды коренных изменений в жизни общества. Расширение и обогащение общественной практики порождали необходимость перестройки методов и задач познания. Совершенствование методов мышления в ходе развития научного познания привели к постепенной разработке методологии. Поэтому методология есть разновидность философского знания.

В науке под методологией обычно понимается (в широком смысле) учение о принципах построения, формах и способах постижения действительности. Методология любой науки выполняет две функции: регулятивную и нормативную. Регулятивная функция позволяет организовать исследовательскую деятельность, а нормативная ее нормировать. В целом, методологические конструкции выступают базисом процесса познания, они, являясь многосложными и многоуровневыми, задают и определяют последовательность, темп, реализуемых исследовательских начинаний, очерчивают горизонты интерпретации полученных в ходе исследования данных.

Задачи всеобщей методологии – обобщение теорий, создаваемых в различных отраслях знаний, выявление и обоснование всеобщих законов, универсальных свойств и отношений в объективном мире, анализ развития и взаимосвязи категорий, отражающих эти свойства и отношения.

Таким образом, методология науки – часть науковедения, исследующая средства и методы научного познания, способы обоснования и развития, структуру научного знания.

Современное научное знание, соотнося развитие самоорганизующихся объектов с проблематикой места человека, приобретает новый гуманистический смысл. В научную картину мира входят представления об органической включенности человека как результата космической эволюции породившему его миру. Возникающие на этой основе этические идеи отвестственности человека перед природой делают картину мира ,способной привести к изменению традиционных для техногенной инвилизации представлений о предназначении человека. Такую антропокосмическую картину мира как мировоззренческую систему обозначают термином «гуманизм».

Это, в первую очередь, отразилось на развитии гуманитарного знания, и не только. Понятие «человек» стало точкой отсчета в научных исследованиях; философско-гуманистические идеи предпосылочного характера (Р.Ф. Абдеев, А.М. Арсеньев, В.С. Библер, В.В. Давыдов, А.Ф. Лосев и др.) предопределили вектор развития важнейших наук о человеке - психологии и педагогики. Так, А.С. Арсеньев в начале 80-х гг. прошлого столетия писал о том, что человек, чтобы развиваться должен иметь в качестве цели себя самого. Однако он не может делать это, не преобразуя социальные условия своего бытия. Философский и социально-педагогический смысл педагогического процесса, образования кратко сформулировал Э.В. Безчеревных: понятие «человек» и есть тот образ, который должен быть получен в процессе образования. Причем образование личности, коль скоро оно выступает как результат специально организованного в школе или подобном ей учреждения процесса (особенное), может быть понято, только в логике его формирования в истории культуры (всеобщее).

Представления о человеке как о биосоциальном существе, ограниченном пространственно-временными рамками, меняются на идеи бесконечности человека. Человек, как и любой другой объект Мира, соответствует по своей структурной организации закону сохранения, т.е. имеет в своей структуре такие состояния материи, как вещество (обладающее массой), энергия и информация, находящиеся во взаимно однозначном соответствии и обладающие способностью перехода из одного состояния в другое или третье. Энергоинформационные обмены позволяют человеку получать новые знания не только эмпирическим или рационально-логическим способом, но и путем непосредственного «считывания информации с некоего информационного поля Вселенной, что способствует объединению трех методов познания: эмпирического, рационального и интуитивно–мистического» (И.П. Подласый).

В целом анализ общенаучной картины мира свидетельствует об изменении места человека в ней. Человек в его научной интерпретации как отстраненно познающее преобразующее объекты мира конечное социальное существо превращается в «космобиопсихосоциальное» образование (Ю.Г. Волков), масс-энерго-информационное единство, соразмерное миру и эволюционирущее по общим с ним законом, не порабощающее природу, а вступающее в диалог с ней (И. Пригожин), обеспечивающий коэволюцию человека и природы (Н.Н. Моисеев).

Таким образом, изменения в общей картине мира и картине мира в гуманитарных науках, связанные с изменением образа человека, повлекли за собой трансформацию идеалов и норм педагогических исследований, представляющих собой научную парадигму. Парадигма представляет собой «призму», через которую рассматривается научная проблема. «Призма» складывется из отдельных научных подходов различных уровней анализа.

Цели образования и его субъектов с позиции философии науки.

Образование во всем мире рассматривается в качестве базовой общекультурной ценности. А это, в свою очередь, позволяет говорить культуротворческой миссии образования (В.Т. Кудрявцев), обеспечивающей становление «культурного человека». Современное образование в этой связи оказывается самым активным участником процесса выхода из планетарных кризисов. Отсюда главную задачу образования можно сформулировать так: максимально обеспечить развитие в каждом человеке его генетически детерминированных способностей (возможностей), развивать у людей рациональное критическое мышление, вооружить их точными знаниями современной науки, техники и технологии, которые бы позволяли добиваться максимального эффекта от их использования в условиях изменяющейся природной ситуации.

Цели современного образования – научиться познавать, научиться трудиться, научиться жить вместе с другими людьми, научиться жить в ладу с самим собою (ЮНЕСКО).

Раскроем компоненты этих целей образования.

Помочь учащимся познавать окружающий мир. Задача познавать давно стала составной частью системы задач организации образования. И она в виде развития у школьников общих учебных умений переходит в планах работы школ из года в год. Однако практически нет школ, где бы была целостная система работы по содействию развитию у учащихся общих учебных умений и навыков от первого до выпускного класса (по всем предметам и учебным параллелям). Но для школ – это только одна сторона. Необходимо создавать условия для развития у учащихся вкуса к исследовательской деятельности и овладению исследовательскими умениями.

Вторая цель образования - помочь учащимся научиться работать (действовать). Прежде всего, следует научиться использовать знания на практике, применять их к решению теоретических проблем. Для этого необходимо содействовать развитию у школьников системного, практического мышления. Решение задачи научиться работать, что связано с необходимостью совершенствования в сфере своей профессиональной деятельности: приобретать компетентность, дающую возможность справиться с различными ситуациями (в том числе и непредвиденными), что формирует у учащихся системное мышление. Особо следует, отметить необходимость воспитания такого качества у школьников как лидерство. Лидер – это, прежде всего, профессионал умеющий увидеть проблему, а значит обладающий способностью проблемно-ориентированному анализу, критическому анализу, умением найти пути и средства решения найденной проблемы, организовать вокруг себя людей для решения проблемы. Воспитание лидера сегодня становится одной из важных целей образования.

Следующая цель образования – помочь учащимся научиться жить вместе с другими людми.

Важно научиться жить вместе, воспитывая в себе принятие и понимание другого человека, отношение к нему как к ценности. Для современных условий необходимо уже в школе способствовать воспитанию у школьников стремлений и умений жить вместе в группе, в классе, в семье, в социуме, в мире. В этой связи исключительно важным является разбудить и поддерживать у детей чувство понимания взаимозависимости в мире, развивать у них коммуникативность, умения предупреждать и снимать конфликты. Основополагающим в коммуникации, безусловно, является осознание того, что другой человек является ценностью. Именно это, на наш взгляд, позволяет принять другого.

Ещё одна цель образования – помочь учащимся научиться жить в ладу с самим собой.

Образование выполняет функцию воспитания культуры каждого нового поколения. Образование позволяет создать возможность широкому распространению социально значимых знаний и опыта, накопленного человечеством. Для решения этих важных задач педагогика должна иметь логический научный аппарат, научные методы, развитую методологию. Её научное знание обосновано с позиции дисциплины повторяемости, объективности, эмпирического и теоретического и достигло логической аргументированности [157].

В современном человекопознании среди характеристик весьма часто отмечают разумность, способность к созданию мира культуры, к наследованию опыта жизни, приобретенного человечеством в ходе истории и др. Это дает основания считать, что биологическая природа человека за это время не подверглась эволюция. Вместе с тем было бы наивным считать, что с человеком за время его существования в универсуме ничего не происходило. Вне всяких сомнений, между современным человеком и его далекими предками – колоссальная дистанция. Появление существующих отличий в первую очередь обусловлено тем путем культурного развития, который человек прошел за время своего исторического существования. Именно культурная, а не биологическая эволюция предопределила отмечаемые наукой изменения человеческой натуры.

Культура всегда исторична. Культурная детерминация подталкивает человека к жизни в трёх измерениях – прошлом, настоящем и будущем. Она настоятельно требует воссоздания в потоке индивидуальной жизни культурного опыта прошлого, его пополнения в настоящем и транслирования в будущее. Такая детерминация позволяет людям стать существами, творящими свою историю. В ходе реальной истории и выковываются изменения культурной сущности человека.

Вполне можно говорить о том, что человек, творящий мир культуры, создает себя сам. Этот процесс производства человеческой сущности носит социальный характер. непрерывность процесса воспроизводства культуры предполагает сохранение накопленного человечеством опыта жизнестроительства. Этот опыт для того, чтобы стать интерсубъективным, должен быть объективирован, то есть выражен в знаковой или предметной форме. Только в этом случае опыт может передаваться от одного поколения к другому, от одной общины людей к другой. Для передачи опыта требуется специальный аппарат.

Человек в эпоху античности. Античными философами «человек обучающийся» понимался как существо, приобретающее в контексте обучения и воспитания способность к добродетельному ведению жизни в условиях социального целого.

Человек в средние века и эпохе возрождения. Обращение к педагогическим воззрениям Средневековья позволяет выяснить, как трактовалось теологической мыслью этого периода образование, и каким перед ней представал обучающийся и воспитывающийся человек. Характерным для Средневековья стало понимание обучения как единственно верного пути к познанию Бога и божественной сущности души, а понимание «человека обучающегося» как существа, усваивающего с помощью образования непреложные нормы бытия, озаренного религиозными истинами.

Человек нового времени. Новое время не стало исключением в части обращения к проблеме образования. Вопросом «что такое образование?» задавались многие философы этой эпохи, например Ф. Бэкон, Б. Спиноза, Г.В. Лейбниц, Д. Юм, Т. Гоббс, Дж. Локк и многие другие. В их трудах обосновывается понимание значимости образования для формирования интеллектуальных способностей человека и укрепления его телесных сил.

Педагогическая мысль Нового времени внесла коррективы в представление о «человеке обучающемся», сформулированном эпохой Возрождения. Для Нового времени стало характерным понимание «человека обучающегося» как существа, постигающего в контексте образования открытые интеллектом человека законы мироздания, социальной и практической жизни, усваивающегося знания, позволяющие ему, подавляя природные влечения, разумно выстраивать линию своей жизни.

Человек современности. ХХ век оказался богатым на различные варианты решения проблемы образования. Появились весьма непохожие друг на друга, противостоящие друг другу по своим идейным замыслам концепции образования [116].

Теоретической основой активно ведущегося диалога выступили феноменология (Э. Гуссерль, М.Хайдеггер и др), герменевтика (Х.-Г. Гадамер, П. Рикер и др),философская и педагогическая антропология (М. Шелер, Х. Плеснер, А. Гелен, О. Больнов, Э.Финк и др.), персонализм (Э. Мунье, Ж. Лакруа и др.), экзистенциализм (К. Ясперс, Ж.-П. Сартр, А. Камю, Г. Марсель и др.), философия языка (Б. Рассел, Л. Витгенштейн, Д. Мур и др.), структурализм (К. Леви-Строс, Р. Барт и др.), психоанализ (З.Фрейд, А. Адлер, К.Г. Юнг, Э. Фром и др.). когнитивная психология (Ж. Пиаже, Дж. Брунер, Л. Колберг и др.) и ряд других.

В целом, для периода последней трети ХХ – начала ХХ1 века характерно то, что понимание феномена образования и развития человека в его контексте потеряла однозначность и приобрело полифоничность. Наряду с представлением об образовании как о механизме трансляции обучающимся значимого социокультурного опыта, как об условии становления самосознающей и понимающей личности, как о месте воспитывающей диалогической встречи «Я» и «Ты» получило распространение и трактовка образования как средства формирования языковой компетентности учащегося, включения его в пространство «языковых игр», приобщения к символическому, игровому по своей сути универсуму. «Человек обучающийся» в этих условиях стал пониматься как существо, становящееся в ходе образовательного процесса, способным к использованию языков культуры, интерпретации текстов культуры, к овладению навыками и умениями коммуницировать и приходить к согласию с собой, другими.

Философия является источником формирования различных направлений в педагогике, отражающих интересы различных классов, социальных слоев общества. В недрах философии возникла и утвердилась официальная (госудерственная), а затем сформировалась и неофициальная (общественная) педагогика. Появилась необходимость систематизации педагогических концепций, теорий, образовательных систем, установления закономерных связей функционирования педагогики и школы в системе общественных отношений. Устанавливавшиеся философией закономерности обусловливали направленность и характер ведущих педагогических теорий, основное содержание образования. В числе философских идей, на которые опираются в историко-педагогических исследованиях, положение о том, что воспитание есть общечеловеческая ценность. Оно имеет непреходящее значение для исследования истории воспитания и образования всех народов во все исторические периоды развития общества. Философский плюрализм привел к отказу от догматического использования какой-либо одной идеологии в качестве универсальной и признания возможности использования ряда философских позиций, систем в оценке духовных ценностей, теоретических положений педагогики и практики воспитания и образования. Педагогическому знанию присущ общечеловеческий характер, гуманистическая направленность. Однако педагогическая практика имеет национальные особенности, поскольку она обусловлена этническим сознанием, духовно-нравственными ценностями этноса, его образом жизни, традициями. Общечеловеческий характер воспитания и науки о воспитании дает основание считать несостоятельным утверждение основоположников марксизма-ленинизма о классовом характере воспитания и партийности педагогики в классовом обществе.

Эффективность деятельности системы образования напрямую зависит от успехов педагогической науки. Мало найдется людей, сомневающихся в правильности этого утверждения. Общее согласие, конечно же, свидетельствует о доверии широкой общественности к науке, именуемой педагогикой. Это доверие сложилось не сразу. Миновал долгий исторический период, прежде чем развеялись сомнения в силах педагогики, подсказывающей образованию, каким образом надо обучать и воспитывать каждое последующее поколение. Отнюдь не сразу педагогика заявила о себе как о сложившейся науке. Долгий путь обретения педагогикой статуса научности это поиск выберенных теоритических оснований, многократная проверка и перепроверка тех положений, которые принимались как истинные, способные преобразить бытие социального института, ответственного за сохранение и умножение культурных и цивилизованных достижений человечечтво.

Педагогика всегда развивалась в содружестве с другими науками. Она всегда имела возможность сравнивать отработанность своего научного инструментария с научным инструментарием других наук. Педагогика не могла не оринтироватся на то, как наука в лице разных дисциплин (как естественно-научных, так и гуманитарных) понимала себя. Она пристрастно относилась к себе, сверяя свой научный аппарат с научным аппаратом тех наук, которые признавались в то или иное историческое время ведущими научными дисциплинами. Педагогика тщательно отшлифовывала те общенаучные основания которые служили фундаментом для ее конкретных теоретических и прикладных разработок

Вопросы и задания

Обоснуйте взаимосвязь философии и педагогики на современном этапе.

Охарактеризуйте цели современного образования.

Обоснуйте свое понимание целей образования и его субъектов с позиции философии науки.

Охарактеризуйте обучающегося человека в разные исторические периоды.

Философия науки и педагогика

Осмысление сущности любой относительно новой учебной дисциплины предполагает рассмотрения ее с позиции структуры философии науки.

Взгляд на развитие концептуальной основы педагогики с позиции философии науки. Процесс становления науки с особой силой привлек к себе внимание ученых в ХХ столетии, когда приращение научного знания приобрело стремительный характер, а его влияние на жизнь людей стало тотальным. Наука стала сама для себя исследовательской проблемой. Что такое наука, в чем состоит специфика научного познания, каковы ее структура и функции, что влияет на характер ее развития,- вот далеко не полный перечень вопросов, которые перед собой поставили представители так называемой философии науки, мыслители, сделавшие проблему становления науки главной в своих исследованиях (Р. Карнап, К. Поппер, Т. Кун, М. Полани, С. Тулмин, И. Лакатос, П. Фейерабенд и др. ). Имеет смысл кратко восстановить ход их рассуждений о науке, так как это имеет прямое отношение к становлению современной педагогики.

Для того, чтобы разобраться в сути рассуждений представителей философии науки, приходящихся на ХХ века подразумевалось под понятием «научный закон». В тот исторический период мир воспринимался большинством ученых как совершенно независимый от наблюдающих за ним исследователей. Конечно же, не все ученые думали именно так. Вместе с тем логический эмпиризм заставил науку всерьез задуматься о достоверности своего эмпирического базиса, о языке, с помощью которого этот эмпирический базис приобретал формат научных высказываний и утверждений.

Проблема логического «испытания» языка науки, вопросы взаимосвязи языка науки с эмпирией, поставленные логическим эмпиризмом, оказали существенное влияние на понимание наукой ХХ столетия самой себя. Коснулась эта проблематика и педагогики. Ассимиляция идей, высказанных логическим эмпиризмом, подтолкнула педагогику к чистке своего понятийного языка, к перепроверке и переосмыслению своего эмпирического базиса, заставила в очередной раз задуматься о структуре педагогической науки, о составе ее теорий. В общем, это благотворно сказалось на процессе движения педагогики к достижению новых горизонтов научности. Постепенно выкристаллизовывалось понимание того, что феномен развития науки нужно попытаться описать и объяснить с помощью других средств. На науку попытались взглянуть сквозь призму истории этого института. В истории науки увидели ключ к изучению специфики научной деятельности. Большую роль в такой переориентации фокуса исследовательского внимания суждено было сыграть Карлу Раймонду Попперу. К. Поппер заключил, что метод индукции как метод обоснования знания пригоден лишь частично.

Рассуждения привели К. Поппера к формулированию оригинальной методологии определения научности того или иного положения, методологии, названной им фальсификационизмом. К. Поппер как мыслитель верил в то, что мир обладает объективным существованием. Он не отрицал, что ученый предпринимает попытки получить истинное знание об этом мире. По мнению Поппера, потенциальная фальсифицируемость знаний является необходимым признаком его научности. Фальсифицированное знание должно без оглядки отбрасываться и уступать место тому знанию, которое на данный момент еще не оказалось фальсифицированным. Процесс фальсификации одного знания другим знанием, которое еще не фальсифицировано, но которое «потенциально фальсифицируемо», и есть процесс развития науки по К. Попперу [168].

Выдвинув принцип фальсифицируемости, К. Поппер изменил бытующее представление о науке. Он основной задачей науки назвал не достижение истинного знания о предмете, а задачу выдвижения, формирования, проверки и последующей фальсификации научных теорий. К. Поппер перенес акцент с изучения логики науки на изучение истории науки. Обращение науки к своей истории принесло свои плоды. Наука стала понимать себя как институт, укорененный в истории, как институт, наследующий те позитивные и негативные характеристики, которые были присущи ему в прошлом [181].

Воззрения К. Поппера на становление института науки, на динамику научного познания не прошли незамеченными для педагогики. Педагогика чутко отреагировала на тезис о неустранимой историчности института науки, о подверженности его заблуждениям и ошибкам. Для тех ученых-педагогов, кто близко воспринял концепцию науки, предложенную К. Поппером, борьба с педагогическими вымыслами стала главным научным занятием. Фальсифицируемость как понятие вошла в категориальный обиход педагогики. Наряду с понятием «верификация», понятие «фальсификация» заняло свое место в системе эмпирической проверки тех или иных педагогических положений или утверждений. Педагогика стала внимательнее относиться к своим выводам, теоретическим построениям, прикладным разработкам.

К. Поппер проторил дорогу обращения науки к своей истории. После него на этот путь суждено было стать Томасу Куну, разработавшему на базе исторического видения развития науки оригинальную концепцию, привлекшую к себе внимание многих исследователей. Т. Кун ввел в философию науки понятие «парадигма», ставшее ключевым в описании и объяснении процесса роста научного знания. Под понятием «парадигма» он подразумевал совокупность научных достижений, принимаемых большинством научного сообщества в конкретный период истории. Примером парадигмальных знаний могут служить теории Ньютона, Максвелла, Бора, Эйнштейна, признаваемые значительным корпусом ученых, использующих их в процессе получения нового знания о мире.

Для Куна парадигма – это не только теория, это еще и образец исследовательской деятельности. Этот образец многократно отшлифовывается в контексте его научного использования. Она задает определенное видение исследовательского поля, она очерчивает круг тех вопросов, которые могут подниматься и решаться в рамках научного изучения реальности. Тем самым парадигма, по существу, определяет и то, какие факты могут быть получены в рамках исследовательской деятельности. Парадигма овладевает сознанием научного сообщества, скрепляя, интегрируя его. Научное сообщество, воспринявшее парадигму, приобретает большую исследовательскую мощь, Т. Кун назвал науку, сделавшую ту или иную парадигму стержнем своей деятельности, - «нормальной». В «нормальной» науке существует путь решения конкретных задач, путь, который задается парадигмой. Исследовательская деятельность определяется парадигмой. Именно она сообщает ученому, какие методы и средства допустимы, а какие нет в контексте решения конкретной научной задачи.

Т. Кун подчеркивает, что до поры до времени разгадывание «головоломок» в науке протекает успешно. Парадигма срабатывает, не дает сбоя. При опоре на нее открываются новое знание, новые законы, закономерности, устанавливаются факты. Но как показывает история, приходит время и парадигма не позволяет решить некоторые «головоломки» . все усилия ученых–сторонников парадигмы, оказываются тщетными. Приходит пора и становится понятным, что дело не в ученых, неспособных справиться с «головоломкой», а в парадигме. Возникает, по Куну, аномальная ситуация в науке. Когда аномалий немного, ученые не задумываются всерьез, хорош или плох их инструмент познания - парадигма. Однако рост аномалий неминуемо приводит к осознанию проблемы недостаточности парадигмы. Наступает время кризиса. Сходит на нет то, что раньше было характерным для научного сообщества – его единство. Парадигма перестает объединять ученых. Нормальная стадия развития науки завершается.

На смену нормальной стадии приходит период научной революции Ученые проверяют и перепроверяют конкурирующие гипотезы, теории. В конечном счете появляется новая парадигма. Исследователи, принявшие ее, видят предметное поле своей науки по-новому. Начинает расти массив исследований, базирующихся на новой парадигме. Она укрепляет свои позиции, она опять объединяет ученых, направляет их исследовательское деяние. В науку возвращается нормальный период ее развития. Таков, по мнению Т.Куна, цикличный ход науки. Т. Кун весьма своеобразно решает проблему прогресса научного знания. Для него наука – это цикличный процесс, в ходе которого одни парадигмы уходят в небытие, другие приходят им на смену. Приходящие лучше и глубже объясняют явления, привлекшие внимание ученых.

Т. Кун, говоря о парадигмальных знаниях, опирался преимущественно на достижения естественных наук. Он видел в них состоявшиеся науки, в отличие от гуманитарных, которые такого уровня пока не достигли. Однако те, кому предложенная Куном концепция понимания развития науки пришлась по душе, сочли возможным ее распространить и на гуманитарные науки. Эти ученые заключили, что к парадигмальному знанию имеют отношение не только естественно-научные теории, но и гуманитарные. Воззрения Платона и Аристотеля, Августина Блаженного и Фомы Аквинского, Канта и Гегеля могут быть отнесены к образцам парадигмального знания. Такой взгляд прижился и в педагогике, посчитавшей в лице ряда своих представителей, что процесс педагогического познания вполне можно трактовать, используя методологическую схему Т. Куна. В педагогике стали говорить о парадигмах, о научных революциях, научных кризисах. Модель объяснения науки, предложенная Т. Куном, была распространена на педагогику, после чего она стала выглядеть как история циклов «нормального» развития, их смены аномальными периодами и возвращением к «нормальной» линии становления [93].

Концептуальные схемы анализа науки К. Поппера и Т. Куна, накладываемые на исторический материал с целью выявления сущности и специфики деятельности науки, вне всякого сомнения, оригинальны и любопытны. Их использование действительно позволяет увидеть в науке то, что обусловлено в ней историей. Многое в науке эти концептуальные схемы реалистично объясняют. Теории, законы, другие научные продукты, невольно получают трактовку относительных, обусловленных исторически, зависящих от социокультурных условий. Точку зрения относительности научного знания в полной мере выразил во второй половине ХХ века Пол Фейерабенд, назвавший свою концепцию «эпистемологическим анархизмом».

Согласно его пониманию, анархизм выступает законным следствием реализации наукой двух базовых принципов: принципа пролиферации и принципа несоизмеримости. Принцип пролиферации подталкивает ученых к разработке (размножению) тех теорий и концепций, которые несовместимы с уже существующими и признанными научным сообществом. В идеале это означает, что каждый ученый должен разрабатывать свои концепты, не взирая, что они могут восприниматься другими учеными как несуразные и абсурдные. Принцип несоизмеримости означает, что теории невозможно сравнивать друг с другом, и потому любая научная концепция недоступна критике со стороны ученых, придерживающихся иных взглядов.

П. Фейерабенд полагает, что объединение этих двух принципов являет собой основу методологического анархизма. Если каждый ученый волен изобретать свои концепции, а эти концепции принципиально нельзя сравнивать с другими, так как нет, и не может быть объективной основы для такого сравнения, то анархизм «нормальное» следствие для науки, исповедующей эти принципы. В такой науке все допустимо и оправданно. Такая наука живет по правилу «все дозволено». Нынешнее состояние науки, по мнению Фейерабенда, полностью подтверждает такую постановку вопроса. Единственный пункт, против которого всерьез восстает эпистемологический анархизм - это универсальные нормы науки , универсальные научные законы, универсальные понятия, такие как «разум» «истина» и т.д. [223].

Мысли Фейерабенда о равенстве разных в начале 60-х годов видов знания, науки, религии и мифа, направили ряд педагогов, в частности, по пути пересмотра содержания школьного образования. Миф и религия в разработках этих педагогов заняли прочное место в учебных программах. В условиях тотального наступления постмодернистских воззрений, пришедшегося на последнюю треть ХХ - начало ХХI столетия, идеи Фейерабенда о науке как своеобразной анархической деятельности ученых, как о свободной игре получили в педагогике выраженное хождение.

В начале 60-х годов Ст. Тулмин был убежден, что дорога научного познания ведет ко все более глубокому пониманию посредством уточнения понятий, постепенно приобретающих все более адекватный познаваемому явлению характер. Тема изучения изменчивости понятий в зависимости от социокультурных реалий явилась стержневой для Тулмина как представителя философии науки. Понимание Тулмином науки носит эволюционный характер. Наука - это непрерывный отбор интеллектуальных новшеств, концептов, теорий [221].

Концепция Ст. Тулмина не оказало такого мобильного влияния на теоретическую педагогику, как построение логического эмпиризма, как воззрения К. Поппера, взгляды Т.Куна, рассуждения П, Фейерабенда. Вместе с тем попытки рассмотреть педагогику через очки исторического изменения понятийного поля, на котором культурно-историческая ситуация расставляет свои акценты, делает авторитетными одни интеллектуальные движения, и непривлекательными другие. Педагогика, рассматривающая себя сквозь призму истории своих рациональных средств, с постоянством приходила к выводу о том, что понятия и их использование движут не только педагогической мыслью, но и бытием образования [116].

В исследованиях, посвященных истории становления науки, обычно выделяются три периода, в рамках которых возникали, оформлялись и закреплялись в сознании научного сообщества специфичные своему времени нормы исследования действительности.

По утверждению В.С. Степина, этапы развития науки определяют типы методологии, характерные для каждого из этих этапов. Классический этап в развитии науки (XVII в. – начало ХХ в) связан с уверенностью ученых в возможности познания свойств объекта безотносительно к тому, с помощью каких средств осуществляется познание и кто осуществляет последнее. Неклассический этап (начало ХХ в. и до 60-х годов ХХ в.) - с пониманием ученых того, что знания, полученные в результате изучения объекта, будут относительными к средствам (наблюдения) познания. Неонеклассический или постнеклассический (начинающийся с 60-х годов ХХ в.) этап в развитии научного знания характеризуется тем, что ученые начинают осознавать, что знания, полученные в результате предметно-практической деятельности, направленной на исследование объекта, будут относительно не только к средствам (наблюдения) познания, но и к тому, каким мировоззрением, ценностями, нормами руководствуется субъект. Методология философской рациональности позволяет рассматривать диалектику научного познания о природе, обществе, человеке и человеческой деятельности в различных культурно-исторических моделях общественного развития. Особое значение этот процесс имеет для педагогики и, в частности, для дидактики.

Изучение особенностей развития педагогической науки свидетельствует о том, что эта схема лишь частично приложима к описанию исторического становления этой области научного знания. В период с XVII по конец XIX века в педагогике, активно перенимавшей логику научного понимания, присущую лидерам науки в это время, математики и физики, был сформирован классический тип научно-педагогической рациональности. Его особенностями выступали: понимание мира образования как сферы прогрессивно направленного линейного развития; понимание образования как сферы действия жестко однозначной детерминации; понимание образования как сферы, в которой прошлое определяет настоящее так же изначально, как и настоящее определяет будущее. Классический тип научно-педагогической рациональности предполагал возможным описание образовательных объектов как существующих самих по себе в строго заданной системе координат [196].

Наука - институт развивающийся. В контексте исторического изменения института науки претерпевали изменения и критерии научности, задающие нормативный ценностный стандарт научной деятельности. В развитии науки, в том числе и педагогической, можно выделить такие периоды, которые характеризуются радикальными изменениями основ научно-исследовательской деятельности. Это в полной мере имеет отношение и к коренному изменению нормативных структур педагогического исследования, которыми и выступают критерии научности. Эти периоды вполне оправданно рассматривать как этапы формирования новых типов научно-педагогической рациональности.

Опора на однозначную причинно-следственную зависимость составляла норму для педагогического рассмотрения явлений. Ориентация педагогики на ведущие в то время дисциплины, математику и физику, позволили ей сформулировать два критерия научности эталона научности - логической непротиворечивости и опытного подтверждения (позднее он стал именоваться критерием верификации).

Критерий логической непротиворечивости нормативно диктовал необходимость построения педагогического знания методом логической аргументации и дедукции из найденных первых начал. Классический тип научно-педагогической рациональности предполагал возможным описание образовательных объектов как существующих самих по себе в строго заданной системе координат. Для этого считалось необходимой элиминация всего того, что имело отношение к субъекту научно-педагогического познания и возмущало процесс исследования образовательных реалий. Стремление возвысить педагогику до математики, приблизить ее к ясной, строгой, логический обоснованной структуре, способствовали появлению в сфере методологии педагогического знания критерия логической непротиворечивости. Успехи физики, в свою очередь, заставили педагогов-исследователей того периода обратиться к теме опытного (экспериментального) знаний. Фокусирование исследовательского внимания на опытную апробацию знания означало, что логическое испытание педагогической истины объявлялось принципиально недостаточными, оправданным же утверждалось только доказательство, коренящееся в эксперименте.

Современная философия науки уточняет закономерности развития науки, объект и предмет науки. Наука - это такая же область профессиональной человеческой деятельности, как и любая другая - педагогическая, индустриальная и т.п. Единственное специфическое качество науки заключается в том, что если в других отраслях человеческой деятельности используются знания, получаемые наукой, то наука - эта та область деятельности, где основной целью является получение самого научного знания. Наука и определяется как сфера человеческой деятельности, функцией которой является выработка и теоретическая систематизация объективных знаний о действительности.  Наука как феномен - явление чрезвычайно многоаспектное. В любом случае, говоря о науке, необходимо  иметь в виду как минимум  три  ее основных аспекта, в каждом конкретном случае четко различая, о чем идет речь:

-наука как социальный институт (сообщество ученых, совокупность научных учреждений и структур научного обслуживания);

-наука как результат (научные знания);

-наука как процесс (научная деятельность).

Особенно третий аспект - наука как процесс (научная деятельность) будет целиком относиться к методологии научного исследования.

Общие закономерности развития науки. Ученые ыделяют шесть основных закономерностей развития науки:

1. Обусловленность развития науки потребностями общественно-исторической практики. Каждое конкретное исследование может и не обусловливаться конкретными запросами практики, а вытекать из логики развития самой науки или, к примеру, определяться личными интересами ученого.

2. Относительная самостоятельность развития науки. Какие бы конкретные задачи ни ставила практика перед наукой, решение этих задач может быть осуществлено лишь по достижении наукой определенного соответствующего уровня, определенных ступеней развития самого процесса познания действительности.

3. Преемственность в развитии научных теорий, идей и понятий, методов и средств научного познания.

4. Чередование в развитии науки периодов относительно спокойного (эволюционного) развития и бурной (революционной) ломки теоретических основ науки, системы ее понятий и представлений.

Эволюционное развитие науки — процесс постепенного накопления новых фактов, экспериментальных данных в рамках существующих теоретических воззрений, в связи, с чем идет расширение, уточнение и доработка уже принятых ранее теорий, понятий, принципов. Революции в науке наступают, когда начинается коренная ломка и перестройка ранее установившихся воззрений, пересмотр фундаментальных положений, законов и принципов в результате накопления новых данных, открытия новых явлений, не укладывающихся в рамки прежних воззрений.

5. Взаимодействие и взаимосвязанность всех отраслей науки, в результате чего предмет одной отрасли науки может и должен исследоваться приемами и методами другой науки.

6. Свобода критики, беспрепятственное обсуждение вопросов науки, открытое и свободное выражение различных мнений.

Необходимо отметить следующие свойства науки как результата:

1. Кумулятивный характер развития научного знания. Новые знания соединяются, интегрируются с прежними, не отвергая прежних, а дополняя их.

2. Дифференциация и интеграция науки. Накопление научных знаний приводит к дифференциации, к дроблению наук. Появляются новые и новые отрасли научного знания, например, химическая биофизика и физическая биохимия, педагогическая психология и психологическая педагогика и т.д. В то же время происходят и интеграционные процессы, когда появляются общие теории, позволяющие объединить и объяснить сотни и тысячи разрозненных фактов.

Критерии научности знания. Существенным для любой науки, любого научного исследования является вопрос о критериях научности знания - по каким признакам выделяются научные знания из всей сферы знаний, включающей и ненаучные формы знания. Разные авторы определяют разные критерии. Здесь приводится минимальный набор признаков научного знания: истинность, интерсубъективность и системность.

Истинность знания. Под истинностью знания понимается соответствие его познаваемому предмету — всякое знание должно быть знанием предметным, т.к. не может быть знания «ни о чем». Понятие «истина» подразумевает соответствие знания действительности, достоверность его содержания безотносительно к познающему субъекту и существующего независимо от него в силу своей объективности. Для научного знания свойствен еще и принцип достаточного основания (в логике он называется «законом достаточного основания») является фундаментом всякой науки: всякая истинная мысль должна быть обоснована другими мыслями, истинность которых доказана. Его формулировка принадлежит Г. Лейбницу: «Все существующее имеет достаточное основание для своего существования».

Интерсубъективность. Данный признак выражает свойство общезначимости, общеобязательности для всех людей, всеобщности научного знания. Признак интерсубъективности конкретизируется требованием воспроизводимости научного знания, т.е. одинаковостью результатов, получаемых каждым исследователем при изучении одного и того же объекта в одних и тех же условиях.

Системность. Системность характеризует различные формы знания. Она связана с организованностью и научного, и художественного, и обыденного знания.

Таким образом, как уже говорилось, специфика научного знания выражается тремя признаками: истинности, интерсубъективности и системности. Соответственно, к любому научно-педагогическому исследованию предъявляются эти указанные требования научности [153].

Концепции о развити науки как социального института с позиции философии науки можно изобразить в рисунке 1. Концепция развития науки.

Кумулятивно-эволюционно-интерналистская концепция науки

Антикумулятивно-революционно-экстерналистская концепция науки

Диалектическая

концепция

развития науки

(Р. Метрон, К.Менхейм,

Дж.Сартон, Р. Татон, Р.Хан, Дж. Рэнделл-младший и др.).

МИКРО КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ

Концепция классификации наук

и места в них гуманитарного

знания

В.С. Казаковцев,

Б.М. Кедров,

В.С. Леднев,

А.С. Роботова,

Б.П. Юдин и др.

МАКРО (супер) КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ

по

Фальсификационная концепция науки (К .Поппер) наукинаукипециальные)

позитивизм

Концепция многокомпонентной структуры науки (Г.Башляр)

постпозитивизм

Парадигмальная концепция

науки (Т. Кун)

Концепция исследовательской программы (И. Лакатос)

(общие и специальные)

Концепции развития научного знания, разработанные учеными России в области философии науки

Г.М. Добров,

В.В. Ильин,

Э.Г. Мирский,

А.П. Огурцов,

В.С. Степин,

Б.Г. Юдин и др.

Концепция социального конструирования научного знания (М. Маклей)

НАУЧНЫЕ школы по развитию теории науки

Казахстанская школа философии и методологии науки

( Ж.М. Абдильдин, А.Н.Нысанбаев,

К.Х. Рахматуллин, М.З. Изотов,

Р.К. Кадыржанов, А. Г. Косиченко,

М.Ш. Хасанов, М.С. Сабитов, М.С. Орынбеков и др.)

Концепция тематического анализа науки (Дж. Хелтон)

Концепция «эпистомологического анархизма»

(П.Фейерабенд)

Концепция неявного знания (М. Полани)

Эволюционная концепция развития науки (С.Тулмин)

Концепция фазовых переходов развития науки (Э. Эзер)

Рисунок 1 – Концепция развития науки

Научно-педагогическая рациональность и критерии научности педагогического знания. В педагогическую науку по существу вводился новый нормативный критерий - критерий верификации, который нормативно диктовал необходимость сбора экспериментальным путем фактуальных данных и их последующее обобщение. Педагогическое знание, выстраиваемое на критерии верификации, обретало гипотетико-дедуктивные черты, то есть понималось как знание, имеющее в той или иной степени вероятностный характер. Начиная с конца XX века в науке начинает активно формироваться новый неклассический тип научной рациональности. В контексте этого процесса возникают и утверждаются иные, чем ранее, образцы исследования реальности.

В гуманитарных науках к появлению неклассического типа научной рациональности способствовали интенсивно проводившиеся в начале XX столетия поиски фундаментальных отличий гуманитарного знания от естественно-научного. Ориентация педагогики на гуманитарные дисциплины, становившиеся в то время в науке все более и более популярными, подтолкнула ее к включению в свой методологический базис гуманитарных критериев научности. В педагогической науке субъекта познания ученого начинают рассматривать не только как носителя “разума”, но и как существо, подверженное влиянию эмоций, чувств, переживаний в рамках, осуществляемой им исследовательской деятельности. Отечественная педагогика конца XIX –начала XX века развивалась в движении к новому, неклассическому, типу научной рациональности с присущими ей критериями научности, которые наряду с критериями логической непротиворечивости, верифицируемости, включали в себя критерии красоты, эвристичности. Однако произошедшие в стране в 20-х годах XX столетия события прервали этот процесс

В педагогике на долгое время (более 70 лет) установился единый стандарт научности знания. Этот стандарт по существу воспроизводил стандарт, характерный для аксиоматически выводимого знания. Из непреложных посылок, присущих марксистско-ленинскому видению процесса познания, делались соответствующие педагогические выводы и разрабатывались способы трансформации образовательной реальности в нужном направлении. В этот период в отечественной педагогике появилось значительное количество педагогических исследований, которые отвечали требованиям советского времени и которые, по сути, выстраивались на базе критерия логической непротиворечивости.

В общемировом контексте период, начавшийся с середины XX века и продолжающийся по сегодняшний день, это этап перехода к так называемому постнеклассическому типу рациональности в науке. Для постнеклассического типа рациональности характерны полный отказ от монологизма, признание множества конкурирующих подходов и принципиальной фальсифицируемости теорий.

Сегодня в расширенный объем понятия “рациональность” стали включать интуицию, разные прагматические характеристки: польза, удобство, эффективность. Главным в этом типе рациональности, продолжающим еще формироваться, выступает человек, который рассматривается не просто как активный участник познания, а как системообразующий фактор любой исследовательской деятельности. На сегодняшний день постнеклассическое понимание научности все сильнее и жестче заставляет исследователя трактовать знание не как самоцель а как средство решения проблем. Если для классической научной рациональности было характерным видение знания сквозь призму фундаментальности его обоснования, то для постнеклассической научной рациональности в первую очередь свойственным становится оценивание знания со стороны его эффективности в решении человеческих проблем.

Соответственно меняются и исследовательское поведение ученых, и методологические стандарты оценки результатов научно-исследовательской деятельности, и критерии научности получаемого знания.

Отечественная педагогика лишь в конце ХХ веека, после ухода с арены марксизма-ленинизма как магистрального видения реальности, начала включаться в общемировой процесс поиска новых оснований своей научной рациональности. Отечественная педагогика находится в этом отношении в ситуации поиска своей научной самотождественности. Этот сложнейший процесс и обусловливает то обстоятельство, что на современной ниве педагогических изысканий широко представлены исследования, базирующиеся на разных типах научной рациональности и опирающиеся на различные критерии научности. Панорама научно-педагогических исследований представлена также теоретическими и прикладными разработками, выросшими на эклектической основе, т.е., калейдоскопически объединяющей различные типы научной рациональности, имманентно включающие в себя соответствующие критерии получения и построения знания.

Критерий красоты отражает наличие гармонии в продуктах научно-педагогического творчества. Критерий красоты представляет характеристику педагогического знания со стороны субъективной удовлетворенности им.

Критерий эвристичности позволяет обосновывать выбор теории, концепции, гипотезы с точки зрения потенциальной возможности их расширения. То есть этот критерий позволяет обосновывать выбор теоретического конструкта возможностью его развития или совершенствования [196].

Согласно мнению В.С. Степина, основания науки выступают системообразующим фактором научной дисциплины, они функционируют как глобальная исследовательская программа, целенаправляющая научный поиск, а их изменение приводит к научной революции. Основания науки включают три компонента:

- специальную научную картину мира (дисциплинарную онтологию), которая вводит обобщенный образ предмета данной науки в его главных системно-структурных характеристиках;

- идеалы и нормы исследования (идеалы и нормы описания и объяснения, доказательности и обоснования, а также идеалы строения и организации знания), которые определяют обобщенную схему метода научного познания;

- философские основания науки, которые обосновывают принятую картину мира, а также идеалы и нормы науки, благодаря чему вырабатываемые наукой представления о действительности и методах ее познания включаются в поток культурной трансляции

Картина мира представляет собой «форму теоретического знания, репрезентирующую предмет исследования науки соответственно определенному историческому этапу ее развития, а также форму, посредством которой интегрируются и систематизируются конкретные знания, полученные в различных областях научного поиска». В зависимости от уровня систематизации знаний различают три типа научной картины мира: 1) общая, обозначающая горизонт систематизации знаний, полученных во всех науках, формирующая целостный образ Вселенной, жизни, общества и человека; 2) систематизирующая знания в конкретной сфере наук (естественных, социальных); 3) специальная научная картина мира – картина исследуемой реальности (фрагмента универсума, изучаемого соответствующей наукой и образующего предмет ее исследования).

Следствием развития современной научной картины мира стало формирование нового типа планетарного мышления, основанного на толерантности и диалоге культур и связанного с поиском выхода из современных глобальных кризисов. По мнению философов (Н. Н. Моисеев, В. С. Степин, В. С. Швырев и др.), сегодня есть все основания констатировать существование единой общенаучной картины мира, предпосылками формирования которой служат: переход науки к постнеклассической стадии, современные идеи глобального эволюционизма, концепции самоорганизации, позволяющие устранить традиционный разрыв как внутри естественных наук о живой и неживой природе, так и между гуманитарными и естественными науками [196].

Как известно из истории науки, в формировании и развитии научного познания наблюдаются несколько этапов, каждый из которых связан с определенной научной парадигмой. Классическая парадигма «естественным образом вытекала из механистической картины мира, методологическим стержнем которой была ньютоновская механика». С классической парадигмой органически связана классическая стратегия познания, для которой характерны исключение случайности, упрощенный подход к представлению о сложности в природе, представление существа изучаемых явлений, всего многообразия природы в простых и наглядных механистических образах, стремление направлять особое внимание на устойчивые, неизменные состояния объектов природы, на обратимые процессы в ней, приводящие к количественным изменениям.

Пришедшая ей на смену неклассическая парадигма и стратегия познания отличаются отношением к роли случайного в природе. Они позволяли сформировать новое представление о случайном и способах описания вероятностных процессов, а также представление об объекте как о нерасчленяемой целостности отдельных его качеств.

Последовавшая далее постнеклассическая парадигма науки предполагает изменение типа научной рациональности; учитывается соотнесенность получаемых знаний об объекте не только с особенностью средств и операций деятельности, но и с ее ценностно-целевыми структурами. При этом объясняется связь внутринаучных целей с вненаучными, социальными ценностями и целями. Понятие о сложности природных систем, цельности и неразрывности компонентов системы, условности выделения этих компонентов характерно для постнеклассической стратегии познания.

Таким образом, основные понятия философии науки трактуются сегодня следующим образом:

Философия науки – область философии, изучающая науку как специфическую сферу человеческой деятельности и как развивающуюся систему знаний.

Философия науки – метанаука, предметом которой является критика, проблематизация и тематизация базовых наук. Философия определенной науки состоялась лишь в том случае, если соответствующие метанаучные рассуждения образуют связную совокупность положений, некоторое целое, институтиализированное науным сообществом. Поясним ситуацию некоторыми примерами. Во времена Ньютона физика была, но не было философии физики, которая сложилась лишь в начале XX в. Во времена А.Смита была экономика, но философия экономики появилась лишь в конце ХІХ в. Возраст любой базовой науки, от математики до юриспруденции, всегда больше возраста соответствующей философии науки (М. Кейнс).

Философия науки общая – дисциплина, представляющая в обобщенном виде положения философии базовых наук. По поводу статуса общей философии науки нет согласия: не вполне ясно, является ли она в основном номинальной или же концептуальной дисциплиной, представляет ли она данные философии отдельных наук в лаконичных языковых сокращениях или же она вырабатывет свои, актуальные для всех наук концепты. На наш взгляд, вторая точка зрения находит меньшее подтверждение, чем первая. Как правило, от имени общей философии науки сообщают довольно банальные положения и лишь их конкретизация на базе материала философии отдельных наук придает им жизненную обостренность. Можно, например, рассуждать об аксиоматическом методе вообще, но только при обращении к логике и математике он приобретет актуальность [67; 68].

Важнейшая задача общей философии науки состоит в изучении на метауровне междисциплинарных связей.

Философия науки специальная – совокупность дисциплин, каждая из которых является философией одной из наук, например физики, экологии, психологии.

Вопросы и задания

Охарактеризуйте методологию фальсификационизма К. Поппера.

Объясните причину введение Т.Куном категории «парадигма» в философию науки.Как вы понимаете циклическое развитие науки по Т.Куну?

Охарактеризуйте концепцию Фейерабенда «эпистемологический анархизм».

Нарисуйте таблицу с указанием трех периодов развития науки.

Охарактеризуйте критерии научности педагогического знания и приведите примеры.

1.3. Педагогика как научная дисциплина

Педагогическое науковедение и науковедческие основания педагогики в целом, и методологии педагогики в частности. Наука является одной из самых динамичных областей социальной жизни, поэтому для всех участвующих в ней профессионалов необходима активная инновационная позиция. Анализируя современную науку, казахстанские философы не обошли вниманием, так называемые классические подходы, в которых феномен научности является специальным предметом исследования. Правомерно выделяют науковедческий аспект, он представляет собой своеобразный междисциплинарный синтез, статус которого необходимо сопоставить с философией и методологией науки.

Педагогика - одна из древнейших наук, которая прошла значительный путь своего развития. Процесс научного самосознания в paмках педагогической науки приобретает существенное значение для выработки общенауковедческой концепции науки. Генеральная гносеологическая ориентация современных науковедческих исследований связана с разработкой общей теории науки, призванной вскрыть общие законы развития, структуры и функционирования науки как целостной системы. На пути к решению этой фундаментальной науковедческой проблемы возникает необходимость аккумуляции и обобщения совокупного oпыта отдельных отраслей знания.

Расширение эмпирического базиса общей теории науки, повышение основательности и глубины теоретической реконструкции содержания современной науки в научном познании делают вполне закономерным интерec науковеда к педагогической науке. В свою очередь, представители педагогической науки, знакомясь с научным результатами современного науковедения, могут более успешно, с учетом широкого опыта исследования содержания науки разработать программу науковедческого анализа педагогической науки.

Опираясь на результаты науковедческого анализа, ученые-педагоги получают реальный методологический инструментарий для выявления основных содержательных характеристик педагогической науки. Последнее чрезвычайно важно для решения вопросов, связанных с оптимизацией процесса планирования, управления и прогнозирования педагогической науки. Для успешного развития педагогики и ее важнейших составляющих принципиальное значение приобретает общее понимание содержания современной науки, вырабатываемое науковедением для разработки научно обоснованной теоретической модели педагогической науки адекватно отражающей ее реальный научный статус. Поднять научно-педагогическое самосознание до уровня рационального теоретического обобщения истории развития педагогической науки – такая задача может быть успешно решена с учетом того ценного, что накоплено современным науковедением по анализу содержания совокупной науки [150].

Науковедение с точки зрении основных "этажeй" своего внутреннего строения имеет следующие основные уровни:

1) общетеоретический, связанный с разработкой общей теории науки;

2) специальный (отраслевой), призванный исследовать основные области знания и выявить особенности содержания этих наук;

3) третий уровень составляет анализ прикладных исследований в различных областях знания.

Итак, задача заключается в том, чтобы «снять» с содержания конкретной науки такую информацию, которая была бы объективно необходимой и достаточной для решения всех перечисленных задач.

Существенное значение в науковедческом плане приобретает процесс воспроизведения истории педагогики в научном познании, который в современных условиях может быть осуществлен следующим образом:

1) как история формирования и развития педагогики в качестве социального института;

2) как история познания предмета педагогической науки;

3) как история развития педагогических учений, т.е. история познания педагогической науки.

Наибольшее значение в науковедческом плане приобретает третий аспект изучения педагогики. Очевидно, что, стремясь воссоздать в познании процесс развития содержания педагогической науки, историк педагогики в наибольшей степени нуждается в знаниях общеметодологических путей и средств познания науки, как таковой, и педагогики, в частности. Если свести содержание педагогической науки к специфической системе знаний, то историк должен будет подойти к анализу ее истории как истории развития педагогического знания. Разработка программы содержания педагогической науки в историко-научном ключе, естественно, может быть реализована тем успешнее, чем большей опыт науковедческого анализа содержания науки будет аккумулирован в такого рода исследованиях. И, кроме того, разработка, по сути дела, историографии педагогической науки в немалой степени будет зависеть от характера источниковедческой базы, положенной в основу исторической реконструкции взглядов ученых на содержание педагогической науки. Каждый элемент источниковедческого базиса истории педагогики должен подвергнуться тщательному анализу и оценке, как со стороны своих информационных потенций, так и гносеологических функций в процессе отражения педагогической реальности [149].

Категория «наука» рассматривается учеными с различных позиций. На наш взгляд, наиболее приемлемы для понимания докторантами подходы В.А. Дмитриенко и А.М. Новикова к анализу педагогики (См.: таблицу 1.).

Таблица 1. Науковедческий анализ педагогики как научной дисциплины ( В.А. Дмитриенко и А.М. Новикову)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Название направления | Содержательная характеристика | |
| По В.А. Дмитриенко | По А.М. Новикову |
| 1 | Педагоги  ческая наука как специфи-  ческий вид знания | Применительно к педагогической науке использование данной модели позволяет выделить такие элементы состава педагогической науки.  Объект и предмет педагогической науки. Различие объекта и предмета педагогической науки существенно для того, чтобы отличать то, на что ориентировано изучение всего комплекса педагогических наук от предмета отдельной отрасли педагогической науки.  Педагогические принципы делятся на онтологические, методологические и логические. Онтологические принципы фиксируют существенные свойства и отношения педагогической действительности. Педагогическая проблема - продукт рационального отражения проблемной ситуации, имеющий социально–гносеологические корни своего возникновения и выражающий осознание неполноты или недостаточности наших знаний о свойствах и отношениях как самого объекта педагогической науки, так и знаний, его отражающих.  Научно-педагогическая гипотеза – обоснованное предположение о свойствах и отношениях объекта педагогической науки или знаний, его отражающих. Педагогическая гипотеза - основная форма развития педагогической науки.  Научно-педагогической факт – сплав знания и фрагмента педагогического объекта. Фактом педагогической науки может быть как событие, свойство или отношения самой действительности, так и знания, в которых они фиксируются.  Hаучно-педагогический закон представляет собой отражение объективно существующих необходимых и устойчивых связей объекта педагогической науки. Научно–педагогической закон лежит в основе педагогической теории.  Педагогическая теория – системное наиболее полное отражение и воспроизведение в познании содержания объекта педагогической науки, верифицированное педагогической практикой, экспериментом. Отражение существенного в свойствах и отношениях между элементами содержания объекта педагогической науки осуществляется посредством научно–педагогических понятий. Системность объекта педагогической науки - онтологическая основа научного упорядочения, систематизации понятий педагогической науки.  Научно-педагогический эксперимент – искусственно организованная имитация объективных процессов, с помощью которых осуществляется проверка, контроль и оценка теоретических положений педагогической науки.  Научно-педагогический опыт - процесс и результат научно-педагогической деятельности, отражении фиксированный педагогической наукой в определенных пространственно-временных интервалах.  Социальная функция педагогической науки - выработка необходимой и достаточной информации для преобразования и управления воспитанием, образованием и обучением всесторонне развитой личности.  Прогностическая функция педагогической науки - выработка модели будущего состояния педагогической науки на основе знания законов развития, структуры и функционирования научно-педагогической деятельности.  Гносеологическая функция педагогической науки – постоянный процесс накопления и приращения новой общественно полезной информации о содержании объекта педагогической науки.  Логическая функция педагогической науки - процесс развития форм фиксации свойств, состава и структуры научно-педагогических знаний. | Формы организации научного знания:  - факт (синоним: событие, результат). К научному факту относятся лишь такие события, явления, их свойства, связи и отношения, которые определенным образом зафиксированы, зарегистрированы. Факты составляют фундамент науки.  - положение — научное утверждение, сформулированная мысль;  - понятие — мысль, отражающая в обобщенной и абстрагированной форме предметы, явления и связи между ними посредством фиксации общих и специфических признаков — свойств предметов и явлений.  - категория — предельно широкое понятие, в котором отражены наиболее общие и существенные свойства, признаки, связи и отношения предметов, явлений окружающего мира.  - принцип выполняет двоякую роль. С одной стороны, принцип выступает как центральное понятие, представляющее обобщение и распространение какого-либо положения на все явления, процессы той области, из которой данный принцип абстрагирован. С другой стороны, он выступает в смысле принципа действия — норматива, предписания к деятельности;-  - закон - существенное, устойчивое повторяющееся отношение между явлениями, процессами.  - теория - термин «теория» используется в двух смыслах. В самом общем смысле как форма деятельности общественно развитого человека, направленная на получение знания о природной и социальной действительности и вместе с практикой образующая совокупную деятельность общества.  - метатеория — теория, анализирующая структуры, методы, свойства и способы построения научных теорий в какой-либо определенной отрасли научного знания.  - идея в философском смысле, как общественно-историческая идея, а не в бытовом значении «кому-то в голову пришла идея») — как высшая форма познания мира, не только отражающая объект изучения, но и направленная на его преобразование.  - доктрина — почти что синоним концепции, теории. Употребляется в двух смыслах: в практическом, когда говорят о взглядах с оттенком схоластичности и догматизма (отсюда выражения: «доктринер», «доктринерство»); и в смысле комплекса, системы взглядов, направлений действий, но получивших нормативный характер посредством утверждения каким-либо официальным органом — правительством, министерством и т.п.  - парадигма — также выступает в двух смыслах: как пример из истории, в том числе истории той или иной науки, взятый для обоснования, сравнения; и как концепция, теория или модель постановки проблем, принятая в качестве образца решения исследовательских задач.  - проблема — как «знание о незнании», т.е. знание о том, что наука на сегодняшний день не знает, но это недостающее знание необходимо либо для самой науки, развития ее теории, либо для развития практики, либо и того и другого;  - гипотеза — как «предположительное знание». В случае доказательства истинности гипотезы она становится в дальнейшем теорией, законом, принципом и т.д. |
| 2 | Педагоги-ческая наука как специфи  ческий вид деятель  ности | Ощутимые результаты современного этапа науковедения в значительной мере способствовали переориентации в подходе к анализу науки как специфической формы сознания и разновидности знания, к истолкованию ее содержания с динамически процессуальной стороны, т.е. как специфического вида деятельности. Дедуктивная интерпретация научно–педагогической деятельности в таком ключе должна с необходимостью опираться на: 1) общую теорию деятельности; 2) теорию научной деятельности. Исходя из структурного изoморфизмa, всех видов деятельности и опираясь на результаты названных теорию, представляется возможным выделить следующие основные элементы состава научно–педагогической деятельности.  I. Предмет научно-педагогической деятельности.  2. Орудия научно-педагогической деятельности.  3. Субъект научно-педагогической деятельности.  4. Продукт научно-педагогической деятельности.  Предмет научно–педагогической деятельности – определенная часть культуры человечества, которая осваивается обществом в процессе воспитания, образования и обучения подрастающего поколения.  Орудия научно–педагогической деятельности - система средств, методов, форм, выработанных в ходе исторического развития педагогической науки в процессе познания своего объекта. Субъект научно–педагогической деятельности – личность, коллектив, общество. Продукт научно–педагогической деятельности – специфический вид научной информации, выраженный в соответствующем научном языке. Научно–педагогическая деятельность, как и все другие виды научной деятельности, находится в постоянном развитии.  Научно-педагогическая потребность – разновидность познавательной потребности ,важнейшее субстанциональное качество субъекта педагогической науки, выступающее одним из показателей ее прогресса и основного внутреннего источника развития данной области знания.  Научно–педагогической интерес – способ отражения научно–познавательных потребностей и форма проявления научных отношений в педагогической науке.  Научно–педагогические цели - рациональное отражение педагогических научно–познавательных потребностей, идеальная модель будущего продукта научно–педагогической деятельности.  Научно-педагогические отношения - форма организации научно–педагогической деятельности, ее структура.  Научно-педагогические ценности - продукт научно-педагогической деятельности.  Научно–педагогическое освоение – процесс общественного использования научно–педагогических ценностей.  Научно-педагогическую деятельность можно определить как общественно организованную духовную деятельность по производству знаний о процессах воспитания, образования и обучения с целью рационального преобразования и управления ими. | Принципы организации практической деятельности  1.Принцип иерархичности. В зависимости от личностных качеств человека, а также условий, в которые он поставлен, деятельность может осуществляться на разных уровнях ее иерархии:  - операционном — когда человек выполняет лишь отдельные технологические операции (понимая технологию в самом широком смысле: в том числе, к примеру, педагогические, лечебные технологии, бухгалтерские технологии, конструкторские технологии и т.д.);  - тактическом — когда человек способен выполнять полный технологический процесс, успешно используя всю совокупность наличных средств и способов деятельности для решения текущих задач в изменяющихся условиях. Тактический уровень наряду с овладением комплексом технологических операций требует ряда других компонентов — способности к быстрой ориентировке в изменяющихся ситуациях, владение общими алгоритмами рационального построения действий и их последовательности, умения планирования действий и деятельности, пользования справочной и другой литературой, умения распределения ролей при коллективной организации деятельности и т.д.;  - стратегическом — когда человек ориентируется в окружающей его среде, в экономических, технологических и общественных отношениях, самостоятельно определяет место и цели собственной деятельности. Стратегический уровень деятельности, наряду с овладением, естественно, операционными и тактическими уровнями, требует развития еще и целого ряда других качеств личности: высокоразвитых познавательных умений, творческой активности, умения самоанализа процесса и результатов деятельности, широкого кругозора, коммуникативности и т.д. |
| 3 | Педагогическая  наука как социаль-  ный институт | Процесс институализации современной науки вызван теми радикальными изменениями, которые произошли как в самом социально–экономическом содержании науки, так и в ее социальных функциях. Переход к индустриальному этапу в развитии науки, детерминированный качественными изменениями общественного производства, привел к тому, что наука:  I) стала более интенсивно превращаться в непосредственную производительную силу;  2) возрос социально-экономический аффект от вложения капиталов в науку;  3) увеличилась специализация и кооперация научно-исследовательской деятельности как отражение разделения труда в сфере науки, которая привела к увеличению численности и усложнению форм организации современной науки;  4) наука превратилась в массовый вид социальной деятельности, вкотором заняты сотни тысяч научных работников;  5) возросли темпы развития науки, в СССР объем науки (т.е. финансы, кадры, информация научные учреждения) удваиваются примерно каждые 6-7 лет;  6) существенно сократился временной интервал между научным открытием и его внедрением в производство от нескольких десятков лет в прошлом до нескольких лет в настоящее время.  Наука стала весьма дорогостоящим предприятием. | Наука как социальный институт может функционировать лишь при наличии специально подготовленных квалифицированных научных кадров. Подготовка научных (научно-педагогических) кадров осуществляется через аспирантуру или соискательство на уровне  ученой степени кандидата наук.  Из числа кандидатов наук через докторантуру или соискательство готовятся научные (научно-педагогические) кадры высшей квалификации - на уровне ученой степени  доктора наук.  В настоящее время многие средние учебные заведения приглашают научно-педагогические кадры из вузов или научных организаций. Эта тенденция чрезвычайно перспективна, так же, как и подготовка научно-педагогических кадров из числа руководителей и педагогов самых учебных заведений. Тот факт, что в общеобразовательных школах, гимназиях, в учебных заведениях начального и среднего профессионального образования работает все больше кандидатов и докторов наук, говорит о том, что и эти учебные заведения будут все больше вовлекаться в научно-исследовательскую деятельность |
| 4 | Педагоги-ческая наука как резуль-  тат | Содержание педагогической науки может быть дешифровано в трех основных измерениях: 1) онтолого-социологическом; 2) гнocеологическом; 3) логическом. Онтолого-социологический план предполагает изучение специфики развития и функционирования педагогической науки как сложного социального образования и разновидности духовной творческой деятельности. В гносеологическом - как способы и приемы, методологические принципы и методы раскрытия содержания педагогической науки, т.е. воссоздание в познании адекватной модели содержания педагогической науки. В логическом - анализ структуры и свойств элементов состава педагогического знания, фиксируемого и отражаемого соответствующим понятийным аппаратом. Логико-методологический анализ научного знания, осуществляемый в рамках науковедения, существенен для педагогической науки в следующих трех аспектах: во-первых, для выявления основных структурно- функциональных характеристик научно-педагогического знания; во–вторых, для определения степени его развитости по сравнению с лидирующими областями знания современной науки; в-третьих, на этой основе становится возможным определение основных познавательных задач в рамках педагогической науки, адекватных уровню ее развития, что позволяет, в известной мере, оптимизировать гносeологический прогноз в педагогической науке.  Решение первой задачи предполагает отчетливое представление об основных параметрах и элементах научного знания, вырабатываемого на базе авангардных отраслей современной науки. Такого рода структурно-функциональная модель научного знания может "налагаться" на другие области знания, и в частности педагогическую науку, для выявления основных элементов научно - педагогического знания [46, 28-33]. | В этом смысле наука определяется как система достоверных знаний о природе, человеке и обществе. В данном случае важно подчеркнуть в этом определении два существенных признака:  1. Наука как система знаний — в этом смысле наука должна рассматриваться как взаимосвязанная совокупность знаний по всем известным на сегодняшний день человечеству вопросам и отвечающая требованиям полноты и непротиворечивости.  2. Речь идет только о достоверных знаниях — в отличие от обыденных, житейских знаний и представлений каждого человека. Классическим примером различия между обыденным и достоверным научным знанием является взгляд на лук. В представлении подавляющего большинства людей лук — это корнеплод, такой же как морковь, свекла и т.д. С точки зрения биологической же науки — лук — это разновидность растительной почки. Научные знания — это специфическая форма отражения действительности в сознании людей в числе еще трех таких же специфических форм: искусства, религии, философии. Наука по отношению к последним выступает в связках: наука—искусство (наука оперирует понятиями, искусство – образами); наука — религия (наука оперирует знаниями, религия — верой). Наука - философия (наука оперирует знаниями, философия – общими взглядами на мир, в то же время опираясь на научные знания и являясь одновременно и частью отраслью самой науки) [150, 28-29]. |

В настоящее время специалисты в области методологии науки рассматривают понятия «объект науки» и «предмет науки». Объект - это реальная действительность, на что направлена познавательная деятельность исследователя, а предмет – звено между субъектом и объектом исследования, позволяющее научное видение объекта исследования.

Педагогическая наука и ее объект и предмет. Объект педагогической науки в сущности триедин - это воспитательно-образовательный процесс, воспитательно-образовательная и педагогическая системы. Целенаправленная воспитательно-образовательная деятельность педагогов независимо от уровня и профиля образования всегда была и остается в центре внимания педагогики как науки. Такое понимание позволяет сконцентрировать познавательные и преобразовательные возможности науки на четко очерченной и в максимальной степени приближенной к практике сфере деятельности, определяющей, в конечном счете, реальную отдачу педагогики, ее фактическую результативность.

Рассматриваемое триединство объекта педагогики позволяет по-новому подойти к решению проблемы предмета педагогической науки (отметим попутно, что нельзя смешивать объект и предмет науки с объектом и предметом того или иного педагогического исследования). Понятие предмета науки должно содержать указание на главную проблему, отражающую основное противоречие, которое при определенных условиях может стать движущей силой развития науки и объектов, изучаемых ею. Только в этом случае предмет науки может быть эвpистичным, способствовать формированию четких представлений о соотношении наук и перспективах их развития.

Проблема предмета науки при таком подходе связана с выделением отраслей предметной деятельности общественного индивида, т.е. с анализом системы разделения труда. В этом случае та или иная отрасль науки характеризуется вполне определенной деятельностью, и предмет науки получает проблемную характеристику: он определяется через проблему, которую ставит перед соответствующей наукой система человеческих потребностей. Именно такой подход позволяет связать понятие предмета науки не только с описательными и объяснительными, но и с прогностическими, проективно-конструктивными и преобразовательными функциями данной отрасли знаний.

Наконец науковедческий подход позволяет произвести логическое структурирование и оценку научного статуса самой педагогической прогностики, выявить и с должной полнотой охарактеризовать ее собственные обоснования, теории, законы, принципы, категории, понятия, методы [150, 68-75].

Важным является факт, что в самой науке происходят значительные изменения, связанные с ее антропологизацией. Обострилась насущная потребность постоянного взаимодействия педагогики с другими науками в системной организации научного поиска. Существует большое количество междисциплинарных исследовательских проектов, в которых педагогика достигла ведущих позиций. Практика проведения междисциплинарных исследований показала, что для их эффективности необходимо прояснение природы участвующих в ней наук. Именно поэтому проблема самосознания педагогической науки становится актуальной.

Самосознание той или иной науки включает в себя осознание и оценку ее места, роли и значения среди других наук. Во многих публикациях последних лет высказывается тревога по поводу той угрозы статусу педагогической науки, которую ученые-педагоги (в частности методологи Б.С. Гершунский, В.В. Краевский, А.Г. Кузнецова, О.Г. Прикот, А.С. Роботова и др.) видят со стороны ряда научных дисциплин. Современная ситуация характеризуется становлением и оформлением наук нового типа, которые Г.П. Щедровицкий назвал «комплексными науками» и к которым он отнес науки, «обслуживающие педагогику». Д.И. Фельдштейн подчеркивает, что педагогическая наука не может игнорировать своеобразный вызов со стороны других научных направлений и дисциплин, изучающих человека и его развитие (социальной антропологии, феноменологии, когнитологии, культурологии, понимающей социологии, семиотики, информатики). Однако взаимоотношения педагогики с этими науками часто характеризуются как междисциплинарное вторжение и конфликт.

К началу ХХ1 века педагогика стала сложно организованной наукой, в основе которой выделяется большое количество научных течений, направлений, дисциплин, что затрудняет понимание структуры самой педагогики. Существует немало концептуальных взглядов и подходов к определению структурной организации педагогики (В.И. Гинецинский, Е.В. Гмурман, И.М. Кантор, В.В. Краевский, А.В. Мосина, В.М. Полонский, Е.В. Титова). Однако попытки ученых выстроить четкую структуру педагогической науки сегодня далеки от завершения. Все более очевидной становится необходимость изучения структуры педагогики как единой науки.

Для выбора направлений будущих педагогических исследований открывается достаточно широкий простор. На современном этапе развития актуальной является проблема обоснования целостной структуры педагогики, ее методологических основ, поскольку решение этих задач позволит обосновать логику конструирования учебных дисциплин, освоение которых обеспечивает становление будущего специалиста в области образования.

Сложность развития педагогики, наличие различных, порой альтернативных точек зрения, разных научных школ, подходов, течений, направлений, большого количества конкретных педагогических дисциплин, входящих в ее состав и находящихся на разных этапах своего развития, актуализируют проведение исследования, проблема которого заключается в необходимости изучения структуры педагогики и отсутствии подхода к проведению такого исследования. Поэтому необходима разработка концепции методологического подхода к анализу современной педагогики.

В современной ситуации развития научного знания необходимо найти методологический подход к исследованию структуры педагогики, который позволил бы анализировать структуру педагогической науки как целостную систему педагогических дисциплин. При этом научная дисциплина рассматривается как системообразующий элемент ее структуры, который отражает правомерность рассмотрения саморефлексии и саморазвития педагогики. В выделении научной дисциплины как единицы анализа позволит упорядочить понятийный аппарат общенаучных категорий, используемых при описании структуры педагогики. В связи с этим общенаучные понятия в современной педагогике и выступают в качестве аргумента нашей позиции.

Известно, что развитие науки характеризуется взаимосвязанными процессами дифференциации и интеграции научного знания. Процесс сближения наук, применение комплексного подхода вызвали появление понятий, общих для многих частных наук, но отличающихся от философских категорий. Широко применяются такие понятия и в педагогике, одна из функций которой – интегративная, предполагающая объединение усилий разных научных дисциплин в научном обосновании практики. Вряд ли можно в наше время, проводя фундаментальное педагогическое исследование, обойтись без таких общенаучных понятий, «система», «структура», «функция», «элемент», «оптимальность», «состояние», «организация», «формализация», «модель», «гипотеза», «уровень» и др. Осмысление общенаучных понятий применительно к педагогике как научной дисциплине приводит к обогащению собственно педагогической терминологии такими словосочетаниями: «педагогическая деятельность», «педагогическая действительность», «педагогическая система», «образовательный процесс», «педагогическое взаимодействие» [167].

Система - целостный комплекс элементов, связанных между собой таким образом, что с изменением одного изменяются другие. Деятельность, рассматриваемая с философских позиций, выступает как специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование. Отдельные виды человеческой деятельности, экономической, научной, этической, производственной, педагогической – можно рассматривать как подсистемы более широкой системы, какой является общество в целом. Так соединяются системный и деятельностный подходы, составляя системно-деятельностный подход. К изучению тех или иных видов общественной деятельности, в частности научной и педагогической

Различаются следующие виды деятельности, составляющие систему педагогической деятельности в ее целостности: работа педагогов–практиков: административная деятельность, деятельность по организации образовательного процесса; научно- исследовательская деятельность; деятельность по передаче результатов педагогической науки практики [84].

С учетом всего сказанного о системе и деятельности не составит особых затруднений понимание термина «педагогическая система», довольно часто употребляющегося в педагогической литературе. Такая система получает конкретное наполнение в зависимости от того, каков ее состав, то есть конкретное содержание ее элементов: система организованных форм или методов, элементов содержания образования, методическая система, воспитательная система и т.д.

Педагогика, как и любая наука, отражает действительность, то есть объективную реальность, «педагогическую действительность». При этом наука выделяет в ней свои объекты изучения, рассматривая ее через призму сформированных в данной науке понятий.

В поле зрения педагогической науки специальным объектом анализа становится только то, что включено в педагогическую деятельность. Поэтому педагогическую действительность (или педагогическую реальность) можно определить как действительность, взятую для научного рассмотрения в аспекте педагогической деятельности. Можно сказать иначе: эта та часть действительности, которая включена в педагогическую деятельность. Теперь необходимо рассмотреть представления о системе деятельности соотносится и понятие «образовательный процесс». Процесс - это смена состояний системы, следовательно, образовательный процесс - смена состояний системы образования как деятельности. Поэтому педагогическая (образовательная) деятельность и педагогический процесс - не одно и то же. Педагогический процесс это деятельность в ее динамике, в движении. Еще одно важное понятие, «педагогическое взаимодействие», обозначает самую существенную специфическую черту практической педагогической деятельности - ее двусторонний характер.

Наконец, в педагогических исследованиях можно выделить и понятия заимствованные у смежных наук: психологии («восприятие», «усвоение», «умственное развитие», «запоминание», «умения», «навыки»), кибернетики («обратная связь», «динамическая система»).

В отличие от таких наук, как математика, физика или логика, педагогика пользуется в основном общеупотребительными словами. Но, попадая в обиход науки, слова естественного языка должны приобретать неотъемлемое качество научного термина - однозначность, позволяющую достичь единого понимания их всеми учеными данной отрасли. Когда слово общеупотребительной лексики становится научным термином, оно не несет отпечаток огромного научного труда.

Научная дисциплина как структурная единица, обусловливает определение идей и принципов, последовательности шагов по реализации методологического подхода и применения методов исследования структуры педагогики, реализация которых позволит:

-сформулировать обобщающее понимание структуры современной педагогики;

-определить возможные направления развития научных педагогических дисциплин и появление новых научных педагогических дисциплин;

-выявить этапы и уровни развития конкретных педагогических научных дисциплин.

Для этого систематизируются знания о своевременном понимании дисциплинарной организации науки. Изучен генезис развития структуры педагогики как системы научных дисциплин. Необходимо использовать комплексно модели развития науки. Так же ученые определяют и обосновывают критерии для выделения этапов развития педагогики, описывают уровни развития педагогических дисциплин. Выявляются компоненты структуры педагогики как науки. Разрабатываются классификация научных педагогических дисциплин. Обосновываются дисциплинарная организация современной педагогики и прогностическая модель структуры педагогики.

Философы и педагоги исследуют педагогику на основе системного подхода, теоретических положений науковедения.

Эти теории позволяют объяснять ученым механизм взаимосвязи основных компонентов дисциплинарной структуры через установление взаимосвязи исследовательских методов, разработанных в рамках разных моделей науки, раскрыть правомерность определения стратегий, направленных на поддержание дисциплинарного статуса педагогики.

Методологическими основами исследования структуры педагогики, по мнению ученых, выступают следующие идеи, выводы, теории:

- концепции классификации наук и место в них гуманитарного знания (Аль-Фараби, Б.М. Кедров, В.С. Леднёв, Б.Г. Юдин, У.Ж. Алиев):

- концепции дисциплинарной структуры науки (У.Ж. Алиев, Э.Г. Мирский, А.П. Огурцов, В.С. Степин);

- концепции развития научного знания, разработанные в области философии (Ж.М. Абдильдин, У.Ж. Алиев, А. Нысанбаев, Г.М. Добров, В. В. Ильин, И. Лакатос,Т. Кун, М. Полани, К. Поппер, С. Тулмин, П. Фейерабенд);

- идеи о возрастающим значении научного педагогического знания в общей системе наук и специфике педагогической науки (Г.А.Уманов, А.П. Сейтешев, В.А. Дмитриенко, В.И. Журавлев, А.К. Кусаинов, К.Ж. Кожахметова, А.А. Булатбаева,);

- теории об изучении развития науки в рамках информационной (Г.К. Нургалиева, Д.М. Джусубалиева, К.М. Беркимбаев, Е.Н. Бидайбеков, С.Н. Лактионова), логической (Ж.М. Абдильдин, П.В. Копнин, Н.П. Коршунова), гносеологической (Ж.М. Абдильдин, Г.Х. Валеев, Г.В. Воробьев), социологической (М.Тажин, Г.С. Абдраимова, К. Биекенов) моделей науки;

- общая методология педагогики и методология педагогических исследований (А. М.А. Данилов, В.Е. Гмурман,В.С. Шубинский, В.В. Краевский, Б.Т.Лихачев, А.М. Новиков, В.М. Полонский, М.А. Лукацкий, Я.С.Турбовской, Н.Д. Хмель);

- методология научного познания и инновации (М.В. Богуславский, В.С. Лазарев, З.А. Малькова, Л.В. Мардахаев, Н.Н. Найденова, В.С. Шубинский, Н.Р. Юсуфбекова) [31].

Ученые (Н.А. Вершинина и др.) предлагает современное понимание структуры педагогики. Собственно педагогика состоит из ряда научных дисциплин, отличающихся спецификой их предмета. Деление единого предмета педагогики происходит через выявление специфических особенностей педагогической поддержки процесса реализации потребности человека в самоактуализации, что обусловливает выделение в структуре собственно педагогики следующих групп педагогических дисциплин: «Возрастная педагогика», «Социальная педагогика», «Профессиональная педагогика», «Специальная педагогика» (См.: 5.1.).

В складывающуюся структуру педагогического науковедения сегодня правомерно включить: историю педагогики, наукометрию педагогики, логику педагогики, методологию (гносеологию) педагогики, теорию управления развитием педагогики [31]

Педагогика изучает особый вид деятельности. Эта деятельность, целенаправленная, потому что педагог не может не ставить перед собой определенную цель: научить тому-то, воспитать такие-то качества личности (гуманность, нравственность, самостоятельность, способность к творчеству и т.д.). Если посмотреть на дело более широко, можно сказать что это – деятельность по выполнению вечно существующей функции человеческого общества: передать новым поколениям ранее накопленный социальный опыт. Иногда это называют «трансляцией культуры». Это вид деятельности, направленный на усвоение личностью социального опыта и ее собственное развитие, и есть собственный объект педагогической науки.

Вопросы и задания

1. Обоснуйте определения понятиям «наука» и «философия науки».

2. Аргументируйте генезис развития педагогики с позиции философии науки.

3. Как определяет предмет науки? Уточните объект и предмет педагогической науки.

4. Охарактеризуйте понятийный аппарат педагогики.

5. Обоснуйте свое понимание общенаучных понятий в педагогике.

6. Как развивалась педагогика в контексте философии науки?

1.4. Педагогика и дидактика

Вопросам развития теории обучения посвящены фундаментальные труды ученых. В них даны подробный анализ и научное обобщение накопленного знания в области дидактики школы в 20-е гг., 30-50-е гг., 60-70-е гг., дидактических теорий, концепций, идей. Вопросы истории советской дидактики рассматривались в трудах видных ученых-педагогов Ш.И. Ганелина, А.П. Пинкевича, Н.К. Гончарова, М.А. Данилова, Б.П. Есипова, Ф.Ф. Королева, Н.А. Королева, Н.А. Константинова, М.Н. Скаткина, А.И. Пискунова, А.Н. Алексюка, Р.Б. Вендровской, З.И. Равкина, Т.Д. Корнейчика, О.А. Нильсона, Л.А. Степашко и др. В этих работах на основе системного подхода к объекту исследования (история дидактики), показаны, как их разработка в педагогической науке способствовала решению ведущих задач обучения в школе на каждом этапе ее развития. В числе таких задач были вычленены воспитание активности и творческого мышления учащихся на основе целостного подхода к процессу обучения (60-70-е годы)

В дидактике накоплен солидный теоретический фонд. К числу важнейших дидактических теорий и концепций относятся: концепция развития познавательного интереса (Г.И. Щукина и др.), концепция развивающего обучения (Л.В. Занков и др.), теория проблемного обучения (М.И. Махмутов, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин и др.), теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.), теория содержания образования (Л.Я. Лернер, В.В. Краевский, В.С. Леднев), теория содержательного обобщения (В.В. Давыдов и др.), теория оптимизации учебного процесса (Ю.К. Бабанский), теория укрупнения дидактических единиц в преподавании математики (П.М. Эрдниев и др.), теория активизации познавательной деятельности учащихся (Т.И. Шамова и др.), теория методов обучения (И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, Ю.К. Бабанский и др.), теория современного урока (М.А. Данилов, В.А. Онищук, М.И. Махмутов и др.), теория организации самостоятельной работы (О.А. Нильсон и др.), теория учебного предмета (Л.Я. Зорина, И.К. Журавлев и др.), теория учебника (Д.Д. Зуев, В.П. Беспалько и др.), теория учебно-методического комплекса (Д.Д. Зуев и др.), теория модульного обучения (П. Юцявичене и др.), теория педагогической технологии (В.П. Беспалько и др.), теория целеполагания в педагогической деятельности (О.Е. Лебедев и др.), теория целостного педагогического процесса (Н.Д. Хмель и др.), теория индивидуализации и дифференциации обучения (И. Унт и др.), теория интегрированного обучения (Х. Сантулов, И. Марев и др.), теория коллективного способа обучения (В. Дьяченко и др.), теория коллективной мыслительной деятельности (К.Я. Вазина и др.), теория концентрированного обучения (Г. Ибрагимов и др.), теория инновационного обучения (В. Шукшунов, В. Ляудис, М. Кларин и др.), теория учебного проектирования (С.Р. Гузеев и др.), теория педагогических мастерских (А. Окунев, И.А. Зязюн и др.), теория педагогического творчества (В.А. Кан-Калик, В.И. Загвязинский, Н.Д. Никандров и др.).

В результате системного исследования процесса обучения как объекта получено целостное представление об учебно-воспитательном процессе (УВП) в единстве его образовательной, воспитательной и развивающей функций. В трудах вышеперечисленных ученых определялись методологические основы учебного процесса в общеобразовательной школе, включающие в себя следующие методологические положения:

- необходимо руководствоваться диалектическим как всеобщим методом познания во всех связях и отношениях теории и практики учебного процесса;

- всегда учитывать исторический подход к анализу явлений действительности, выражающий поступательный характер развития объективной действительности и закономерные обоснования научного предвидения;

- считать методологическим началом теории обучения в школе теорию познания;

формировать диалектическое мышление – высшую ступень процесса познания окружающего мира посредством философских категорий таких как: абстрактное и конкретное в системе обучения; объективное и субъективное в учебном процессе; единство теории и практики в учебном процессе; определенное и неопределенное в учебном процессе; ограничение и относительность в системе обучения; роль и значение противоречий в учебном процессе; историческое и логическое в теории обучения; сущность и явление в теории обучения; содержание и форма в учебном процессе; соотношение цели и средств, возможность и действительность в обучении; качественные и количественные соотношения в оценке учебного процесса;

опираться на методологические принципы в теории обучения: принцип познаваемости; принцип объективности; принцип единства теории и практики; принцип детерминизма; принцип историзма и диалектического развития.

Таким образом, научно-методологические основы теории и практики учебного процесса в школе включают философские категории диалектики: сущность и явление; содержание и форма; соотношение цели и средств; возможность и действительность; о роли и значении противоречий; количественные и качественные соотношения в оценке явлений. Наиболее существенная роль в формировании теории обучения в школе принадлежит следующим методологическим принципам: познаваемости, объективности, историзма и диалектического развития, единства теории и практики, детерминизма.

В настоящее время достаточно известна теория содержания образования, разработанная в 70-80-е гг. в лаборатории общих проблем дидактики НИИР общей педагогики АПН СССР (М.Н. Скаткин, В.В. Краевский, И.А. Лернер и др.). Главным источником содержания образования в данной теории выступает знание о социокультурном опыте во всей его полноте, т.е. социальная, материально-практическая и духовная деятельности, поскольку они дают представление о потребностях общества, его целях и ценностях т.е. внешних факторах, влияющих на отбор содержания образования. Согласно этой теории, содержание образования представляет собой четырехэлементную систему, включающую: а) знания о природе, человеке, технике, способах деятельности, искусстве; б) способы деятельности (умения и навыки), овладение которыми помогает сохранять и воспроизводить добытое человечеством, культуру; в) опыт творческой деятельности и г) опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности, к людям, к себе. Это теория впервые показала место знаний, умений и навыков в структуре содержания образования и тем самым - отличие содержания образования от содержания обучения при их взаимности.

Данная теория дифференцировала само понятие «содержание образования» как пятиуровневую систему, выделив: 1) теоретический уровень его описания, 2) уровень учебного предмета (учебной программы, учебного плана), который с полным основанием можно назвать нормативным, 3) уровень учебника, в котором конкретизировано содержание образования в виде учебного материала, 4) уровень его реализации, или обучения в виде главного дидактического отношения «преподавание – учение», 5) уровень ученика, или личностный уровень. Главная заслуга этой теории заключается в обосновании инвариантного состава содержания образования.

Продуктивным оказался замысел исследовать новые возможности взаимосвязи логики и дидактики в плане философско-научного обогащения и развития дидактического/педагогического знания и обосновать логико-дактический подход к обучению. Нayчное обоснование методологического подхода всегда связано с анализом предпосылок, способствующих появлению нового теоретического знания. Логико-дидактический подход к обучению является конкретизацией гносеологического и информационного подходов к познавательной деятельности, осуществление которой опирается на познавательные функции научно-теоретического знания и их реализация процессе освоения или создания новой информации - описательную, объяснительную и предсказательную, характеризующие инвариантные стороны познавательной деятельности.

Логическая аксиоматика всегда имела место в дидактических исследованиях, отражая взаимосвязь логического, гносеологического и психологического, однако применялась в неявном для учеников виде, как инструментарий, но не как методология, осознаваемая в процессе учебного познания. Дидактическая аксиоматика предлагает научное обоснование развития у ученика средствами последовательной организации специальной образовательной деятельности при непосредственном или опосредованном руководстве ею со стороны учителя, ценностно-ориентированной и направленной на овладение знаниями об усложняющихся структурах мира посредством овладения языковыми формами (языком как системой), адекватно отражающие системно-структурную дифференциацию информации о мире в виде учебных предметов, о языке и о деятельности в этом мире (способах деятельности, умениях и навыках). Логика является всеобщей научной методологией (логика как диалектика) научного и учебного познания. Дидактика является методологической основой методики преподавания различных дисциплин, т.е. учебного познания. Общим между логикой и дидактикой является их «надпредметность», так как и логика как дидактика не имеют своего «предметного» содержания - той конкретной сферы реального/действительного мира, которая характеризует объект исследования. Их характеристика - всеобщность, хотя и разных уровней научное, и учебное познание оперирует составом и структурой научного знания и его познавательными функциями. Овладение составом научного знания и его системно-структурной иерархии от понятия к теории, которая высшая форма развития научного знания (П.В. Копнин), является логико-психологической и дидактической характеристикой важнейшего качества знаний - системности, когда структура знания в сознании субъекта развития в структуре научной теории (Л.Я. Зорина) [161].

Таким образом, к середине 80-х годов дидактика располагала двумя теориями содержания образования, каждая из которых имела то, что должно было стать основанием новой теории содержания образования как системы открытой, динамичной, гуманитарно-аксиологической, полифункциональной, а именно инвариантом состава содержания образования во всей социокультурной полноте и инвариантной структурой видов деятельности, отражающей психологический аспект человеческой деятельности.

В то же время сейчас на Западе ведутся острые дискуссии о путях, средствах и методах достижения цели того наиболее важного и приоритетного, что дает ему возможность обрести себя на пороге ХХI века.

В конце 80-х и в начале 90-х годов во многих странах мира (Англия, Уэльс, Голландия, Норвегия, США, Россия и др.) были начаты реформы системы образования, согласно новым Законам «Об образовании». Ввод стандартов был продиктован общей тревогой о снижающемся качестве среднего образования в них.

В фундаментальной монографии российских ученых «Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции» дан глубокий анализ тенденций развития педагогической мысли, направленной на поиски новой перспективы образования. Авторы подчеркивают острую необходимость в отечественной педагогике инновационных идей, сопоставления их с мировым опытом. На сегодня становится настоятельной потребностью в западной теории классификация на методологическом уровне основных парадигм обучения. К таким парадигмам они относят традиционалистическую идеологию и теорию обучения, рационалистическую модель школы и процесс обучения; феноменологическое направление, тесно связанное с неогуманистической общественной мыслью [177].

Развитие современного знания об образовательных системах и образовательном процессе требует анализа соотношения базовых педагогических понятий «образование» и «обучение», поскольку от ответа зависит социальное и личностное понимание образовательной стратегии в стране, цели и содержания подготовки учителя. Классическая модель дидактического процесса опирается на взаимосвязь педагогических понятий: образование – обучение – учебный процесс – урок. В соответствии с классическими представлениями образование есть процесс и результат усвоения человеком знаний, умений, навыков, получаемых в ходе обучения с целью личностного, профессионального и культурного самоопределения. Методология классической дидактики рассматривала и ученика преимущественно в качестве объекта обучения, не уделяя должного внимания его субъектности в обучении и созидающей роли его рефлексии, не замечая ценностной сущности обучения и образования. Классическое понимание педагогики связано с определением ее как науки о воспитании, потому образование и обучение понимались как почти тождественные.

Неклассическое понимание образования в том, что, кроме процесса, результата и системы, оно рассматривается через призму активного участия субъекта в нем, т.е. как деятельность и ценность. В этом состоит субъективный характер образования – феномена, обладающего универсальностью, всеобщностью, надситуативностью и сверхсоциальностью.

Этап постнеклассического осмысления характеризуется следующими особенностями, детерменирующими развитие дидактики:

- доминанта гуманистических ценностей в отношении целей обучения;

- духовно-нравственные ценности как ориентиры гармонического развития личности ученика;

- качество образования, определяемое в виде образовательных результатов, основу которых, с одной стороны, составляют качества личности, а с другой – качество универсальных способов деятельности, ключевых компетенций;

- образовательный процесс как взаимосвязь условий развития ученика: предметно-практической деятельности, общения, активности, рефлексивного самопознания.

Динамика типов научной рациональности в осмыслении развития дидактики и обучения проявилась в том, что: 1) в классической дидактической доктрине обучение рассматривалось только как целенаправленный процесс, а ребенок – как его объект; 2) в фазе транзитивности произошла смена системообразующего основания обучения, была введена категория ценности, цели обучения стали рассматривать в русле ценностей (неклассический тип научной рациональности), среди которых главной была субъектность ученика в образовательном процессе; 3) постнеклассический тип научной рациональности характеризуется конкретизацией духовно-нравственнх ценностей в воспитании, которые гармонизируют связи между обучением и воспитанием в целях развития личности каждого ученика.

Ученые, научная деятельность которых строится на основе одинаковых парадигм, опираются на одни и те же правила и стандарты научной практики. Такая общность установок и определенная согласованность являются предпосылками для ведения нормального исследования, в области дидактики среднего и высшего образования.

Опираясь, на методологические положения, казахстанские ученые наряду с общепедагогическими подходами разрабатывали и дидактические проблемы. В Казахстане дидактика как отрасль научно-педагогического знания развивалась наиболее успешно.

Казахские просветители А. Кунанбаев, И. Алтынсарин, Ш. Уалиханов, Ш. Кудайбердиев, А. Байтурсынов, М. Дулатов, М. Жумабаев, Н. Аймауытов внесли большой вклад в развитие дидактической мысли. Ученые-педагоги Казахстана Р.Г. Лемберг, Г.А. Уманов, С. Кожахметов, Д.Т. Турсынов, Г. Мейрамов, М.А. Кудайкулов, Х.К. Аргынов, Е.И. Ривлин, Н. Кошекбаев, П.Д. Устименко, С. Рахметова, К. Жунусова, Т. Мусакулов, Н.Д. Хмель, К. Аймагамбетова, А.М. Дайырова и многие другие исследовали проблемы развития школьника, построения урока, методики преподавания учебных предметов общеобразовательных школ, осуществления межпредметных связей, реализации принципов гуманизации, гуманитаризации образования.

Проблемы дидактики общего среднего образования разрабатывались в исследовательских лабораториях Научно-исследовательского института педагогических наук им. И. Алтынсарина (1933-1990 гг.). Развитие дидактики средней школы тесно связано с именами таких ученых, как Ш. Алжанов, С. Балаубаев, К. Жубанов, А. Сыдыков, С. Логинова, С. Кенесбаев, И. Жансугуров, М.О. Ауэзов, Е. Бекмаханов, С. Жиенбаев, Ж. Карибаев, Р. Лемберг, Н. Сауранбаев, А. Искаков, А. Хасанов, М. Балакаев, К. Аханов, М. Габдуллин, К. Жумалиев, С. Кирабаев, А. Шарипов, А.И. Сембаев, Г.А. Бадамбаева, Т.С. Сабиров, С.К. Калиев, Т.К. Акшолаков, Б.С. Мучник, Ж.Р. Баширова, М.Ж. Жадрина, Т.Т. Турлугулов, К.И. Сариева и др. Они в основном разрабатывали теоретические проблемы дидактики школы и создавали учебники по учебным предметам республиканской компетенции.

Ранее систематическое изучение процесса обучения в национальной школе республики проводилось в основном по предметам, республиканской компетенции (родной язык и литература, русский язык и литература, природоведение, география и история Казахстана). По предметам же, программы которых являются едиными для всех школ страны (математика, история, обществоведение, география, биология, химия, физика), такого всестороннего изучения не проводилось. Научно-педагогическими учреждениями в союзных республиках исследовались лишь отдельные вопросы обучения использования местного материала, нравственного, эстетического воспитания, реализации межпредметных связей.

В НИИ педнак имени И. Алтынсарина с 1986 по 1990 годы проводились дидактические эксперименты по вопросам формирования и развития общих учебных умений и навыков школьников 5-9 классов казахских школ по предметам республиканского цикла.

Казахским филиалом НИИ содержания и методов обучения АПН СССР в 1972 г. в республике началось планомерное изучение состояния и уровня знаний учащихся школы с казахским языком обучения по предметам естественно-математического цикла, преподавание которых велось по тогдашним общесоюзным программам. После детального изучения особенностей учебного процесса по этим предметам в этой школе лабораториями филиала был проведен ряд исследований по совершенствованию обучения данным дисциплинам с учетом условий работы национальной школы. Подготовлены рекомендации по преодолению недостатков в знаниях учащихся и трудностей в работе учителя и учащихся с учетом специфики преподавания в казахской школе, дана характеристика обучению рассматриваемым предметам. Казахский филиал НИИ содержания и методов обучения Академии педагогических наук СССР вел исследования по проблеме совершенствования содержания и методов обучения предметам, программы которых утверждались Министерством просвещения СССР (математика, физика, химия, биология, география и история и др.).

В лабораториях исследования проводились с целью выяснения степени эффективности работы школы по действующим программам и учебникам: доступность для учащихся изложенного в учебниках и учебных пособиях материала; подготовленность учителя к работе по новым программам и учебникам; соответствие применяемой учителем массовой школы методики проведения уроков новому содержанию образования, уровень знаний, умений и навыков учащихся. В принятую лабораториями филиала методику исследования составной частью вошла разработанная НИИ содержания и методов обучения методика изучения уровня знаний, умений и навыков учащихся на основе поэтапного анализа. Дидактические и частнометодические проблемы обучения общесоюзным предметам исследовались с 1972 года по 1992 год учеными Казахского филиала НИИ СиМО АПН СССР.

В 1992 году в ходе преобразования деятельности научно-исследовательских институтов Казахский филиал НИИ СиМО АПН СССР был упразднен. Поэтому НИИ педагогических наук им И. Алтынсарина стал заниматься кардинальными теоретическими проблемами. С 1993 года институт переименован в Казахский институт проблем образования им. И. Алтынсарина. Была создана лаборатория теории педагогики и методологии непрерывного образования (с 1994 г. - лаборатория дидактики), которая занималась и продолжает заниматься разработкой концепций развития системы среднего образования, содержания образования, учебных планов, госстандартов и др. В соответствии с концепцией исследования лаборатории новые принципы реформирования системы образования предполагают адекватные изменения всей методической системы обучения (МСО), т.е. цели, содержания, методов, средств и форм. Исследование ведется в рамках программы фундаментального исследования в области педагогики и психологии НАН РК с 1993 года по настоящее время.

Данная лаборатория в итоге поиска предложила и обосновала трехступенчатую модель школы, необходимость создания государственных стандартов образования, модели содержания образования для каждой ступени школы и для каждого профиля старшей ступени школы на основе сочетания принципов интеграции и дифференциации.

Однако следует отметить, что можно ли утвердительно заявить об активной передаче достигнутых знаний от одного поколения исследователей другому. Если считать институт общего среднего образования правопреемником КазИПО им. И. Алтынсарина, научным сообществом и научной школой в области дидактики среднего образования, то он должен иметь единую методологическую установку, позицию по вопросам разработки теоретических основ содержания и методов обучения в системе среднего образования и следовательно конкретно представлять стратегию и тактику создания учебников и УМК нового поколения.

Исходя из вышесказанного и учитывая эти общепринятые постулаты, можно обозначить методологические наработки, полученные исследователями института:

- разработана концепция развития системы среднего образования;

- определены приоритеты развития системы среднего образования РК;

- обоснованы принципы конструирования содержания образования, подготовлен Государственный базисный учебный план. Разработаны Госстандарты и учебные программы по общеобразовательным предметам;

- определен и охарактеризован инновационный тип обучения как дидактическое понятие и т.д.;

- дана педагогическая интерпретация ценностей народного воспитания, обосновываются новые принципы воспитания, существующие принципы наполняются новым содержанием, создается источниковедческое поле этнопедагогики.

В настоящее время продолжается исследовательский поиск по конструированию содержания образования, осмыслению методической системы обучения. В республике идет процесс концептуализации в системе общего среднего образования, внедряется новое содержание образования и его государственные стандарты.

В начале 90-х годов в НИИ педнаук им. И. Алтынсарина проводились теоретические изыскания и методические эксперименты по выработке подходов к интеграции содержания образования в средней школе. На основе теории формирования содержания образования для общеобразовательной школы учеными Казахской академии образования разработана структура и состав содержания образования на уровнях теоретического представления и учебных предметов. Осуществляющаяся реформа системы образования республики связана с необходимостью приведения ее в соответствие с новыми условиями, с тенденциями гуманизации, гуманитаризации и демократизации образования, ухода от единообразной школы, перехода к дифференциации образования. Законом «Об образовании» РК (1992 г.) было предусмотрено создание образовательных стандартов, которые в условиях многообразия типов школ могли бы способствовать сохранению единого образовательного пространства Казахстана. Основное назначение и функции стандарта образования определяют его структуру, включающую в себя концептуальную, нормативную и методическую составляющие.

В настоящее время дидактическими ориентарами педагогики являются дидактический материализм, дидактический формализм и дидактический утилитаризм (таблица2.).

Таблица 2. Дидактические ориентиры педагогики

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Название ориентира | Содержание | Влияние на разитие педагогики (воплощение в концепциях обучения) |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | Дидатический материализм  Я.А. Коменский Дж. Мильтон  Г. Спенсер | Представители дидатического материализма считали несомненным, что образование должно передавать (транслировать) учащимся максимально широкий свод знаний, добытых наукой. Именно в этом они видели главную цель образовательного процесса. Предтечей такой постановки вопроса вполне можно считать Я.А. Коменского (1592-1670), который в ХVІІ веке, в самом начале пути вхождения Европы в Новое время, напряженно трудился над подготовкой учебника, включавшего в себя необходимые для усвоения учащимися знания. Опираясь на религиозные учение о пансофии, всеобщей мудрости, которая пронизывает мироздание, Коменский обосновал подход к обучению, позволяющий оснастить учащихся всеми необходимыми знаниями для выверенного совершенствования души, возвышения в себе прообраза Бога.  Еще одним предшественником дидактического материализма был английский историк Джон Мильтон (1608-1674). В написанном им «Трактате о воспитании» утверждалось, что учащиеся в возрасте от 12 до 21 года в течение девяти лет должны овладевать знаниями, полученными разными науками, а именно языкознанием (учить родной и иностранные языки, не менее пяти), правом, астрономией, естественной историей, агрономией, географией, всеобщей историей, навигацией, архитектурой, медициной, этикой, наукой о политике, риторикой и логикой.  Мыслителем, отстаивающим необходимость вводить учащихся в мир знаний, был и Г. Спенсер (1820-1903). Знания – это концентрация человеческого опыта, настаивал он. | Дидактический материализм (энциклопедизм) был позитивно воспринят многими педагогами, разрабатываюшими свои дидактические концепции и в ХІХ, и ХХ веке. Немало сторонников дидактического материализма есть и в научно-педагогическом сообществе начала третьего тысячелетия.  В качестве примера современной педагогической разработки, базирующейся на идеях дидактического материализма и получившей широкое признание в научных кругах, вполне можно привести «модель полного усвоения». Эта модель преследует такую же цель, которая была еще три века тому назад высказана Коменским, - «учить всех всему».  Появлению модели предшествовало проведение в 60-х годах ХХ столетия оригинального исследования, в ходе которого было установлено, что у каждого ученика есть свой, присущий только ему темп освоения учебного материала. Было по существу доказано, что учебный процесс, отводящий на изучение материала одинаковое для всех учащихся время, не может быть эффективным. Этот вывод, полученный в исследовании, впоследствии стал основанием для педагогических разработок, нацеленных на создание для каждого учащегося таких условий, которые бы учитывали индивидуальный темп его учения и давали ему возможность эффектисно усваивать учебный материал. Одним из тех, кто всерьез занялся такими разработками, был американский педагог Б.С. Блум (1913).  Наибольшее распростронение «модеь полного усвоения» получила в американской системе образования. |
| 2 | Дидактический формализм  Н.Г. Песталоцци Н.Ф. Гербарт Ф.А.В.Дистервег  Д.С. Брунер | В начале ХІХ века появилась конкурирующая с дидактическим материализмом теория отбора содержания образования. Она была названа дидактическим формализмом. В соотвествии с основным идейным посылом дидактического формализма обучение рассматривалось в качестве основного средства развития внутреннего мира учащегося, его познавательных интересов и способностей. Процесс усвоения большого количества знаний тренирует и нагружает лишь память человека, не совершенствуя самое главное в его ментальной жизни – мышление и воображение, доказывали представители дидактического формализма. И потому, настаивали они, образовательному процессу следует придать иную направленность. Для этого необходимо перестать рассматривать учебные предметы как состредоточение науных знаний, которые должны быть усвоены, то есть запомнены учащимся. Учебный предмет – это средство развития умственных способностей, позволяющее учащемуся раскрыть потенциалы своего мышления и воображения. Согласно логике дидактического формализма учебный предмет – это отточенный инструмент укрепления умственных сил и творческих интересов учащегося. В свете идейных установок дидактического формализма математика и классические языки виделись наиболее подходящими инструментами достижения цели возвеличивания разума учащихся.  Концепции дидактического формализма придерживался, к примеру, швейцарский ученый-педагог И.Г. Песталоцци (1746-1827). Взгляды И.Г. Песталоцци на обучение, которое развивает мышление учащегося и не привязано к содержанию конкретного учебного предмета, хорошо передает статья «Метод», написанная им в 1800 г.  Приверженцем идей дидактического формализма был и немецкий философ, психолог и педагог И.Ф. Гербарт (1775-1841)– ученик Фихте, современник Гегеля и Шеллинга. Главное место в своем научном поиске Гербарт отводил вопросам педагогическим. Он неизменно помещал их в фокус своего исследовательского внимания, придавая всем остальным человековедческим дисциплинам, в том числе и психологии, которой долго и плодотворно занимался, подчиненный педагогике характер.  Установки дидактичкого формализма разделял и выдающийся немецкий педагог Ф.А.В. Дистервег (1790-1866), который вслед за И.Г. Песталоцци задачу школы видел в разностороннем развитии каждого учащегося. | В отечественной педагогической науке второй половины ХХ века идеи развивающего обучения нашли свое оригинальное воплощение в разработках Л.В. Занкова (1901-1977), Д.Б. Эльконина (1904-1984) и В.В. Давыдова (1930-1998).  В основу концепции Занкова, ориентированной на начальную школу, легли экспериментально подтвержденные положения: обучение играет ведущую роль в развитии ребенка, влияние обучения на развитие учащегося не носит прямолинейного характера, так ка оно (развитие) опосредуется индивидуальными особенностями познавательной сферы учащегося.  В качестве основной цели обучения Занков выдвинул общую для всех обучающихся цель – «общее развитие», развитие ума, воли.  Исходя из того, что школьные программы того времени были слабо насыщены образовательным материалом, а методы обучения не способствовали творческой активности учеников, первым принципом новой системы стал принцип обучения на высоком уровне трудности.  Выступая против многократных повторений изученного материала, однообразных и монотонных упражнений, Л.В. Занков ввел принцип изучения материала быстрым темпом, который подразумевал постоянную и динамичную перемену учебных задач и действий.  Не отрицая того, что начальная школа должна формировать орфографические, вычислительные и другие навыки. Л.В. Занков выступал против пассивно-репродуктивных, «натаскивающих» методов и призывал формировать навыки на основе глубокого осмысления закономерностей той науки, которая легла в основу учебного предмета. Так возник принцип ведущей роли теоретических знаний, повышающий познавательную сторону начального обучения.  Понятие сознательности обучения, которое трактовалось как понимание содержания учебного материала, было в новой системе обучения расширено до осознанности самого процесса учения. Принцип осознания школьниками процесса учения сделал объектом пристального внимания связи между отдельными частями учебного материала, закономерности грамматических, вычислительных и др. операций, механизм возникновения ошибок и их преодоление.  Л.В. Занков был уверен в том, отмечается в цитируемой статье, что создание определенных условий обучения будет способствовать развитию всех учеников – от самых сильных до самых слабых. При этом развитие будет проходить в индивидуальном темпе, в зависимости от сколонностей и способностей каждого ученика».  Корпус идей, составляющий фундамент концепции развивающего обучения Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова, был иным, чем в концепции Л.В. Занкова. Эльконин и Давыдов исходили из того, что главный итог процесса обучения – это подготовка человека к самостоятельной жизни, ведение которой предполагает наличие у него развитых способностей находить средства и способы решения беспрерывно возникаюших жизненных задач и принимать осмысленные решения. Именно этому, утверждали Эльконин и Давыдов, и должно способствовать образование, нацеленное на оказание помощи ученику в его становлении субъектом собствнного бытия.  Стержнем концепции развивающего обучения Эльконина-Давыдова является оригинальное понимание учебной деятельности. |
| 3 | Дидактический утилитаризм  Дж. Дью  Г.Керменштейнер  В.А. Лай  У.Х.Килпатрик и др. | На рубеже ХІХ и ХХ веков появилась новая концепция отбора содержания образования, в которой обосновывался иной, чем в дидактическом материализме и дидактическом формализме, ответ на вопрос: «Чему учить?». Односторонность концепций дидактического материализма и формализма стала в конце ХІХ – начале ХХ столетия очевидной не только для теоретиков педагогики, но и для педагогов-практиков, пытавшихся уложить реальный образовательный процесс в прокрустово ложе этих концепций. Новую концепцию отбора содержания образования, названную дидактическим утилитаризмом выдвинул американский философ и педагог Дж. Дьюи (1859-1952). Он был, как и К. Маркс, убежден, что философия должна не только объяснять мир, но и помогать людям его изменять. Отвергая радикально-революционный путь трансформации мира, предлагаемый Марксом, Дьюи настаивал на том, что единственно действенным и конструктивным орудием изменения действительности является.  Труд, игра, конкретная творческая деятельность (рисование, лепка, участие в театральных постановках и т.п.) – это именно те педагогические средства, которые и позволяют перейти от рутинного обучения к обучению действием, настаивал Лай. Он был уверен в том, что к «школе жизни», обеспечивающей учащемуся всю полноту бытия, ведет только «педагогика действия», способствующая раскрытию всех интеллектуальных и физических ресурсов обучающегося.  Вся речь о дидактическом утилитаризме и видных его представителях, следует вспомнить и У.Х. Килпатрика (1871-1965) – американского педагога, ученика и последователя Дьюи. Разделяя воззрения своего учителя, Килпатрик видел основную цель обучения в привитии учащимися умений творчески решать возникающие в жизни каждого задачи. Наиболее подходящим педагогическим средством для достижения такой цели обучения виделся ему «метод проектов». Этот метод ставит учащегося перед необходимостью самостоятельно составлять план посика ответов на вопросы, которые возникают у него в контексте осмысления проектного задания; определять мероприятия, приводящие к осуществлению проекта, следующих друг за другом, и приближающих перспективу успешной реализации проектных инициатив [116]. | Влияние психологии на разработки, осуществляемые прагматически ориентированной педагогикой, было довольно сильным. Это, в частности, выразилось в том, что многие представители дидактического утилитаризма стали сторонниками точки зрения, согласно которой все здравые рассуждения о приобретении нового жизненного опыта с необходимостью должны брать в расчет то, как мышление человека участвует в процессе его обретения.  Мышление же виделось настроенным прагматически психологам процессом инструментальным, «вырабатывающим» ту ментальную карту, которая дает человеку возможность ориентироваться в реальном бытии и выбирать маршруты жизненного движения. Психологи отмечали, что следование этим маршрутам и обогащает человека новым жизненным опытом.  Опора на такое понимание учебного процесса позволила дидактическому утилитаризму (американские ученые-педагоги Х. Таба, Дж. Шваб, Дж. Зухман и др) разработать ряд достаточно хорошо методически оснащенных версий исследовательского обучения.  Еще одним направлением развития идей дидактического утилитаризма является разработка моделей игрового обучения, обеспечивающего эмоционально вовлеченное освоение учащимися нового жизненного опыта. Феномен игры многократно становился предметом философского и научного осмысления.  Прекрасно все это понимая, ученые-педагоги неоднократно направляли свои усилия на разработку таких учебных игр, которые бы выверенно вели их участников к приобретению жизненно важного опыта и всячески способствовали их становлению в качестве активных, деятельных личностей. В лоне дидактического утилитаризма (Л. Эддинал, Г. Эллингтон, Ф. Персивал) было разработано большое количество сценариев ролевых учебных и имитационно-моделирующих игр.  Сегодня теоретические контуры дидактического утилитаризма оказалис существенно размытыми. Разнообразные попытки разработки инновационных моделей образования, соуществлявшиеся в ХХ веке на базе идей дидактического утилитаризма, в частности на концепции исследовательского обучения Дьюи, так раздвинули рамки дидактического утилитаризма, что стало очень сложно говорить о сохранности его идентичности. |

Вопрос «чему учить?» - один из ключевых для педагогической науки. Первое (по времени появления) решение было предложено в конце ХVІІІ – начале ХІХ века. Отчетливо сформулированное это решение получило название дидактического материализма. Иногда оно именуется энциклопедизмом. Появление дидактического материализма как отточенного представления о том, чему учить, в полной мере было созвучным духу эпохи Нового времени, видевшей в науке главное средство познания и изменения мира.

Характеристика тенденций развития теории общего среднего образования позволяет сделать вывод о том, что содержание исследовательской культуры учителя включает знания в данной области для осмысления инновационных процессов в образовании. Также нужен учителю инструментарий исследовательской культуры. Поэтому важен и необходим анализ проблемы использования дидактических нововведений. На наш взгляд, сегодня с учетом требований постмодерна можно предложить структуру традиционной и инновационной дидактики как дидактических ориентиров следующим образом:

- исторические и теоретические основы дидактики; эволюция развития дидактики как отрасли научного знания: от Я.А. Коменского до постмодерна;

- типология парадигмы высшего образования; место дидактики в системе социально-гуманитарных знаний; основные категории и понятия дидактики высшей школы;

- диагностика учебных возможностей и учебных достижений обучающихся; методика диагностической деятельности педагога;

- дидактика как теория обучения и образования; исследовательский и эвристический характер обучения; тенденции развития обучения;

- современные дидактические концепции и теории, идеи и гиполезы; компетентностный подход в дидактике; - включение лексических структур в содержание учебных текстов, учебных заданий;

- дидактические технологии, инновации, опыты; цель и содержание образования;

- социлогические культурологические основы образования; таксономия целей обучения и уровни навыков мышления обучающихся;

- современные дидактические системы и их интегративный потенциал; Болонский процесс и концепции (модели) высшего профессионального образования;

- философские и психологические основы учебного процесса; психодидактика; особенности инновационного типа обучения;

- философия дидактики и дидактика как философия;

- образовательный идеал как категория дидактики;

- реализация закономерностей и принципов дидактики в частных методиках;

- современные образовательные технологии; управление образовательными процессами; опыт зарубежных и казахстанских педагогов-новаторов;

- активные и интерактивные технологии обучения; дидактические и методические инновации; технологические этапы управления инновациями;

- новые образцы обучения в вузах и школах, основанные на Кембриджском подходе;

- принципы организации самостоятельной работы обучающихся; опыт «Назарбаев нтеллектуальной школы» и «Назарбаев университета» в области оценки учебных достижений обучающихся, результатов обучения;

- методология и методика дидактикического исследования; объект исследования и предметное поле дидактики; дидактический эксперимент;

- основные направления и достижения дидактического и методического поиска в Республике Казахстан;

- система использования новых образцов обучения в вузах и школах, основанных на Кембриджском подходе, опыта «Назарбаев нтеллектуальной школы» «Назарбаев университета» в области организации исследовательского обучения и функциональной грамотности бучающихся;

- профессионально-дидактическая компетентность и исследовательская культура преподавателя;

С помощью логико-дидактического подхода удалось решить актуальные проблемы и задачи, касающиеся конструирования школьного учебника (T.Ю. Мартемьянова), доказательстоо функциональной неоднородности общеучебных умений и навыков, и с учетом этого основания сформулировать логико-дидактические основы формирования общеучебных умений и навыков, а также определить, состав ключевых компетенций, разместив их относительно познавательных функций научного знания (Л.И. Николаева), Обобщение результатов научных исследований о применении логико-дидактического подхода к обучению позволило обогатить содержательно и методологически дидактический принцип научности.

Целеориентирование всех социальных институтов на создание условий для реализации социокультурной сущности человека в качестве ведущего приоритета выдвигает идею саморазвития и самопроектирования систем, которая и лежит в основе ведущих научных парадигм. В настоящее время главной задачей системы образования является создание необходимых условий для получения образования, направленных на формирование, развитие и профессиональное становление личности на основе национальных и общечеловеческих ценностей, достижений науки и практики.

В Казахстане, на наш взгляд, присутствуют все четыре типа взаимодействия, что еще раз подтверждает то, что идет интенсивный процесс концептуализации образования. Число концепций по различным проблемам образовательной системы непрерывно растет.

Теоретизация и концептуализация системы общего среднего и высшего образования способствует развитию педагогической мысли как содержательно-процессуального компонента исследовательской культуры учителя

Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте взаимосвязь педагогики и дидактики.

2. Опишите дидактические ориентиры педагогики.

3. Сравните понятий «дидактика как педагогическая теория обучения» и «дидактика как педагогическая теория образования»и обоснуйте свой ответ.

4. Что рассматривает дидактика как наука?

5. Какие черты свойственны постмодернистской дидактике

1.5. Педагогика и психология

В психологическом аспекте, где деятельность предстает с мотивационной, целевой и исполнительной сторон, она входит в предмет психологии как часть психологической структуры личности. Психология, говоря о структуре деятельности, понимают под этим связь между последовательными этапами ее осуществления. В этом плане принято деление на мотивационную, целевую и исполнительную стороны деятельности.

Предметом целостного психологического исселедования является психологическая структура личности, включающая связь сознания, деятельности и субъективно-личностных образований. В любом педагогическом исселедовании обязательно приходится учитывать психологические характеристики объекта педагогических воздействий, каким является обучаемый и воспитываемый человек.

Нправления и способы продуктивного применения психологических знаний в педагогике. Психологическое знание присутствует на всех этапах и используется во всех процедурах научного обоснования педагогической практики. Психологическое знание служит одним из источников построения теоретических моделей в педагогике. Психологический анализ может отказаться необходимым для выявления причин расхождения между «идеальным» преставлением об обучении и реальным положением дел. Создание коркретных рекомендаций для учителей потребует учета психологических характеристик учащихся определенной возрастной группы. Такие характеристики необходимо учитывать и во многих других случаях, например при определении условий усвоения школьниками учебного материала в процессе обучения. Только психология может дать педагогу – понимание психических процессов: восприятия, понимания, запоминания и т.д. Наконец, цели образования, в конечном счете, формулируются на языке психологии как характеристики качеств личности, которыми будет обладать образованный человек.

Психологическими ориентирами педагогики являются, теории, разарабатываемые в различных моделях:

Модель конфликта преполагает, что личность постоянно испытывает сильные противоположные влияния. Человек, находясь в поле этих влияний, в контексте жизни вынужден решать задачи, связанные с нахождением компромисса между противоположными воздействиями, и приходить, таким образом, к некоему внутреннему балансу. В случае ненахождения человеком компромиссного решения, его внутренняя жизнь становится конфликтной. В этой модели основная функция личности сводится к сведению к минимуму конфликтности внутренней жизни человека. К этой модели относятся теории личности З.Фрейда, Г.Салливана, Э. Эриксона и др.

Модель самореализации предполагает, что «существует лишь одна ведущая сила и источник этой силы кроется в самой личности». Эта модель рисует нам жизнь человека как непрерывное движение, обусловленное воздействием этой движущей силы. В рамках этого движения возможны конфликты, но они не являются ни необходимыми, ни неизбежными, ни определяющими в части восхождения личности к вершинам раскрытия своего потенциала, то есть самореализации. К этой модели относятся теории личности К. Роджерса, А. Маслоу, Э. Фромма, А. Адлера и др.

Модель согласованности предполагает, что существование личности как таковой невозможно без установления обратной связи с внешным миром. В случае если данные обратной связи согласуются с ожиданиями человека, он как личность находится в состоянии покоя. В противоположном случае, когда налицо рассогласование между данными обратной связи и ожиданиями человека, то он как личность будет сртемиться к устранению не устраивающего его положения вещей. Бытие личности в контексте этой модели понимается как совокупность попыток сохранить значимое состояние покоя путем изменения неудовлетворяющего положения вещей. К этой модели относятся теории личности Дж. Келли, Г.Оллпорта и др.

Проблема человека в педагогике, представленная в целостности и системности, не может быть рассмотрена вне его субъектного развития.

Термин «субъект» применяется в гносеологии с эпохи Аристотеля. С XVII века понятие «субъект» начинает противопоставляться объекту как миру, который познается субъектом. Система субъект-объектных отношений впервые четко была осмыслена Р. Декартом, считавшим, что активность субъекта выступает как сложная, многогранная деятельность, включающая направленность внимания, мобилизацию памяти, создание новых идей.

Понятие субъекта деятельности как того, кто определяет (полагает) себя, в отличие от объекта, было сформулировано И.Г. Фихте, для которого самоопределение субъекта было основным, не требующим доказательства положением, на котором строилась система наукоучения.

Классическое определение субъекта есть у Гегеля. Под этой философской категорией понимается человек, познающий внешний мир (объект) и воздействующий на него в своей практической деятельности в качестве источника активности, направленного на объект.

В психологических исследованиях потенциальных возможностей личности человека, в том числе в качестве субъекта, существует разнообразие подходов и теорий. Это: психоаналитические концепции (3. Фрейд, А. Адлер, К.Г. Юнг, Э. Фромм, К. Хорни и др.), концепции представителей гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс и др.), исследования в области мотивации личности (Д. Е. Берлайн, Хайлл, Роттер, К. Левин и др.) и др.

В психологии и акмеологии проблеме потенциала личности как субъекта уделяется существенное место в исследованиях Б.Г. Ананьева, Л.И. Анцыферовой, Т.И. Артемьевой, И.В. Байер, Е.В. Дьячковой, В.П. Иванова, В.Н. Маркова, А.С. Огнева, В.А. Петровского, Г.В. Суходольского, Е.П. Ходаевой и др.

Бурно развивающийся в настоящее время субъектный подход использует понятие субъекта для обозначения проявления творческого, инициирующего начала в человеке, когда он сам выступает источником собственной активности. Специалистам хорошо известно, что интерес к понятию субъекта, разработанному С.Л. Рубинштейном в методологическом плане, повысился в последнее десятилетие благодаря научным усилиям А.В. Брушлинского.

Фундаментальной характеристикой субъекта познания является смысл изучения данного предмета как своеобразное индивидуально-субъектное переживание объективного значения этой науки, приобретаемого опыта и собственного отношения к ним. Ориентируясь на субъекта необходимо, вероятно, также принимать во внимание его общекультурный потенциал, сформированность обшеинтеллектуальных умений. Кроме того, субъектность проявляется в избирательном отношении к отдельным разделам и методам науки, в предпочтении различных путей и способов решения ее задач. Последнее может быть обусловлено жизненными планами, когнитивным стилем мышления, сложившимся ранее опытом.

Концепция личности как субъекта деятельности и сознания. Процесс становления магистранта как субъекта исследовательской деятельности происходит как в условиях при­обретения знаний, интеллектуальных и профессиональных умений, так и в результате коммуникативных взаимодействий. Общеизвестно, что успешность учебной деятельности определяется уровнем педагогического мастерства преподавателя вуза, от степени применения адекватных технологий обучения в вузе, от уровня развития и сформированности индивидуальных способностей студентов.

Однако, не умаляя значимости вышеперечисленных факторов, исследование показывает, что ведущим фактором является внутренняя среда, активная позиция обучаемого, его стремление быть успешным и желание самореализоваться в деятельности. Следовательно, в процессе овладения исследовательской деятельностью должны быть задействованы собственно субъектные потребности и стратегии учебной, исследовательской, поисковой деятельности, обеспечивающие самопроектирование учебно-профессиональной деятельности.

В определении содержания понятия «субъектный потенциал личности» мы исходим из того, что методологически значимыми для разработки проблемы становления субъектности магистранта военного вуза, с одной стороны, являются следующие положения педагогической интерпретации синергетического подхода:

- система (личности, образования, субъектности) сама формирует свою границу;

- развитие личностной системы не однолинейно, неравновесно, альтернативно и хаотично;

- концепции самоорганизации открывают новое измерение в управлении стихийными процессами становления и саморазвития, внося в них элементы тонкого и мягкого регулирования; наиболее важным элементом такого регулирования мы рассматриваем ценностный потенциал университетского образования;

- регулирование (управление) процессом становления субъектности должно быть направлено, прежде всего, на «запуск» механизмов самоорганизации, потенциально заложенных в личностной системе индивида;

- регулирование должно учитывать «деликатность» механизма самоорганизации: управляющие воздействия должны отвечать его человечной, т.е. гуманной сущности, в противном случае они разрушат самоорганизацию.

В этой связи субъектный потенциал магистранта рассматривается как содержательная основа процесса овладения методологией исследовательской деятельности, повышения качества организации исследовательской активности магистранта в качестве субъекта, которая характеризуется системностью, динамичностью, подвижностью, концентрированностью, неразрывностью составляющих и потенциалов, энергетической и ресурсной непрерывностью, гибкостью и способностью к ресурсной переструктуризации [28]. Сравнительный анализ ключевых понятий дан в таблице 3.

Таблица 3 – Сравнительный анализ ключевых понятий

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Понятие «личность» | Понятие «субъект» | Понятие «субъектность» |
| Это субъект социальных отношений и сознательной деятельности, как феномен общественного развития, конкретный живой человек, обладающий сознанием и самосознанием | - человек, познающий внешний мир (объект) и воздействующий на него в своей практической деятельности в качестве источника активности, направленного на объект (Гегель).  - активное, деятельностное начало человека, реализуя которое, он осуществляет свои реальные отношения с действительностью (О.А.Конопкин)  С позиций философии (Г.С. Батищев, В.И. Войтко, В.С. Лазарев, В. Франкл и др.) «субъект» – сознательно действующее лицо, осознающее и изменяющее мир в процессе жизнедеятельности; субъект осознает объективную реальность в общественно исторически сложившихся формах; субъект определяется через свое отношение к другим и миру в целом. | Субъектность рассматривается как свойство человека, выступающего субъектом. Это свойство проявляется в способности человека к самостоятельному осмыслению происходящих процессов, свободе действий в различных ситуациях, выборе средств и форм своей деятельности, в умении осознанно оценивать результаты своей деятельности, а также производить своевременную корректировку своих действий. |

Такое понимание смысла субъектного потенциала меняет и процесс осмысления самих принципов ее организации (именно, осмысление, а не декларация). Эти принципы созвучны с принципами кредитной технологии обучения, внедренной в вузах Казахстана.

Во-первых, использование принципа субъективной свободы как обучаемых, так и преподавателей. Данный принцип требует иного отношения к изучаемым дисциплинам, ее содержанию, технологиям и приемам предъявления учебного материала.

Во-вторых, позитивная открытость образовательной среды вуза. Это означает открытость всех структурных подразделений вуза и понимание всеми участниками ответственности за качество образовательного процесса. Открытость усиливает прозрачность организации и контроля учебного процесса в вузе, что в свою очередь усиливает качества мониторинга.

В-третьих, принцип соблюдения диалога и приоритета согласования интересов участников образовательного процесса в вузе. При разрешении различных учебных, организационных, предконфликтных и конфликтных ситуаций должны быть соблюдены интересы всех субъектов процесса образования в вузе.

В-четвертых, принцип доступности, подразумевающий доступность всех ресурсов (кадровых, материально-технических, финансовых и др.) вуза в процессе подготовки специалиста.

Таким образом, если сфера высшего военно-профессионального образования - это производство кадрового потенциала, значит в ходе обучения в военном вузе обучаемыми должны быть освоены такие технологии, которые в дальнейшем помогут обучаемым самореализоваться в профессиональной сфере, где они смогут получить признание, потому что все мы учимся для того, чтобы получить признание; признание же мы можем получить, только продав свой труд, то есть, получив соответствующую работу .

Научная разработка проблемы субъекта в педагогике определяется потребностями развития современного общества и человека, предполагающего его становление в системе социальных, экономических, научно-технических, организационно-управленческих отношений, − всего того, что относится к нему как субъекту деятельности в разных сферах общественной жизни.

Ученые в контексте психологии бытия предлагают еще два критерия субъектности. Первый критерий - формирование способности к осознанию своего поступка как свободного нравственного деяния, за который человек несет ответственность перед собой и обществом. Второй - развитость навыков самопознания, самопонимания и рефлексии, обеспечивающие человеку взгляд на себя со стороны. Способность к рефлексии, направленной на себя,- ключ к превращению человека в субъекта. Субъект - это тот, кто обладает свободой.

Ряд исследований посвящены содержанию интеллектуального потенциала, в составе которой выделяют личностные свойства, регулирующие различные психические функции памяти, внимания, перцепции. Особое внимание при этом отводится стимулированию ликвидационной сферы в развитии разных сторон интеллектуального потенциала школьных лет жизни у взрослых.

На наш взгляд, для специалистов по педагогическим измерениям необходимо осмысление основ теории психологических измерений.

Учитывая, что проблемы психологического измерения освещаются в рамках дисциплин «Психодиагностика» и «Математические методы в психологии», кратко остановимся лишь на некоторых основах теории психологических измерений. Прежде всего отметим, что проблема измерений выходит за рамки психологии. Она имеет общенаучное значение, поскольку одной из целей науки является понимание качественных и количественных определенностей мира. Только с помощью применения методов измерения находит свое научное представление реальное диалектическое единство качества и количества. А значит, методы измерения с развитием науки будут иметь все большее значение.

Понятие психологическое измерение также может пониматься двояко: во-первых, как самостоятельный психологический метод, максимально использующий инструментарий для объективного фиксирования поведения и объединяющий в себе черты инструментального наблюдения и лабораторного эксперимента, и во-вторых, как часть целостной процедуры эксперимента, максимально стандартизованная и в этом отношении приближенная к экспериментальным условиям.

Понятие «измерение» имеет два основных значения: совокупность действий, выполняемых при помощи средств измерений с целью нахождения числового значения измеряемой величины в принятых единицах измерения; метод исследования, максимально наполненный экспериментальными средствами (стандартные условия, вербальные средства, т.е. инструкция, аппаратура и пр.)

Измерения проводятся для того, чтобы:

- повысить степень точности вывода;

- дать возможность для принятия более обоснованных решений;

- дать количественное выражение в виде функциональных зависимостей;

- отношений между исследуемыми явлениям;

- увеличить прогностические возможности закона.

Иными словами, чисто внешне процедура психологического измерения почти не отличается от процедуры психологического эксперимента .Кроме, того в психологической практике понятия «измерение» и «эксперимент» часто используется как синонимы. Тем не менее психологический эксперимент позволяет выявить причинно-следственные связи, а результатом психологического измерения является только отнесение испытуемого либо оцениваемого им объекта к тому или иному классу, точке шкалы или пространству признаков. Однако в прикладном научном исследовании важно знать, с какой точностью тот или иной параметр отражает измеряемое свойство, а это зависит от процедуры измерения. Поэтому измерение в процедуре эксперимента рассматривается как метод регистрации состояния объекта исследования и самого изменения данного состояния в ответ на экспериментальное воздействие.

В экспериментах, в которых принимает участие один испытуемый, измерение особенностей его поведения через определенные промежутки времени является основным действием, причем время в данном случае выступает единственный независимой переменной, воздействующей на испытуемого.

На основе объекта измерения различают три основные процедуры психологического измерения:

изменять инструкцию или материалы;

изменять время или способы общения с испытуемым;

изменять время или способы общения с испытуемым;

Процедуры психологических измерений:

-измерение испытуемых – измерение особенностей поведения людей, выявление различий между людьми с точки зрения выраженности тех или иных свойств, наличия того или иного психического состояния или для отнесения к определенному типу

-измеререние стимулов - измерение как задача испытуемого, в ходе выполнения которой он измеряет (оценивает, классифицирует и.т.п) внешние объекты: других людей, стимулы или предметы внешнего мира, собственные состояния

-совместное измеререние стимулов и испытуемых, при котором предполагается, что «стимулы» и «испытуемые» расположены на одной оси. Поведение испытуемого рассматривается как проявление взаимодействия личности и ситуации

В строгом смысле слова психологическим измерением можно назвать лишь измерение поведения испытуемых, т.е. измерение в первом значении этого понятия. В зависимости от того, какая операция находится в основе измерения признака, выделяют измерительные шкалы [182].

Психология для педагога-исследователя. Результаты психологического исселедования, как и вообще знания о психологической структуре личности, могут отказаться весьма ценными для ученого-педагога. Если таких знаний не хватает, он вправе провести психологическое исселедования «внутри» педагогического, но сам он исселедует другое, получает новое знание о другом. Это другое – виды и формы самой деятельности, система отношений, в ней возникающих.Такая деятельность – один из видов совместной активности людей. Нужно только добавить, что переход на позиций другой науки – дело серезьное. На время педагог должен стать настоящим ученым-психологом, «войти»в предмет этой науки и активно овладеть психологического знаниями, методикой психологического исследования.

Вопросы и задания

Раскройте сущность субъектности в психологии.

Обоснуйте логику использования методов психологии в педагогических исследованиях.

Охарактеризуйте потенциал теории личности А. Маслоу и возможности ее использования в педагогических исследованиях.

Обоснуйте необходимость использования психологических знаний в педагогических исследованиях.

Раскройте психологические ориентиры педагогики.

Философия и методология педагогики как учебная дисциплина

Наиболее общим образом науку определяют как сферу человеческой деятельности, в которой происходит выработка и теоретическая систематизация объективных знаний о действительности. Наука имеет весьма разветвленную дисциплинарную структуру, в которую входят философские, логико-математические, естественнонаучные и гуманитарные науки. Современная наука стала важнейшим фактором формирования духовного мира человека, культуры и практики общества.

Методология научного познания включает в себя учение о методе (методы эмпирического и логического познания) и всеобщий метод (философские принципы, законы и категории). Метод трактуется как: 1) путь исследования, познания, теория, учение; 2) форма теоретического и практического освоения действительности, исходящего из закономерностей движения изучаемого объекта; 3) система регулятивных принципов преобразующей, практической или познавательной, теоретической деятельности; 4) в философии - система положений, принципов, категорий и законов. Методы подразделяются следующим образом: всеобщие методы, общенаучные методы, конкретно-научные методы, методы эмпирического исследования; методы теоретического исследования; методы, используемые как на эмпирическом, так и на теоретическом уровне исследования. Общие критерии оценки методов: эффективность, научность, экономичность, простота и надежность, допустимость, безопасность.

Структура научного познания: эмпирический факт → научный факт → наблюдение → реальный эксперимент → модельный эксперимент → мысленный эксперимент → фиксация результатов эмпирического уровня исследований → эмпирическое обобщение → использование имеющегося теоретического знания → образ → формирование гипотезы → проверка ее на опыте → формирование новых понятий → введение терминов и знаков → определение их значения → выведение закона → создание теории → проверка ее на опыте → принятие в случае необходимости дополнительных гипотез.

Современная философия науки рассматривает научное познание как социокультурный феномен. И одной из важных ее задач является исследование того, как исторически меняются способы формирования научного знания и каковы пути формирования научного знания, каковы механизмы воздействия социокультурных факторов на этот процесс. Именно с такой позиции рассматривают научное познание В.С. Степин, В.Г. Горохов, М.А. Розов в учебном пособии «Философия науки и техники», обосновывают особенности научного познания и его роль в современной цивилизации, эволюции подходов к анализу науки, структуру и динамику научного познания, научные революции и смену типов научной рациональности.

Несомненным ядром общей методологии науки должны служить те понятия и принципы, которые были включены в дедуктивную модель науки. Научное познание развивается в контексте исторического развития общества. А это значит, чтобы понять его природу, особенности и историческую динамику, необходимо рассматривать научное познание как социально-культурный процесс. В фундаментальном учебнике по дисциплине «Философия и методология науки» (В.П. Кохановский) рассматривается специфика науки как системы знания, формы духовного производства и социального института. Анализируются закономерности развития науки, ее структура, уровни и методология научного познания; выявляются сходство и различие естественных и гуманитарных наук, этапы их формирования и специфики их методов; показывается, как решаются эти проблемы современными западными философами.

Важным фактом является то, что ученые-философы Казахстана под руководством К.Х. Рахматуллина создали оригинальный учебник для магистрантов естественнонаучных специальностей «Философия и методология науки». где раскрываются критерии научности, структура научного знания и исследования, научная дисциплина, научная картина мира, революции в развитии науки, научное творчество, научные школы по философии и методологии науки, характеристика казахстанской школы философии и методологии науки. Общедисциплинарная модель науки, о биоэтике, риторике, основах современной философии.

Сегодня исходными понятиями курса «Философия и методология науки» являются:

- философия науки, с одной стороны, есть направление в философии, сложившееся в силу объективных причин, с другой – это раздел любой философской системы, изучающий науку, а с третьей – это необходимая составляющая любой конкретной науки;

- методология рассматривается в двух значениях: а) как теория метода, специальное учение о методах как отражение научной деятельности, ее рефлексия; б) как система приемов научного исследования и элемент научной деятельности;

- метод - совокупность систематизированных познавательных правил, операций, соответствующих предмету и цели научного исследования, выработанных на основе познания законов развития объекта;

-научное творчество – важнейший компонент научной деятельности, процесс, в котором прослеживается создание качественно нового знания в науке, не имеющего аналогов (новые знание, методы и подходы).

Философия науки осмысливает структуру философского знания и научной картины мира.

Философы уточняют принципы единства мира, которые находят свое отражение в пяти конкретных субпринципах (принцип материальности; генетический принцип; атрибутивный принцип; принцип закономерности; онтологические принципы; принцип тождества мышления и бытия, гносеологический, теоретико-познавательный). Они отмечают, что интегративные процессы в современной науке идут по нескольким направлениям: 1) перенос идей и представлений одной науки в другие области познания (например, сейчас идет процесс космизации науки); 2) проникновение методов познания из одних областей познания в другие (процесс математизации современной науки); 3) возникновение наиболее перспективных областей исследования на «стыках» между науками (например, биохимия, астрофизика, кибернетика, физическая химия и т.д.); междисциплинарных комплексных проблем и направлений исследований; 4) усиление взаимосвязи между естественными, общественными, техническими науками; 5) проникновение категориального аппарата одних наук в другие, универсализация средств языка науки, ее логики (общенаучные понятия (информация, модель, структура, система, элемент, функция и т.д.), имеющие весьма широкую область применения; 6) усиливающаяся взаимосвязь философии и конкретных наук о природе, обществе и технике.

Возрастание методологической и эвристической роли философии, повышение ее интегративной роли ступени или формы интеграции знания можно представить в виде следующей логической иерархии: проблема – идея – понятие – закон – теория – метатеория – научная картина мира – единая общая научная картина мира как высшая форма интеграции знания. Единая научная картина мира может быть создана только в том случае, когда сам мир объективно един.

Исходя из приведенных выше методологических установок, «под научной картиной мира» понимается единая систематизированная на основе всеобщих принципов совокупность фундаментальных научных знаний об объективном мире и человеке, подтвержденных на практике, дающих возможность получения на этой основе новых знаний. Методологическая функция научной картины мира: поскольку она строится на основе всеобщих методологических принципов, то сама она может выступать в роли методологической базы при решении конкретных научных проблем.

Как известно, наука существует в дисциплинарном измерении. Философы Казахстана создали общедисциплинарную модель науки (У.Ж. Алиев и др.), определили субъект, объект, предмет, метод, структуру предмета, функцию, результат научной дисциплины. Это, на наш взгляд, крупное достижение отечественных философов (рисунок 2. Общедисциплинарная модель науки). Данная модель включает в себя категориальный строй науки, абстрактно-всеобщую структуру науки в дисциплинарном измерении. Была уточнена совокупность принципов (практичности, материального единства мира, гуманистического единства мира, развития, детерминизма), законов (закон единства и борьба противоположностей, закон взаимного перехода количественных и качественных изменений, закон отрицания), категорий (пространство и время, единичное, особенное и общее, часть и целое, содержание и форма, система и элемент, структура, сущность и явление, причина и следствие, необходимость и случайность, возможность и действительность).

Ученые предлагают многоуровневую концепцию методологического знания: философские методы, общенаучные подходы и методы, частнонаучные методы, дисциплинарные методы, методы междисциплинарного исследования.

В процессе содержательного освоения предмета научной дисциплины метод выступает (как самостоятельный объект или предмет исследования) в специальных исследованиях, целью которых является развитие самих методов исследования и получение собственно методологического знания в отличие от предметного знания. Если знания раскрывают природу объекта (либо предмета) познания, то они являются предметными, теоретическими; если характеризуют подход, путь к познанию объекта, то они относятся к методологическим.

Понятие «методология» имеет два основных значения: система определенных способов и приемов, применяемых в той или иной сфере деятельности; учение об этой системе, общая теория метода, теория в действии.

Методология как общая теория метода формировалась в связи с необходимостью обобщения и разработки тех методов, средств и приемов, которые были открыты в философской науке и других формах деятельности людей. Методология в буквальном толковании означает учение о методах исследования и преобразования действительности. Методология науки – это учение не только о методах, но и об исходных положениях, принципах, способах познания, обяснительных схемах исследовательского поиска и практического преобразования действительности.

Дальнейшее успешное развитие любой науки определяется тем, насколько эта наука связана с современной картиной мира. Педагогика как наука нуждается, прежде всего, в разработке соответствующей методологии, в основе которой лежат изменения в общенаучной картине мира. Традиционно, исходя из этимологического значения термина, методологию трактуют как учение о методе, или шире, как систему принципов и способов организации, регуляции и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе. Вместе с тем существуют и другие подходы к определению этого понятия. Совершенствование методов мышления в ходе развития научного познания привели к постепенной разработке методологии. Поэтому методология есть разновидность философского знания.

Наука развивается не только благодаря познанию окружающего мира, на ее развитие оказывает влияние и самопознание как рефлексия знания и деятельности. Неравномерный характер развития общества и образования влияет на процессы обучения и воспитания, их осмысление и их ценности. Объяснение инновационного характера развития теории и практики обучения требует обращения к философскому знанию о типах научной рациональности. Проблема развития научно-теоретического знания в русле классических, неклассических и постнеклассических представлений имеет корни в философии, социологии, психологии (Л.С. Выготский, М.М. Бахтин, В.С. Степин и др.) (См.:Рисунок 1. Концепции развития науки).

Результаты методологических исследований об этапах развития науки, которым и необходимо руководствоваться в научном поиске, дополняется и знанием об уровнях методологии науки: философская методология (мировоззренческая интерпретация результатов науки, анализ общих форм и методов научного мышления, его категориального строя с точки зрения той или иной картины); общенаучная методология (системный подход, деятельностный подход, структурно-функциональный подход, структурный подход, характеристики различных типов исследований, их этапы и элементы (методы синергетической ориентации; методы теоретической кибернетики, нашедшие широкое применение в различных областях современной науки, методы идеализации, формализации, алгоритмизации, моделирование, вероятностный, статический и др.); конкретно-научная методология (она предполагает совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной отрасли науки); дисциплинарная методология (это совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной научной дисциплине, входящей в какую-либо отрасль науки или возникшей на стыках наук); методология междисциплинарного исследования (междисциплинарные исследования представляют собой особую форму взаимодействия наук. При этом получение содержательного знания о предмете исследования происходит через строго субординированную систему предметных, монодисциплинарных построений, строго подчиненных глобальной цели, что дает большие возможности получения обобщенного, всестороннего знания об объеме).

Концептуальные подходы к осмыслению сущности философии и методологии педагогики. Обобщение процесса становления педагогической методологии позволяет выделить то общее, что объединяет известные позиции в понимании педагогической методологии и позволяет зафиксировать их различия. Так, анализируя тенденции развития педагогики, В.Е. Гмурман отмечал: «Решение вопросов методологии педагогики по-разному трактуется в философской и науковедческой литературе. Одни авторы сводят методологию к учению о методе, другие понимают под ней всю сферу применения философских принципов, третьи считают, что методология призвана разрабатывать не только общие, но также и конкретные (по другой терминологии – специальные) исследовательские методы. Названные противоположные подходы либо неправомерно сужают методологическую проблематику, либо крайне расширяют ее [40].

Дисциплина «Философия и методология педагогики» констрируется на основе интеграции эвристического потенциала философии науки и методологии науки.

Предпосылкой возникновения новой учебной дисциплины является мысль Володара Викторовича Краевского о путях обогащения педагогики знанием из философии, логики, психологии. При этом имелось в виду, что речь не идет о прямом переносе онтологических сведений из этих наук, а о том, что как методологический ориентир знания из этих и других теоретических наук могут и должны быть вплетены в ткань педагогического знания – теоретического, практического, прикладного, чтобы способствовать развитию педагогической инноватики в виде философии и методологии педагогики.

Необходимо сказать о том, что наступившие «новые времена» - начало 90-х XX века резко активизировали деятельность академика В.В. Краевского в направлении методологии для практики, для работников образования и, конечно, для тех, кто стремился к научной деятельности (аспирантов и др), но не всегда мог сориентироваться среди идей научного плюрализма. Научно-методологические семинары В.В.Краевского собирали всегда большие аудитории в Санкт-Петербурге, Самаре, Волгограде, Уссурийске и других городах. Можно сказать, что В.В. Краевский стал зачинателем «Методологического движения» во имя сохранения научной чистоты педагогики, т.е. «магический кристалл» методологических оснований педагогики как целостной науки, развивающийся в новых социокультурных условиях, новой научной рациональности.

Философский плюрализм стал важным показателем демократических и гуманистических перемен в странах СНГ, шире и доступнее массовому читателю стала историко-философская литература, открывающая пути к разнообразию мнений, диалогу в науке и практике, разработке новой методологии. В связи с этим наибольшие изменения произошли в педагогике. Новое время, выдвинувшее на первый план эпохальную инновацию - образование - обучение и воспитание предстали как стороны, составные части образования, а педагогика была обоснована как наука об образовании (В.В. Краевский, 1994 г). В это же время получает интенсивное развитие новая область философского знания - философия образования (Б.С. Гершунский, О.В. Долженко, Б.И. Липский, С.С.Гусев, Г.Л. Тульчинский и др.). Необходимо было разобраться в столь важном вопросе: что есть философия образования и философия педагогики, ведь известно, что существует философия науки и философия наук (истории, физики, математики; естествознания и др.), философия педагогики среди них не заявлена. Поэтому важно разобраться в вопросах о том, а что является предметом изучения философии педагогики. Возможно, ответ на традиционный вопрос о связи педагогики с философией в новых условиях будет тем новым знанием, которое обогатит и педагогику и философию. Науки, исследующие образование как самостоятельный феномен (философия) или в составе объекта той или иной науки (социология), либо фактора социального и личностного развития (психология) и др., исследуют системы «человек - образование», «образование – общество», «человек - образование - общество», не учитывают и не могут учитывать специфику педагогического взаимодействия как особой формы общения и деятельности и того специфического инструментария, с помощью которых осуществляется образование в образовательном институте.

Ученые-методологи, говоря о необходимости философии педагогики, считали целесообразным рассмотреть следующие вопросы:

- философия образования и философия педагогики: в чем разница?

- философия и педагогика: научная рациональность в осмыслении педагогического процесса и педагогической деятельности (отражение категорий всеобщего, общего, особенного, конкретного и частного в педагогике/дидактике);

- законы, принципы и категории диалектики в педагогике; гуманитарный характер мышления педагога; отражение философских подходов (аксиологического, культурологического, герменевтического и др.) в педагогике, образовании;

- философские, психологические и педагогические основания интеграции и дифференциации в образовании; теории содержания образования и определение ценностей образования;

- культурно-антропологические принципы в образовании(историзм, избирательность и др.) и тернарная система ценностей философско-педагогическое решение;

- гуманитарно-методологические характеристики содержания образования в образования в контексте социокультурного подхода и их использование при конструировании содержания образования;

- философско-логические основания развития дидактики;

- пути обогащения и развития педагогического знания; роль философско-логического знания для стандартизации образования;

- философия дидактики и дидактика как философия (И.Я. Лернер);

- взаимосвязь социального, образовательного и личностного в обучении;

- самопознание – базовый гуманитарный фактор модернизации образования;

- философские вопросы самопознания;

- психологический смысл самопознания; ценностные смыслы самопознания сквозь призму содержания образования;

- самопознание как компонент учебной деятельности;

- культурно-исторический подход к пониманию рефлексии, рефлексия как путь к пониманию жизненного мира человека;

- отражение философско-логических представлений об общении в образовательном процессе;

- искусство задавания вопросов;

- особенности профессионально-педагогического общения;

- общение в условиях игры, гносеологические характеристики игровой имитации и игрового моделирования в процессе обучения; творчество и креативность, их философско-психологический и педагогический смысл, и другие вопросы.

Первая попытка реализации этого замысла о предъявлении философии педагогики в аудитории была сделана путем разработки некоторого учебного курса с аналогичным названием и соответственно разработки учебной программы к нему в объеме 36 часов для системы дополнительного профессионального образования (повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров) в 2010 году. Попытка оказалось удачной, тем более почти удалось выстроить и теоретическую и практическую части, включив в практику работу по самопознанию

Проблемы научного познания в одних учебниках даются в структуре философии познания (П.В. Алексеев, А.В. Панин и др.), в других учебниках - в разделе по философии науки (В.А. Канке и др.), в третьих учебниках - в разделе по науке (И.Т. Фролов и др.).

Философское видение мира предлагает достаточно определенные представления о том, что такая наука, как она устроена и как она развивается, что она может и на что она позволяет надеяться, а что ей недоступно. Философ В.С. Степин в учебнике «Введение в философию» раскрывает социальные функции науки (культурно-мировоззренческие; функция науки как непосредственной производственной силы и функция науки как социальной силы). Философские основания науки образуют философские идеи и принципы, которые обосновывают как идеалы и нормы науки, так и содержательные представления о научной картине мира, а также обеспечивают включение научного знания в культуру. Автор утверждает, что любая новая идея, чтобы стать либо постулатом картины мира, либо принципом, выражающим новый идеал и норматив научного познания, должна пройти через процедуру философского обоснования. Практическое применение в науке идей диалектико-материалистической философии предполагает особый тип исследований, в рамках которых выработанные философией категориальные структуры адаптируются к проблемам науки. Этот процесс связан с конкретизацией категорий, с их трансформацией в идеи и принципы научной картины мира и в методологические принципы, выражающие идеалы и нормы педагогической науки. В результате при решении кардинальных научных проблем содержание философских категорий весьма часто обретает новые оттенки, которые затем служат основанием для нового обогащения категориального аппарата философии.

Философия науки представляет собой особую область исследований, более или менее отчетливо выделяющуюся почти во всех современных системах философского знания. Сам термин «философия науки» с 20-х годов XX века наиболее интенсивно эксплуатировался неопозитивистами и близким к ним по идейной направленности естествоиспытателями, социологами и философами. С начала 60-х годов можно уже с полной определенностью говорить о наступлении в системе современной философии так называемого постпозитивистского периода. Он был ознаменован в первую очередь появлением эволюционистских концепций философии науки, связанных с именами К. Поппера, И. Лакатоса, С. Тульмина, отчасти, П. Фейерабенда.

В структуре философских оснований науки ряд известных ученых (В.С. Степин и др.) даёт характеристику общелогическим методам познания, методам эмпирического, теоретического, исторического и логического исследования, этике науки.

Методология педагогики накопила подлинно научный потенциал, разработала комплекс нормативного, инструментального знания, прямо направленного на помощь исследователю, на формирование у него специальных знаний и умений исследовательской работы. Такую методологию нужно основательно изучать, сделать ее учебным предметом. Содержанием такого предмета станет система широких методологических подходов, расширяющих научный кругозор исследователя и конкретные ориентиры для научной работы. Полученные исследователем знания дадут ответы на такие, например, вопросы: как определить проблему исследования, его тему, выделить объект и предмет исследования, сформулировать гипотезу? Чем отличается научное знание в области педагогики от стихийно-эмпирического, художественно-публицистического, психологического? Какие признаки позволяют отнести тот или иной труд в области педагогики к числу научных работ?.

В результате систематизации фиософско-педагогических знаний была предложена структура «Философия и методология педагогики» как учебной дисциплины.

К философским основам педагогики относятся научные положения философии науки, философских ориетиров педагогики, общенаучных ориентиров педагогики. Методологические ориентиры педагогики включают в себя научные положения методологии науки, методологии педагогики, дидактических ориентиров педагогики, психологических ориентиров педагогики. В структуре учебной дисциплины представлены четыре раздела: «Философские и методологические основы педагогики», «Философско-методологический фонд педагогики», «Логика научно-педагогического познания», «Исследовательская культура педагога-исследователя».

В 2011 году Министерством образования и науки Республики Казахстан подготовлена образовательная программа по специальности «Педагогические измерения». Была внедрена учебная дисциплина «Философия и методология педагогики» в образовательную программу докторантуры для специальностей группы «Образование». Впоследствии разработаны типовая учебная программа, учебные пособия по дисциплине. Проведены научно-практические конференции, опубликованы статьи в отечественных и зарубежных журналах. Научно-методическая система обучения дисциплине «Философия и методология педагогики» раскрыты в образовательной, учебной программах и материалах ее учебно-методического обеспечения [208; 210; 212; 213; 215; 216; 184; 215].

На основании вышеизложенного предлагается структура философии и педагогики как учебной дисцилины (Рисунок 3. Структура философии и методологии педагогики как учебной дисциплины).

Раскроем содержание некоторых основных понятий дисциплины. Философия педагогики и образования – метанаука, предметом которой являются педагогические науки, а также вопросы образования, взятые в общекультурном аспекте. Вся история философии отмечена печатью интереса к педагогике. В западных руководствах по философии образования список крупнейших мыслителей в области философии педагогики, как правило, содержит имена Платона, Аристотеля, Ж.Ж. Руссо, Дж. Дьюи, Р. Штейнера, П. Фрейра, Б. Скиннера, Н. Постмена. Концептуальной основой педагогики Платона и Аристотеля являлись соответственно теория идей и концепция форм. Руссо рассматривал образование как развитие естественных задатков ребенка, которого по возможности необходимо ограждать от пороков общество, в т.ч. за счет семейного воспитания. Главная задача образования – воспитание нравственно ориентированного гражданина демократического общества. Дж. Дьюи разработал лучшую на сегодняшний день теорию прагматистской педагогики. Обучаемый, в т.ч. ребенок, ставится в условия, когда он должен разрешить проблемную ситуацию. У него развиваются практические навыки. Теоретическое знание рассматривается как инструмент делания. Штейнер стал основателем Вальдорфской педагогики. Ее смысл состоит в использовании теософских идей в стремлении достичь не механического, а органического способа жизни. На место естествознания ставится натурфилософия, данные науки перекачиваются в эзотерическое русло. Б. Скиннер развил бихевиористскую педагогику. Ее цель – развитие у обучаемого «технологии» поведения, в формировании которой решающую роль играет учитель. Согласно бразильцу Фрейра следует избегать патериалистких отношений в учебныз заведениях. Педагог и студент становятся равноправными участниками процесса образования. Этого требует подлинно демократическое общество. Постмен настаивает на внедрении в практику образования исследовательского метода, без которого невозможно воспитание ответственной личности.

Общая черта всех философско-педагогических концепций состоит в том, что в них идеи соответствующей философской теории адаптируется применительно к проблемам образования и педагогики. Можно взять любое философское направление и показать, каким образом оно было использовано для интерпретации проблем педагогики и образования. В полной мере это относится и к отечественной действительности. В советские годы большое внимание уделялось формам воспитания коллективисткой морали (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский). Популярной была деятельностная концепция воспитания (Э.В. Ильенков, Г.П. Щедровицкий). В.В. Давыдов, подобно своим отечественным коллегам, также опирался на творческое наследие классиков марксизма, ленинизма, придавая особое значение метод восхождения от абстрактного к конкретному.

Философия воспитания – трактовка сущности воспитания, его принципов и ценности как взаймодействие общечеловеческого, конкретно-исторического, национального компонентов культуры в процессе становления личности и передачи ей культурных ценностей.

Философия социального воспитания – научное направление, которое на основе знаний об объективном состоянии и потребностях общества, полученных социологией воспитания и соиально-педагогической виктимологией, ставит ряд фундаментальных вопросов, предлагает варианты их решения, которые могут сделать успешной интеграцию сил общества с целью повышения культурного уровня народа.

Функционирующий курс философии воспитания вызван новыми потребностями подготовки высококвалифицированных специалистов в педагогике и смежных с ней областях. Введение в высших учебных заведниях второй ступени, магистратуры, и потребность в улучшении подготовки аспирантов предполагает преподавание дисциплины, промежуточной между философией и педагогикой.

Рис.3 Структура философии и педагогики как учебной дисциплины

С учетом сказанного перед философией воспитания стоят следующие задачи:

• раскрытие понятия воспитания во всей его полноте и широте, последовательной, всеобъемлющей логической перспективы его практической реализации;

• выявление связей между развитием общества и воспитанием, между передачей культурного наследства из поколения в поколение и подготовкой личности к полноценной жизни в конкретном обществе;

• рассмотрение взаимосвязей между развитием философской мысли и становлением педагогических концепций, диалектики развития этих взаимосвязей, всестороннее их оценивание;

• идентификация и формулировка основных проблем воспитания, порождаемых биологическими, социальными, религиозными, психологическими и иными факторами с учетом всех взаимоотношений;

• развитие философско-педагогического мышления, создание условий для переосмысливания педагогических ценностей быстро изменяющегося мира, поиска их философской сущности;

• обеспечение новых перспектив в развитии педагогической науки, нацеливание ее на плюралистический подход в поисках новых выводов и положений исследований [22, 3-5].

Следовательно, философия воспитания относится ко всем звеньям функционирования педагогической мысли и практики воспитания. Педагога-практика она приучает к творческому осмыслению собственной деятельности, к сознательному выбору той или иной практики воспитания; руководителей систем воспитания философия побуждает к целостному взгляду на процесс воспитания, к учету ведущих его параметров; политиков образования она предостерегает от односторонних решений, требует внимательного предвидения последствий принимаемых решений; для ученых философия воспитания является надежной основой поиска научной истины [22, с. 3-4].

На наш взгляд, в области философии педагогики и образования решающими являются следующие три положения:

опора на потенциал наук, причем наиболее развитых.

этизация образования, всемерная опора на принцип ответственности.

и, наконец, тщательная разработка путей адаптации научного материала к возможностям обучаемых [196].

Общенаучные основания педагогики за многовековое бытие этой дисциплины претерпели существенные изменения. Современная педагогика очень непохожа по своим общенаучным основаниям на ту педагогику, которая бытовала в периоды Античности, Средних веков, Эпохи Возрождения, Нового Новейшего времени.

О приращении научного знания, возможно, говорить лишь тогда, когда оно, научное знание, пополняется новыми фактами, отражающими изучаемые реалии. Вполне очевидным является то, что процесс пополнения научного знания новыми фактами предполагает использование научно-обоснованных методов исследования, позволяющих эти факты обнаружить. Эти методы, в свою очередь, встраиваются на совокупности теоретических положений, которых в науковедении называют методологическим.

Таким образом, философия педагогики – область педагогического науковедения, раскрывающая систему использования инновационного потенциала философских законов, подходов, принципов, категорий, методов, философских знаний (логика, этика, эстетика и т.д.), необходимых для педагогического исследования.

Вопросы и задания

Подготовьте краткий обзор трудов К.Х. Рахматуллина и В.С. Степина о философии науки.

Раскройте сущность концепций науки и их потенциал в педагогических исследованиях.

Охарактеризуйте общедисциплинарную модель науки.

Обоснуйте структуру дисциплины «Философия и методология педагогики».

Интерпретируйте основные понятия философии и методологии педагогики.

ГЛАВА 2. ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ФОНД ПЕДАГОГИКИ

2.1. Смысловое поле методологии педагогики

В науковедении направление есть путь развития, научное течение, группировка, научная школа, группа работ, объединенных единой целью, общностью мировоззрения, методом исследования. Она реализует определенную научную позицию, присущий ей стиль мышления и деятельности представляет собой звено, связывающим науку и образовательный процесс.

В науковедении различают классические и современные научные школы. Расцвет деятельности классических научных школ пришелся на вторую треть ХIХ в. В ХХ в. научная школа по существу превращалась фактически в научно-производственное объединение, в котором, помимо традиционных научных и идейных, значительную роль стали играть и организационно-управленческие функции. В ХХ в. в связи с превращением научно-исследовательских лабораторий и институтов в ведущую форму организации труда появляются современные (или «дисциплинарные») научные школы. Они ослабили функцию обучения и сориентированы на плановые программы, формируемые вне рамок самой школы.

Существенным признаком научной школы является то, что она одновременно реализует функции производства, распространения, защиты научных идей и обучения молодых ученых.

В науке различными аспектами функционирования и развития научных школ занимались М. Вебер, Т.Кун, Е.С.Ляхович, Н.П.Лукина, Н.А.Логинова, и др. Мы придерживаемся концепции научной школы, предложенной Е.С. Ляховичем, Н.П. Лукиной, где научная школа может быть представлена как коллективная форма выработки и передачи знания, познавательных процедур («технологий» научной деятельности) в условиях особых межличностных отношений внутри данного научного сообщества [203].

Научная школа в педагогике как интеллектуальная, эмоционально-ценностная, неформальная, открытая общность ученых разных статусов, разрабатывает под руководством лидера выдвинутую им исследовательскую программу, осуществляет ее представление, защиту целей и результатов, а также подготовку научных кадров и имеет устойчивые отношения с педагогической практикой как источником научных идей и сферой воплощения научных концепций [63]. В научных школах и уточнялось смысловое поле методологии педагогики. Научные школы формировались в основном в научно-исследовательских организациях. В частности, созданный в 1944 году Институт теории и истории педагогики Академии педагогических наук СССР являлся и является одним из ведущих научных учреждений страны, то бывшего Советского Союза.

С его историей связаны имена известных отечественных ученых – основателей известных научных педагогических школ действительных членов и членов-корреспондентов РАО (ранее АПН):

М.Н. Скаткина, Н.М. Шахмаева, И.Я. Лернера (Дидактика общего образования);

В.В. Краевского и В.М. Полонского (Методология педагогики);

Н.А. Константинова и З.И. Равкина (История педагогики и образования);

З.А. Мальковой и Б.Л. Вульфсона (Сравнительная педагогика);

Л.И. Новиковой (Воспитание и социализация детей и молодежи);

С.Я. Батышева и А.М. Новикова (Профессиональная педагогика – теория непрерывного образования).

В институте ведутся фундаментальные исследования в области педагогики и образования, проходят международные и всероссийские научные конференции и семинары, организуются экспериментальные площадки на базе образовательных учреждений, развивается международное сотрудничество.

Перейдем к характеристике вкладов ведущих ученых и научной школы в становление и развитие методологии педагогики.

Одним из ярких представителей методологов является М.А. Данилов.

Данилов Михаил Александрович [13 (25). 4.1899, дер. Васильевщина Псковской обл.,- 25.11.1973, Москва], педагог, член-ккорреспондент АПН РСФСР (1959), доктор пед. наук (1960 г.), проф. (1961 г.). Разрабатывал проблемы методологии педагогики, педагогического образования, методики педагогических исследований. Основное внимание уделял проблемам дидактики.

Михаил Александрович возродил понятие «педагогический процесс», вошедшее в отечественную педагогику благодаря П.Ф. Каптереву, раскрыл роль концепции «саморазвития» в познании его диалектичности. Показал значимость этого понятия для исследования явлений воспитания. Стереотипному педагогическому мышлению, сориентированному на педагогическое руководство как «целенаправленное педагогическое воздействие на учащихся», противопоставил идею обучения как общение учителя и учащихся. Многие идеи Данилова, особенно в вопросах методологии исследования, трактовке диалектической природы обучения, понимания сущности педагогического руководства учебным процессом были реализованы лишь в современной школе, в частности идеи так называемой педагогики сотрудничества.

Академик М.Н. Скаткин является основоположником советской дидактики, методологии обобщения педагогического опыта, логики методологического исследования в педагогике .

Скаткин Михаил Николаевич [11.8(29.7). 1900, с.Козлово, ныне Моск. обл., - 7.8.1991, Москва], педагог, академик АПН СССР (1985 г.). Скаткин занимался методологией педагогической науки, в т.ч. вопросами совершенствования процесса обучения, содержания и др. Его исследования по фундаментальным проблемам дидактики (теории политехнического образования, принципов и методов обучения) легли в основу работ, проводимых в СССР и др. странах. Скаткин одним из первых начал разработку теории конструирования учебных программ. Автор ряда новых принципов дидактики, в т. ч. принципа научности обучения; соавтор дидактических концепций содержания образования и методов обучения. Значительна его роль в выявлении путей совершенствования процесса обучения в 60-80-е гг. Скаткин отличался мастерством систематизации состояния дидактики и отдельных ее проблем, придавая их совокупности концептуальную целостность.

Шубинский Владимир Степанович, Воробъев Геннадий Васильевич, Гмурман Владимир Ефимович, работая в Институте теории и истории педагогики АПН СССР в 70-90-годы XX века, внесли весомый вклад в развитие методологии педагогики, заложили основу философии педагогики. Разрабатывали проблемы применения философских подходов в решении задач методологии педагогики.

Шубинский Владимир Степанович исследовал систему разработки педагогической теории, основополагающие принципы воспитания, тенденции развития методологии педагогики, структуру методологического знания, процесс формирования диалектического мышления школьников.

Ученый-методолог Г.В. Воробъев разрабатывал проблемы трансформации философских законов, категорий и методов на предмет педагогических исследований, организации педагогического эксперимента, измерения в дидактике.

Много сил методолог В.Е. Гмурман отдал разработке методологических проблем. Им были написаны основные разделы статьи «Педагогика» для Педагогической энциклопедии, ряд теоретических статей, капитальный труд «Общие основы педагогики», подготовленный совместно с Ф.Ф. Королевым. Занимаясь упорядочением, уточнением и обогащением понятийно-терминологической системы науки, он решительно и последовательно стремился к максимальному учету потребностей жизни и развития научного знания. Обширная эрудиция, неутомимый труд, ясность мысли ученого, выступающего с принципиальных позиций, оригинальность в постановке и решении новых проблем методологии и теории.

Член-корреспондент АПН СССР Н.В. Кузьмина предложила логику использования методов исследования педагогической деятельности, системного педагогического исследования, акмеологического исследования.

Кузьмина (Головко-Гаршина) Нина Васильевна родилась 23 сентября 1923 г. в г. Нальчике. Окончила в 1947 году ЛГПИ им. Герцена, в 1950 году - аспирантуру при отделении педагогической психологии АПН РСФСР, под руководством Б.Г. Ананьева, защитила кандидатскую диссертацию на тему «Психолого-педагогический анализ трудностей и успехов в работе молодого учителя начальных классов». В 1965 году защитила докторскую диссертацию на тему «Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности». Н.В. Кузьмина самостоятельно разработала предмет акмеологии профессионального образования и организовала междисциплинарные комплексные исследования проблем профессионализма деятельности учителя во всем образовательном маршруте (ОМ) от детского сада (воспитатели, учителя конкретных дисциплин всех звеньев общеобразовательной школы, преподаватели высшей школы, аспирантура).

На основе обобщения результатов исследования сформулировала предмет акмеологии и основала Всесоюзную акмеологическую ассоциацию. В 1991 году акмеология зарегистрирована в ГКНТ СССР как новая область знаний в системе наук о человеке. В ноябре 1992 года основала общественную Академию Акмеологических Наук.

Академик Н.К.Гончаров в своей книге «Методология и методы педагогики как науки» показал образец логики историко-педагогического поиска [63, 53-64].

Гончаров Николай Кириллович [6 (19).12.1902, с. Чиркино, ныне Моск. обл., - 13.12.1978, Москва], педагог, академик АПН РСФР (1955 г.), АПН СССР (1968 г.), доктор пед.наук (1946 г.), проф. (1947 г.). Автор работ по методологии педагогики, теории воспитания и обучения, истории отечечественной и заруежной педагогики и школы, ряда учебников и учебных пособий по педагогике.

В своих монографиях Ф.Ф. Королев раскрыл сложный и противоречивый процесс реализации основных принципов построения новой советской школы и народного образования, коренным образом отличающихся от дореволюционных. Это принципы: доступности образования для лиц обоего пола независимо от национальности, бесплатности, светскости, обучения на родном языке. Федор Филиппович разрабатывал проблемы теории и практики коммунистического воспитания, детского коммунистического движения, истории советской школы. Исследовал методологические и теоретические основы педагогической науки, методов педагогики.

Королев Федор Филиппович [19.9(1.10.).1898. с. Березки ныне Могилевской обл.,-13.6.1971, Москва], теоретик, историк педагогики академик АПН СССР (1968 г.; академик АПН РСФСФ с 1965 года), доктор педагогических наук (1959 г. ) профессор (1961 г.).

Выполненные Федором Филипповичем историко-педагогические исследования отличаются всесторонностью и глубиной анализа, строгим следованием принципу оптимального соотношения логического и исторического в характеристике процессов и явлений, объективностью в оценках с учетом всех позитивных и негативных моментов развития, бережным отношением к теоретическому наследию отечественной и зарубежной педагогики. Ф.Ф. Королев писал о том, что недопустимо «ни улучшать, ни ухудшать историю» советской школы, нужно изображать ее такой, какой она была в действительности.

Академик А.И. Пискунов в своих трудах «Теория и практика педагогического эксперимента», «Методология педагогических исследований» воссоздал систему знаний по теории и методике педагогического и историко-педагогического исследования [63, 42-43].

Пискунов Алексей Иванович (р. 24.2.1921, г. Оханск Пермской обл.), историк педагогики, акад. РАО (с 1993 года; акад. АПН СССР с 1971 года), доктор педагогических наук (1965 г.), профессор (1968 г.). Автор ряда работ по истории педагогики. Важное значение имел труд А.И. Пискунова «Теории и практика трудовой школы в Германии (до Веймарской республики)» (1963 г.), в котором актуализирован применительно к условиям советской школы 60-х гг. историко-педагогический материал, дан обзор трудов, ранее не рассматривавшихся по политико-идеологическим причинам. Проблематику этого сочинения развил в книге «Проблемы трудового обучения и воспитания в немецкой педагогике XVIII – нач. XX в.» (1976 г.).

Под руководством Пискунова в 70-х гг. проводилось изучение истории экспериментальных учебно-воспитательных учреждений в СССР и за рубежом. Он разрабатывал проблемы подготовки учителей, подчеркивая приоритетную роль психологической подготовки в содержании педагогического образования и общекультурного развития в совершенствовании профессионального мастерства педагога. Считал необходимым изучение в педагогических вузах истории педагогики как основы формирования профессионального мышления и мировоззрения будущих педагогов.

Г.И. Щукина – один из крупных представителей советской педагогической науки. Ее монография «»Проблема познавательного интереса в педагогике» стала классическим произведением в дидактике. Г.И. Щукина занималась также вопросами методологии и методики педагогического исследования, реализуя идею комплексности и глубокого проникновения в педагогические явления.

Щукина Галина Ивановна родилась в Саратове в семье служащего.

В своих многолетних исследованиях ей удается раскрыть сущность, психолого-педагогическую природу, уровни развития и условия формирования познавательного интереса. Щукина видит в этом феномене важ­нейший мотив активизации школьного учения, рассматривает его как фактор познаватель­ной самостоятельности учащихся. Во всех своих работах она выступает последовательным поборником тесного союза педагогической науки и массовой школьной практики.

Автор курса лекций «Педагогика» (1966 г.), пособия «Педагогика школы» (1977 г.), работ по дидактике. Педагог, член-корреспондент РАО (1993 г.; член-корреспондент РАО (АПН ССС) с 1971года, доктор педагогических наук, профессор (1969 г.). Она возглавляла, проблемную группу по активизации позна­вательных интересов учащихся и преодолению формализма в учебном процессе.

Академик Ю.К. Бабанский научно обосновал теорию оптимизации учебно-воспитательного процесса школы. Его идеи успешно были внедрены в практику в стране в целом, в Казахстане в частности. Ю.К. Бабанский в своей монографии «Проблемы повышения эффективности педагогических исследований» предложил логику дидактического исследования по проблеме оптимизации педагогического процесса.

Бабанский Юрий Константинович (7.01.1927, с. Первомайское Ростовской обл., - 9.8.1987, Москва), педагог, академик АПН СССР (1974 г.), доктор педагогических наук, профессор (1974 г.).

Разработал теорию оптимизации обучения как научно обоснованного выбора и осуществления варианта обучения, который рассматривался с точки зрения успешности решения задач и развития, образования и воспитания учащихся. Считал возможным использование этой теории для решения педагогических проблем тактического и стратегического характера. Методические основы применения оптимизации интерпретировал как один из аспектов общей теории научной организации педагогического труда. Предложил систему конкретных рекомендаций по выбору эффективных форм и методов предупреждения неуспеваемости и второгодничества, основанную на всестороннем изучении причин неудач школьников. Под его редакцией вышли учебные пособия для педагогических институтов «Педагогика» ( 1983; 1984, совместно с Нойнером).

Академик Б.Т. Лихачев исследовал мировоззренческие принципы воспитания. Его учебник «Педагогика», монографии «Философия воспитания», « Методологические основы педагогики» стали фундаментальной основой построения философии и методологии педагогики. Лихачев Борис Тимофеевич (р.10,8.1929, Москва), педагог, акедемик РАО (1993 г.); академик АПН СССР с 1990 года.), доктор педагогических наук, профессор (1970 г.). Под руководством и при участии Б.Т. Лихачева исследованы проблемы теории и практики эстетического воспитания. Реультаты исследований опубликованы в коллективных монографиях «Эстетич.воспитание в школе. Вопросы системного подхода» (1980 г.), «Эстетич.воспитание школьной молодожи» (1981 г.), «Система эстетического воспитания школьников» (1983 г.). Б.Т. Лихачев изучал закономерности воспитания как способ саморазвития детской личности и как целенаправленный пед агогический процесс системы методов воспитания и психологического воздействия и др.

Основные направления научных исследований академика Н.Д. Никандрова— сравнительная педагогика, методология педагогики, дидактика высшей школы. В работах 70-х годов XX века он дал сравнительный анализ систем высшего образования некоторых западных стран, предложил трактовку сравнительной педагогики в единстве её описательной, объяснительной и конструктивной функций. Провёл типологизацию методологических проблем педагогики. Разрабатывал проблемы содержания высшего педагогического образования и активизации познавательной деятельности студентов. Он автор многих научных трудов в области сравнительной педагогики, методологии педагогики, дидактики высшей педагогической школы, среди которых учебные пособия: «Педагогика высшей школы», «Организация учебно-воспитательного процесса в педагогическом институте», «Введение в специальность» и др.

Никола́й Дми́триевич Ника́ндров родился 20 октября 1936 года в [Ленинграде](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9B%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%BD%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%B4). Н.Д. Никандров советский и российский учёный, организатор педагогической науки. Доктор педагогических наук, [профессор](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B5%D1%81%D1%81%D0%BE%D1%80). С [15 марта](http://ru.wikipedia.org/wiki/15_%D0%BC%D0%B0%D1%80%D1%82%D0%B0) [1990 года](http://ru.wikipedia.org/wiki/1990_%D0%B3%D0%BE%D0%B4) действительный член ([академик](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D0%BA%D0%B0%D0%B4%D0%B5%D0%BC%D0%B8%D0%BA)) Академии педагогических наук (АПН) СССР. С [7 апреля](http://ru.wikipedia.org/wiki/7_%D0%B0%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%BB%D1%8F) [1992 года](http://ru.wikipedia.org/wiki/1992_%D0%B3%D0%BE%D0%B4) действительный член (академик) РАО, состоит в Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО. В 1992—1997 годах — вице-президент, с 1997 года — президент РАО.

Развитие философии и методологии педагогики шло в контексте ведущих научных школ. И вне строгих пределов этих ведущих научных школ теоретиками и философами созданы:

основы отечественной философии образования, философии дидактики, философии педагогики (Я.С. Турбовской, И.Я. Лернер, Б.М. Бим-Бад). Поиск велся в логике привычной парадигмы, с позиций которой педагогика – неотъемлемая часть философии. И выход виделся в разработке философии образования, способной стать необходимым идеологическим и методологическим ориентиром;

теоретические основы педагогического прогнозирования, определение прогностической функции педагогики (И.Я. Лернер, Б.С. Гершунский, 1980-е годы).

философско-методологические проблемы педагогики (Центром развития исследований по данному направлению в 70-80-х годах ХХ века являлся действовавший на базе Института Всесоюзный семинар по методологии педагогики (руководитель: академик РАО В.В. Краевский). В результате комплекса исследований был заложен фундамент современной методологии педагогики как методологии научного познания; осуществлялось развитие нормативной методологии; была представлена концепция оценки качества фундаментальных, прикладных исследований и разработок; осуществлена систематизация понятийно-терминологического аппарата педагогики;

философия образования, методология образования, философиия дидактики, философия педагогики, педагогического прогнозирования (Я.С. Турбовской, Б.С. Гершунский, А.М. Новиков, И.Я. Лернер);

понятийно-категориальный аппарат методологии педагогики, методологические основы педагогических измерений (В.И. Журавлев);

методологические и гуманитарные основы педагогического образования (Ю.В. Сенько)

Осуществлялось концептуальное оформление фундаментальных оснований педагогики, основ философии образования, философии дидактики, философии педагогики.

Проблемное поле и подходы в исследовании профессора Я.С. Турбовского: мир образования как сотворённая и сотворяемая действительность; соотношение мира образования и социума; закономерности и специфические особенности мира образования, требующие создания философии собственно мира образования; основные категории философии мира образования; пространство, время, среда, методы, технология, педагогическое целеполагание как контекстная основа создания учебно-воспитательных систем; выдвижение совокупности идей, непротиворечивое развитие которых априори создаёт возможности разработки теории и моделей учебно-воспитательных систем.

Турбовской Яков Семенович – доктор педагогических наук, профессор кафедры открытых образовательных технологий, ведущий научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО; Президент Академии творческой педагогики, председатель директоров стран школ СНГ, заведующий лабораторией философии образования Института теории и истории педагогики РАО. Лаборатория философии образования берёт своё начало с 1970 года, когда начала деятельность лаборатория методологии педагогической науки, в которой была разработана концепция управляемого взаимодействия педагогической науки и практики. Развитие этих концептуальных идей началось в специально созданной лаборатории взаимодействия педагогической науки и практики, что обусловило выдвижение принципиально новой совокупности идей. Они были связаны с необходимостью и выявленной возможностью диагностирования массового педагогического опыта.

В настоящее время разрабатываются проблемы управляемого взаимодействия педагогической науки и практики с позиций разработанной концепции философии образования в рамках темы "Философские аспекты развития отечественного образования". Новые идеи Я.С. Турбовского, отраженные в «Педагогической аксиоматике», раскрывают исторические перспективы, представляют в новом ключе апробированные в ходе тысячелетнего развития человечества педагогические акисомы [63, 83-94].

Академик Б.С. Гершунский разрабатывал проблемы теории и методологии прогностики как направления педагогических исследований, обосновал основные направления и этапы разработки педагогических прогнозов, их методы и приёмы. В сфере интересов Б.С. Гершунского вопросы теории и практики непрерывного образования, философии образования, образовательной прогностики [63, 44-45].

Гершунский Борис Семенович. (р. 19.1.1935, Киев), педагог, один из учредителей и акад. РАО (1992 г) в России. педагог, один из учредителей РАО (1992 г.), доктор педагогических наук (1982г.), профессор (1989 г.). В 70-е годы разрабатывал проблемы теории и методологии прогностики как направления педагогических исследований, обосновал основные направления и этапы разработки педагогических прогнозов, их методы и приемы. Автор программ и учебных пособий по электронике для системы общего среднего образования. В сфере интересов Б.С. Гершунского вопросы теории и практики непрерывного образования, философии образования. Участник разработки программ развития образования в России.

Академик В.И. Журавлев исследовал проблемы педагогического науковедения, категориально-понятийный аппарат методологии педагогики, взаимосвязи педагогики с другими отраслями науки, педагогических измерений и педагогической информатики.

Журавлев Василий Иванович (7 января 1923, с. Старорямово Омской обл. — 5 января 1996, Балашиха) — российский, советский педагог.

Доктор педагогических наук, профессор. Заслуженный деятель науки РФ. Действительный член РАО по Отделению философии образования и теоретической педагогики (с 1992 года).

Философ и методолог Г.П. Щедровицкий  - один из основателей [Московского логического кружка](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%BE%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D0%BA%D1%80%D1%83%D0%B6%D0%BE%D0%BA) (с [1952 года](http://ru.wikipedia.org/wiki/1952_%D0%B3%D0%BE%D0%B4); в Кружок также входили [Б. А. Грушин](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D1%80%D1%83%D1%88%D0%B8%D0%BD,_%D0%91%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%81_%D0%90%D0%BD%D0%B4%D1%80%D0%B5%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D1%87), [А. А. Зиновьев](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%97%D0%B8%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D1%8C%D0%B5%D0%B2,_%D0%90%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D1%80_%D0%90%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%87) и [М. К. Мамардашвили](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%B0%D0%BC%D0%B0%D1%80%D0%B4%D0%B0%D1%88%D0%B2%D0%B8%D0%BB%D0%B8,_%D0%9C%D0%B5%D1%80%D0%B0%D0%B1_%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D1%82%D0%B8%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%87)) и идейный и организационный лидер его непосредственного продолжения  - [Московского методологического кружка (ММК)](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%BE%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D0%BA%D1%80%D1%83%D0%B6%D0%BE%D0%BA).

Отстаивал идею приоритета деятельностного подхода над натуралистическим как в гносеологическом так и в онтологическом планах. Разрабатывал идею самоопределения [методологии](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F) «как общей рамки всей жизнедеятельности людей». Предложил и развивал оригинальную логико-методологическую программу, прошедшую этапы: содержательно-генетической эпистемологии (логики) и теории мышления ([1952](http://ru.wikipedia.org/wiki/1952)—[1960](http://ru.wikipedia.org/wiki/1960) гг.), деятельностного подхода и общей теории деятельности ([1961](http://ru.wikipedia.org/wiki/1961)—[1971](http://ru.wikipedia.org/wiki/1971)), системомыследеятельностного подхода и общей методологии (с [1971](http://ru.wikipedia.org/wiki/1971) г.).

Щедрови́цкий Гео́ргий Петро́вич родился в семье инженера и хозяйственного руководителя [П. Г. Щедровицкого (старшего)](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A9%D0%B5%D0%B4%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%86%D0%BA%D0%B8%D0%B9,_%D0%9F%D1%91%D1%82%D1%80_%D0%93%D0%B5%D0%BE%D1%80%D0%B3%D0%B8%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D1%87_%28%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%80%D1%88%D0%B8%D0%B9%29) и врача-[микробиолога](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%B8%D0%BA%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%B8%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3) К. Н. Щедровицкой ( [1904](http://ru.wikipedia.org/wiki/1904)-[1994](http://ru.wikipedia.org/wiki/1994) гг.). Советский [философ](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A4%D0%B8%D0%BB%D0%BE%D1%81%D0%BE%D1%84) и [методолог](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3), общественный и культурный деятель, создатель системомыследеятельностной методологии, основатель [Московского методологического кружка](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%BE%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D0%BA%D1%80%D1%83%D0%B6%D0%BE%D0%BA), идейный вдохновитель [методологического движения](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B5_%D0%B4%D0%B2%D0%B8%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5)».

В развитие и социально-практическое воплощение своих философско-методологических идей предложил новую форму организации коллективных мышления и деятельности — [организационно-деятельностные игры (ОДИ)](http://ru.wikipedia.org/w/index.php?title=%D0%9E%D1%80%D0%B3%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%BD%D0%BE-%D0%B4%D0%B5%D1%8F%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%BD%D0%B0%D1%8F_%D0%B8%D0%B3%D1%80%D0%B0&action=edit&redlink=1), соединяющие в себе свойства [учебно-деловых игр](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%94%D0%B5%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%8F_%D0%B8%D0%B3%D1%80%D0%B0) и интеллектуального методологического дискурса (с [1979](http://ru.wikipedia.org/wiki/1979) по [1993 годы](http://ru.wikipedia.org/wiki/1993_%D0%B3%D0%BE%D0%B4) организовал и провел 93 игры).

Круг интересов и размах научного творчества Г.П. Щедровицкого был чрезвычайно широк и разнообразен: [педагогика](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D0%BA%D0%B0) и [логика](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9B%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D0%BA%D0%B0), общая теория деятельности и логика и методология системно-структурных исследований и разработок, [философия науки](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A4%D0%B8%D0%BB%D0%BE%D1%81%D0%BE%D1%84%D0%B8%D1%8F_%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%B8) и [техники](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A4%D0%B8%D0%BB%D0%BE%D1%81%D0%BE%D1%84%D0%B8%D1%8F_%D1%82%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D0%B8), проектирования и организации, [психология](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F) и [социология](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BE%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F), [языкознание](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%AF%D0%B7%D1%8B%D0%BA%D0%BE%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5) и [семиотика](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%B5%D0%BC%D0%B8%D0%BE%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0) — везде он оставил свой оригинальный след.

Ведущая научная школа В.В. Краевского – В.М. Полонского по методологии педагогики

В рамках научной школы созданы:

объектно-компонентный метод описания научно-педагогических исследований, позволяющий представить результаты научных исследований с единых методологических позиций, удобных для практического исследования;

фасетная классификация научно-педагогических исследований. Процедура построения конкретной классификации включает анализ общей схемы и выбора из нее наиболее характерных сочетаний терминов, раскрывающих специфику анализируемой области;

методология педагогики (под началом В.В. Краевского, 70-80-е годы). Благодаря трудам В.В. Краевского несколько десятилетий спустя методология педагогики оформится как самостоятельная научная дисциплина, появятся в стандартах педагогического образования соответствующие курсы. Методологический семинар, овеянный именем В.В. Краевского, продолжает свою работу в России и СНГ;

нормативная методология, ведется стандартизация терминов и понятий педагогики, создан рубрикатор «Общеобразовательная школа, Педагогика», ряд словарей (В.М. Полонский).

В.В. Краевский внес большой вклад в разработку методологии педагогики, отличной от марксистско-ленинской, позволившей педагогике получить статус самостоятельной науки. В числе важных положений, способствовавших  
развитию науки, были обозначены: методологическая культура педагога-исследователя, обязательным компонентом которой является методологическая рефлексия; различение методологического знания в дескриптивной (описательной) и прескриптивной (нормативной) форме;  
методологические подходы к построению теории содержания общего  
среднего образования; разработка содержания слов, расширивших круг   
понятийно-терминологического аппарата педагогики. Наследие В.В. Краевского является актуальным для развития педагогической теории обучения [184, 251-259].

Краевский Володар Викторович (р. 23.07.1926, Самара), педагог, акад. РАО (1993 года, ч.-к. АПН СССР с 1982 года), доктор педагогических наук (1978 г.), проф. (1986г. ). С 1993 года академик-секретарь Отделения философии образования и теоретич. педагогики РАО. Труды в области методологии и теории педагогики, дидактики, методики преподавания иностр. языков в ср школе. Разработал концепцию связи пед. науки и практики, методол. Рефлексии в научной и учебной работе, соотношения педагогики с другими науками; описал систему методологические характеристик педагогического исследования и его логику. В трудах по дидактике наметил состав, функции, структуру, методологические условия научного обоснования обучения, которое представил как способ реализации опережающей функции науки по отношению к педагогической практике. Рассматривая содержание общего ср. образования как модель требований общества к образованию, раскрыл методологические основы построения и главные проблемы его теории, определил принципы и уровни его формирования: уровень общего теоретич. представления, учебного предмета, учебного материала, процесса обучения и структуры личности. Предложил общепедагогические и дидактические характеристики целостного учебно-воспитательного процесса и принципы его построения.

Единомышленник и ученик академика В.В. Краевского академиком В.М. Полонским разработана концепция оценки качества научно-педагогических исследований для включения их в общенаучный фонд. Результаты исследований вошли в требования к диссертациям по педагогическим наукам ВАК России, рекомендованы для преподавателей педагогических дисциплин в вузах и университетах. Разработаны стандарты и другие нормативные документы в области научно-педагогической информации (рубрикаторы, тезаурус, словари нормализованной лексики и др.). Эти документы используются в информационных центрах и библиотеках страны для поиска, индексирования и систематизации научно-педагогической информации, создания проблемно-ориентированных банков и баз данных в отрасли.

Предложены новые методы оценки системы знаний (вероятностный и синтезированный), методика определения диагностического веса контрольных вопросов, что позволяет проверять и оценивать учебный курс с помощью миниимума вопрсов, определять последовательность процедур контроля, сравнивать разные вопросы по их диагностической ценности, объективно оценивать достижения учащихся, разрабатывать стандарты в области образования. В.М. Полонский ведущий специалист в области разработки понятийно-терминологического аппарата педагогики. В основу упорядочения педагогической терминологии был положен социально-антропологический подход, выявления ядра, вокруг которого группируются основные понятия, определения корпуса педагогических категорий вплоть до единых принципов классификации педагогических наук. Методологические положения, сформулированные ученым, сказались на способы подачи статей, формулировках определений понятий и толковании значений на основе приемов, сходных с определениями на основе исследований автора определены критерии оценки информационно-структурных качеств нормативного документа, отражающие содержательную и композиционную сущность текста, целостность, логичность и связанность частей, сформулированы правила работы с законченными документами, соблюдение которых выступает необходимым требованием к составлению и анализу нормативных документов.

Полонский Валентин Михайлович (1938 г. ) – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, академик Образовательных наук Грузии, руководитель Центра общей и нормативной методологии педагогики Института стратегии развития образования РАО, член Ученого совета факультета психологии МГУ им. М.В.Ломоносова, Бюро отделения философии образования и теоретической педагогики РАО, эксперт Российского гуманитарного научного фонда.

Основные направления работы: методология педагогической науки: критерии и методы оценки качества научно-педагогических исследований, класификация исследований, понятийно-терминологический аппарат педагогики; научно-педагогичекая информация; вопросы проверки и оценки ситемы знаний; критерии оценки образовательных порталов в сети Интернет.

В тесном сотрудничестве с В.В. Краевским и В.М. Полонским работала над методоогическими проблемами Е.В. Бережнова.

Бережнова Елена Викторовна – доктор педагогических наук, профессор МГИМО МИД России. Член редакционных советов научных журналов «Гуманитарные науки и образование»; «Наука о человеке: гуманитарные исследования»; «Вестник Новосибирского государственного педагогического университета».

Разработала программы и проводит занятия по следующим дисциплинам: История и философия науки (Педагогические науки. История педагогики); Методология педагогического исследования; Современные проблемы науки и образования; Педагогика и психология высшей школы; Информационные технологии в профессиональной деятельности; Основы педагогического мастерства; Дидактика высшей школы; Методика научного руководства магистерской диссертацией.

Научные и профессиональные интересы: проблемы педагогического образования, дидактики высшей школы, методологии педагогики. Основные труды: Прикладное исследование в педагогике. Монография. – М., 2003. – 164 с.; Основы учебно-исследовательской деятельности студентов. – М., 2017. –128 с. (в соавторстве: В.В. Краевский); Методология педагогики: новый этап . - М.: Издательский центр «Академия», 2008. (в соавторстве:  В.В.Краевский).

Ученый из Санкт-Петербургского университета Н.В. Бордовская создала педагогическую системологию. А также систематизировала методологические знания в области педагогики.

Бордовская Нина Валентиновна - доктор педагогических наук, профессор. Заведующая кафедрой психологии и педагогики личностного и профессионального развития СПбГУ. Н.В. Бордовская родилась 9 декабря 1952 года (с. Мачеха Киквидзенского района Волгоградской области). Окончила с отличием факультет математики Волгоградского государственного педагогического университета (1973 г.), аспирантуру (1983 г.) и докторантуру (1991 г.) по специальности «общая педагогика». Доктор педагогических наук с 1991 года. Профессор кафедры педагогики с 1993 года.

Известный специалист в области общей педагогики и методологии педагогического исследования, с 2000 года Нина Валентиновна - заведующая кафедрой психологии и педагогики личностного и профессионального развития факультета психологии университета.

Круг научных интересов профессора достаточно широк – это проблемы развития самостоятельности субъектов педагогического процесса и методологической культуры педагога, проблемы педагогического моделирования и проектирования, педагогической фактологии и праксеологии, феноменологии и терминологии, концептологии и системологии.

Автор педагогической теории развития самостоятельности и педагогической системологии, внесла значительный вклад в разработку проблем логики и методологии педагогического исследования. Появление педагогической системологии стало возможным благодаря успехам общей системологии - теории сложных систем самой разной природой и назначения, развитие которой в свою очередь осуществлялось под влиянием результатов многолетних исследований во всем мире, в том числе и в области педагогики.

Следует сразу же заметить, что признание педагогической системологии в качестве системно-функциональной (пространственной) методологии развития педагогики и практики не означает отказа от других подходов и методов, а обагащает методологию исследования и проектирования сложных динамических процессов и функционирующих систем разной педагогической природы. Педагогическая системология призвана раскрывать общие закономерности эффективного функционирования сложных по своей природе системных объектов педагогической реальности на разных уровнях анализа:

- практическом - практической деятельности отдельных педагогов в контексте деятельности других педагогов и целых педагогических коллективов; деятельности отдельных образовательных систем в процессе взаймодействия с другими образовательными системами и др.;

- теоретическом – научно-исследовательской деятельности отдельных ученых, разрабатывающих новую педагогическую теорию или концепцию, в контексте целого направления или научной школы; научно-исследовательской деятельности ученых в рамках педагогической отрасли или в условиях создания и развития нового педагогического направления;

- методологическом – методологической деятельности педагогов, разрабатывающих новый подход или принцип в педагогике, создающих и развивающих новый тип внутридисциплинарных связей педагогики в контексте связей с другими подходами или принципами, отраслями педагогики или науками;

- науковедческом – деятельности ученых, раскрывающих и развивающих новый междисциплинарный тип связей педагогики, связей истории ее развития во взаимосвязи с другими объектами педагогического науковедения.

Согласно ее позиции, существуют концептуальные подходы к раскрытию сути методологии педагогики. Один из первых подходов, который определился в отношении поиска и определения смысла методологии педагогики называют гносеологическим. Сторонники данного подхода в большей степени сосредоточены на одной стороне педагогической методологии – учении о методах познания педагогической реальности или самом процессе познания педагогических объектов. При этом долгое время без внимания оставались источники и факторы пополнения и обновления методов познания и объяснения педагогических реалий, а также учение о методах преобразования педагогической действительности [25; 109; 240].

Оформление методологии педагогики как самостоятельной научной дисциплины в русле гносеологической школы (типология И.С. Ладенко) было связано с опорой на теорию противоречий в анализе объектов педагогической реальности и поиска условий их развития, с поиском логической основы научно-педагогического поиска и преимущественной ориентации педагогов-исследователей на проблемный характер научно-педагогического мышления.

Именно благодаря развитию теории познания большинство исследователей в области методологических проблем педагогики развивали гносеологический подход, уточняя природу, логику и методы познания педагогической реальности, способы объяснения и выявления сущностных характеристик многих педагогических явлений и процессов. В результате в методологический обиход педагогики вошло всеобъемлющее понимание логики организации педагогических исследований, охватывающее и раскрывающее мыслительный процесс педагога в целом, от постановки проблемы исследования до оценки его результатов. Эта логика выражается в том, что во многом неизвестный предмет или проблема педагогического поиска постепенно определяется в виде гипотезы, оформляется в виде концептуальной идеи, а затем логически безупречной и четко структурированной концепции или теории с формально-логическим модусом (процедурами, средствами и методами) познающего мышления в их единстве и взаимосвязи.

Параллельно с гносеологическим подходом в рамках активно развивающейся методологии педагогики определилась еще одна позиция, в которой рассматривалась система философских положений, существующая за пределами самой педагогической науки, ее объекта и предмета. В качестве методологии развития педагогической науки авторы второго подхода, названного философским, рассматривают те или иные философские идеи, положения или доктрины и законы диалектики, в частности, применительно к познанию и исследованию различных педагогических явлений и процессов. Сторонники второй позиции утверждают, что педагогическая методология, «ее исходные положения и принципы, сущность и система понятий определяются, прежде всего, философской концепцией, и они не являются составной частью данной отрасли научных знаний». В историческом анализе важно подчеркнуть, что представители данного направления отрицали возможность развития педагогической методологии как самостоятельной области научно-педагогического знания [38; 238].

Отождествление философии и педагогической методологии вызывало протест не только у педагогов, но и ряда философов. Известные философы и педагоги (П.В. Копнин, В.Н. Садовский, В.А. Лекторский, Э.Г. Юдин, М.Н. Скаткин, Ю.К. Бабанский, В.В. Краевский, Г.П. Щедровицкий и др.) отмечали, что разграничение этих отраслей знания позволяет предотвратить чрезмерное расширение философской проблематики. Философия не может претендовать на то, чтобы быть неким теоретическим науковедением за счет методологических проблем, относящейся к специальной области конкретной науки, в нашем случае педагогики «Философский анализ должен существовать наряду с педагогическим, вместе с ним, а не вместо него».

Долгое время – весь советский период в отечественной истории педагогики - существовало еще одна точка зрения, согласно которой основы педагогики и ее развития составляет марксистко-ленинская методология как единственно верное учение, объективны и всесторонне объясняющее природу и развитие педагогической науки во взаимосвязи с наукой. Марксистко-ленинская методология педагогами, чаще всего, воспринималась как совокупность идеологических ориентиров, которыми руководствовались в познании, объяснении и прогнозировании путей развития педагогической реальности. В связи с этим можно говорить, что в истории развитии педагогической методологии существовал и третий идеологический, подход, который значительно повлиял на развитие самой педагогической науки и практики в России советский период в постсоветское время. В предисловии к сборнику научных статей методологического семинара 2001 г. В.В. Краевский писал что «при всем разнообразии мнений нестандартности выдвигаемых подходов оказалось возможным то, что в прежние времена трудно было себе представить – методологию без обязательной для всех идеологии. Так находит подтверждение давно заявленная мысль о праве методологии (педагогической) на собственное существование» [87].

Философы, объектом внимания которых стали проблемы методологии науки (Э.Г. Юдин, М.Г. Ярошевский, А.Г.Спиркин, и др.), также настаивали на необходимости различать методологию собственно науки средств ее развития как учения о принципах построения, формах, способах и результатах научной деятельности. Благодаря этому в лоне философии рождается и активно развивается методология, а в настоящее время история развития науки. Под этим влиянием постепенно стали меняться взгляды на понимание педагогической методологии, все чаще стали подвергаться критике гносеологический философский и идеологический подходы.

В результате определился четвертый – науковедческий подход, который стал отличаться пониманием методологии педагогики как особой отрасли научного знания в структуре педагогического науковедения, определив границы предметного поля методологических исследований педагогов и обновив структуру научно–педагогического знания разделением и объединением собственно методологического, исторического и теоретического знания. С позиции этого подхода педагогическая методология понимается как научная область, в рамках которой изучается и раскрывается специфика принципов, средств, методов и форм развития педагогической науки как научной системы, отдельные методы и процедуры, методологических по своей природе научных исследований, объектом которых выступает педагогическая наука как система и процесс ее развития [37;146; 150].

В процессе развития философского и педагогического знания современные философы и педагоги в рамках объекта и предмета педагогической методологии стали различать методологию научно-познавательной и методологию проектно-преобразовательной деятельности педагогов. Отсюда появилась идея о формировании в системе педагогической науки двух относительно обособленных подсистем, «которые могут быть названы познавательной и прикладной. Развитие и функционирование методов преобразования педагогической реальности рефлексируются в другой области педагогической методологии - методологии развития педагогической реальности, которая входит в состав педагогической методологии и иногда называется «практическая методология» или «методология педагогического проектирования» [25, 251-259].

В.С. Шубинский в свое время отмечал, что предмет методологии педагогики сводится «к изучению педагогического знания и процесса познания в области педагогики. А это создает возможность отрыва методологии от практики, мешает ей выполнять другую функцию – творчески-преобразовательную в отношении и практики, и теории». Поэтому развитие педагогической действительностисвязано с раскрытием преобразовательной роли методологического знания» [240].

Вопрос о практической направленности педагогической методологии, её преобразующей функции в отношении существенного прорыва в развитии практики педагогических новаций активно дискутировался в печати начиная с 1980–1990-х гг. (М.С. Бургин, Б.С. Гершунский, В.И. Журавлев, В.И. Загвязинский и др.).

В данном случае объектом методологии признавались только педагогическая наука и научно-познавательная («специально научная » терминологии В.В. Краевского) деятельность педагогов. Так, например, В.И. Загвязинский в определении методологии педагогики исходил из толкования её как учения об исходных (ключевых) положениях, структуре, формах и методах научно–педагогического исследования.

По мнению многих ученых, в основе этой позиции фактически объединились гносеологический и науковедческий подходы, сторонниками которых признается только методология научного познания и отрицается методология научного преобразования. Термины «педагогическая методология» и «методология педагогики» однозначно понимаются лишь как методология педагогической науки и педагогических исследований. Термин «педагогическая методология» шире, чем «методология педагогики». Первый термин раскрывает методологию развития педагогической науки, педагогического исследования, преобразования объектов педагогической реальности, оценки научно-познавательной или научно преобразовательской деятельности педагогов и пр. Термин «методология педагогики» понимается как методология педагогической науки, проявляющаяся в двух ее аспектах – в качестве методологических основ научного познания педагогической деятельности и методологического обеспечения научно-исследовательской деятельности педагогов.

Сегодня учеными признается практическая направленность педагогической методологии. Это позиция выражается во многих современных работах методологического характера. Отмечается, что методология педагогики – это «исходящая из всеобщей методологии науки и изучения тенденции общественного развития система знаний об основных положениях педагогической теории, о принципах и подходах к рассмотрению педагогических явлений и методах их исследования, а также путях внедрения добытых знаний в практику воспитания, обучения и образования».

Последовательная позиция в утверждении возможности практической направленности педагогической методологии непременно приводит к постановке вопроса о научном статусе ее практической части, которая просматривается в определении С.Я. Батышева в значении «совокупности принципов, норм, методов познания и практической деятельности; учения о путях достижения истинного знания и оптимального практического эффекта», а также в статье В.М. Розина. Розин утверждает, что профессиональная методология должна содержать две части: прикладную, ориентированную на деятельность, подлежащую развитию, и руководящую, ориентирующую саму методологию [180].

Таким образом, практическую ориентацию педагогической методологии следует рассматривать не только через методы и принципы, которыми руководствуются во внедрении научных результатов в педагогическую практику, но и в проектировании новых педагогических объектов.

В свое время В.И. Журавлев выделил перспективы развития педагогической методологии в виде двух тенденций. «Одна из них – все более масштабное проникновение методологии в различные сферы научной и практической деятельности, всеобщее признание ее как инструмента познания и преобразования деятельности. Другая – рост, развитие, расширение методологических операций, обеспечивающих более совершенную и продуктивную познавательную и предметно-производительную деятельность». При этом ученый одним из первых заявил о педагогической праксиологии как «сравнительно молодой научной дисциплине», находящейся «на границе методологии и предметно-практической деятельности», которой «принадлежит функция выработки обобщенных норм целесообразной деятельности в любой сфере». По мнению ученого, можно говорить о «сближении» педагогической праксиологии с результативным аспектом педагогической методологии [53].

Сказанное позволило выделить еще один, практико-ориентированный подход в раскрытии практического смысла и предназначения педагогической методологии, понимаемой в рамках этого подхода как учение о структуре, логической организации, методах и средствах определения практической результативности педагогической методологии, в том числе и деятельности, направленной на целесообразное преобразование объектов педагогической практики.

Одно из активно развивающихся направлений в понимании педагогической методологии и определении ее смысла можно увидеть через выделение содержательного, нормативного и смыслового аспектов.

Содержательный аспект педагогической методологии раскрывает природу и объём методологического знания о педагогической реальности; нормативный аспект - совокупность методологических ориентиров в познании и преобразовании объектов педагогической реальности, в качестве которых могут выступать различные подходы, принципы или методы; смысловой аспект – важность и место того или иного методологического ориентира в научно–познавательной или научно–проектировочной деятельности педагога.

Итак, к началу ХХ в. определились разные подходы к пониманию педагогической методологии, среди которых гносеологический и праксиологический подходы в совокупности адекватны общим представлениям о методологии как «учении о методах познания и преобразования педагогической действительности» и являются конкретизацией общего представления, соответствующего положениям и идеям науковедческого подхода в понимании педагогической методологии.

В рамках и гносеологического и праксиологического подходов можно говорить о содержательном, нормативном и смысловом аспекте раскрытия термина «педагогическая методология».

Вопрсы и задания

1.Кратко охарактеризуйте гносеологический подход к определению сущности методологии педагогики.

2.Кратко охарактеризуйте философский подход к определению сущности методологии педагогики.

3.Кратко охарактеризуйте науковедческий подход к определению сущности методологии педагогики.

4. Сравните понятий «методология педагогики» и «педагогическая методолоия»,

5. Обоснуйте практическую направленность методологии педагогики.

2.2. История развития методологии педагогики

Ученые успешно осуществляют философское осмысление настоящего и будущего методологии, обращенной к практике, тенденций и перспектив развития методологии науки и практики.

В настоящее время роль методологии в определении перспектив развития наук, в обобщении достигнутого существенно возросла. С чем это связано?

Во-первых, в современной науке заметна тенденция к интеграции знаний, комплексному анализу тех или иных явлений объективной реальности. Например, в общественных науках сейчас широко применяются данные кибернетики, математики, теории веро­ятностей и других наук, ранее не претендовавших на выполнение методологических функций в конкретном социальном исследова­нии. Заметно усилились связи между самими науками и научными направлениями. Так, все более условными становятся границы ме­жду педагогической теорией и общепсихологической концепцией личности, экономическим анализом социальных проблем и психолого-педагогическим исследованием личности, педагогикой и генетикой и т.д. Причем интеграция всех наук сейчас имеет ясно вы­раженный объект исследования - человека. И здесь все более важную роль в объединении усилий различных наук при изучении человека играет психология и педагогика. На особую роль этих наук обращают внимание представители самых широких кругов научной общественности.

Учитывая, что психология и педагогика все больше впитывают в себя достижения различных отраслей знания, усиливаются качественно и количественно, постоянно обогащая и расширяя свой предмет, необходимо добиваться, чтобы этот рост был осоз­нан, скорректирован, управляем, что непосредственно зависит от методологического осмысления этого явления. Методология, таким образом, играет определяющую роль в психолого- педагогических исследованиях, придаёт им научную целостность, системность, повышает эффективность, профессиональную на­правленность.

Во-вторых, усложнились сами науки психология и педагогика они стали более разнообразны но методам исследования, вырисо­вываются новые грани в предмете их изучения. Причем на первый план все больше выдвигаются проблемы социальной психологии и педагогики. В сложившейся ситуации важно, с одной стороны, не потерять предмет исследования – собственно психолого-педагогические проблемы, а с другой - взять для этих наук все, что могут дать указанные подходы. Представить многочисленные психолого-педагогические знания как единую систему теорий и концеп­ций, не запутаться в бессистемных эмпирических фактах, направить конкретные исследования на решение фундаментальных проблем психологии и педагогики - важная задача методологии.

В-третьих, в настоящее время стал очевиден разрыв между философско-методологическими проблемами и непосредствен­ной методологией психолого-педагогических исследований: с од­ной стороны - проблемы философии психологии и педагогики, с другой - специальные методологические вопросы психолого-педагогических исследований. Одним словом, психологи и педа­гоги все чаше сталкиваются с проблемами, которые выходят за рамки конкретного исследования, являются более общими, фун­даментальными, т.е. методологическими, но не решены совре­менной философией. А потребность в их решении огромна. В си­лу этого и потребовалось заполнить создавшийся вакуум методо­логическими концепциями, положениями, в целях дальнейшего совершенствования непосредственной методологии психолого-педагогических исследований.

В-четвертых, в настоящее время психология и педагогика стали своеобразным полигоном применения математических методов в социальных науках, мощным стимулом развития целых раз­делов математики. В объективном процессе роста, совершенствования методической системы рассматриваемых наук неизбежны элементы абсолютизации количественных методов исследования в ущерб качественному анализу, что особенно заметно в зарубежной психологии и педагогике, где математическая статистика считается чуть ли не панацеей от всех бед. Объясняется этот факт прежде всего, социальными причинами: качественный анализ в психолого-педагогических исследованиях нередко ведет к непри­емлемым для определенных властных структур выводам, количе­ственный же, позволяя достигнуть конкретного практического результата, дает широкую возможность для идеологического манипулирования и в сфере этих наук, и за их пределами. Однако в силу гносеологических причин с помощью математических мето­дов можно, как известно, не приблизиться к истине, а удалиться от нее. Чтобы этого не произошло, количественный анализ необ­ходимо дополнять качественным, методологическим. Методология в этом случае выполняет роль ариадновой нити: избавляет от за­блуждения, не даёт запутаться в бесчисленных корреляциях, позво­ляет выбрать для качественного анализа наиболее существенные статистические зависимости и сделать правильные выводы из их анализа.

Если современные психолого-педагогические исследования не могут обойтись без добротного количественного анализа, то в еще большей степени они нуждаются в методологическом обосновании.

В-пятых, человек является решающей силой в профессиональной деятельности. Данное положение как бы вытекает из общесоциологического закона возрастания роли субъективного фактора в истории, в развитии общества по мере социального прогресса. Но бывает и так, что, принимая данное положение на уровне абстрак­ции, некоторые исследователи отрицают его в той или иной степе­ни в конкретной ситуации, конкретном исследовании. Всё чаще (иногда по праву и научно обоснованно) встречается вывод, что менее надежным звеном в конкретной системе «человек-машина» является личность специалиста. Нередко это ведет к односторонней трактовке соотношения человека и техники в труде. В подобных тонких вопросах истина должна быть найдена как на уровне психолого-педагогическом, так и на философско-социологическом. Правильно решить эти и другие сложные вопросы помогает методологическая вооруженность исследователей.

По сути, возрастает значимость методологии в конкретном педагогическом исследовании. Поэтому необходимо уточнить этапы и тенденции развития методологии педагогики, а также ее прогностический потенциал.

Основным противоречием развития методологии педагогики является противоречие между методологией педагогики и педагогической действительностью. Основное противоречие «высвечивает», и существенное отношение предмета методологии педагогики – отношение метода к педагогической действительности. Среди путей разрешения основного противоречия исследователи называют следующие: 1) разработка методов исследования, адекватные задаче отражения закономерного развития педагогических явлений; 2) разработка и систематизация методов преобразования педагогической действительности.

Анализируя тенденции развития педагогики, В.Е. Гмурман отмечал: «Решение вопросов методологии педагогики по-разному трактуется в философской и науковедческой литературе. Одни авторы сводят методологию к учению о методе, другие понимают под ней всю сферу применения философских принципов, третьи считают, что методология призвана разрабатывать не только общие, но также и конкретные (по другой терминологии – специальные) исследовательские методы. Названные противоположные подходы либо неправомерно сужают методологическую проблематику, либо крайне расширяют ее» [40].

Для обогащения содержания методологии педагогики названы следующие тенденции ее развития: 1) углубление понимания и сущности предмета методологии педагогики; 2) задача методологии педагогики - формирование, сохранение в педагогическом сознании и развитие диалектического творческого стиля научно-педагогического мышления; 3) ориентация на учет в современных исследованиях трех основных методологических требований. Первое требование: в любом педагогическом исследовании необходимо обращение к противоречиям объекта исследования, формулирование на основе выявленных противоречий проблемы исследования и обоснование ее решения с учетом путей разрешения вскрытых противоречий. Второе требование: любая педагогическая проблема должна ставиться и решаться с учетом системности и единства педагогического знания и тенденции к интеграции воспитательных и дидактических систем. Третье требование: любое педагогическое исследование требует обращения к педагогической действительности, нацеленности на ее преобразование и применения методов или результатов эмпирического познания [240].

В.В. Краевский обозначил характер изменения самой методологии педагогики. Им было показано, что определение методологии педагогики, данное М.А. Даниловым (1972), соответствовало «классическому» этапу развития педагогической науки. Рассмотрение методологии педагогики как методологической деятельности было отнесено к «неклассическому» этапу развития науки (В.В. Краевский, 1977). И, наконец, дополнение логики научно-педагогического исследования аксиологической моделью, осуществленное в работах Е.В. Бережновой (2003), соответствует третьему («постнеклассическому») этапу. Рассмотрим динамику представлений об образовании как культурно-историческом инновационном явлении (от классических к постнеклассическим представлениям в дидактике и обучении) [88].

Следовательно, в случае применения постнеклассической методологии к изучению педагогического объекта ученый может:

- исследовать качественные его изменения как системы на основе учета взаимоотношений между внешними и внутренними факторами воздействия;

- выявлять характер соотношений рациональных и иррациональных, непреднамеренных действий педагогов, работающих в условиях этой системы;

- учитывать определенный потенциал непредсказуемости в процессе его развития.

Изучение истории, раскрытие логики и тенденций развития педагогической методологии обусловлено тем, что развивающаяся педагогическая наука, начиная с конца XIX в. и в течение всего XX в., дала основание:

уточнять и раскрывать истоки появления новых методологических оснований и ориентиров в научно-педагогическом поиске, находящихся в основе обновления педагогической науки и практики, обогащения их новыми идеями или гипотезами;

систематизировать методы и способы развития наиболее известных и признанных в научном сообществе педагогических идей, концепций или теорий.

В период всего XX и в начале XXI в. заложены фундаментальные основы развития педагогической методологии как самостоятельного научного направления через раскрытие:

- философских категорий: противоречие как движущая сила учебно-воспитательного процесса (М.А. Данилов, В.И. Загвязинский и др.); сущее и должное в педагогике (В.В. Краевский, А.В. Коржуев и др.); соотношение необходимости и случайности в педагогических явлениях (Б.П. Битинас, Г.В. Воробьев и др.); деятельность как объект психолого-педагогических исследований, деятельность как объяснительный принцип (В.В. Давыдов, А.К. Маркова и др.); законы и закономерности в педагогике (П.Н. Груздев, В.Я. Струминский, И.Я. Лернер, В.И. Помогайба, А.А. Левшин, Б.С. Гершунский и др.); успешность деятельности как категория педагогики (А.К. Рысбаева и др.); системный подход в педагогике (Ф.Ф. Королев, А.Т. Куракин, Л.Н. Новикова, Р.Г. Лемберг, Н.В. Кузьмина, А.П. Ковалев, Я. Скалкова, С.И. Архангельский, В.П.Беспалько, М.Н. Скаткин, Ю.К. Бабанский, Н.В. Бордовская, Т.Г. Галиев и др.); системно-структурный подход в педагогике (М.А. Данилов, Т.А. Ильина и др.); системно-синергетический подход в педагогике (И.Р. Пригожин, Н.Д. Хмель, З. Жанабаев, Л.Х. Мажитова, К.М. Арынгазин, Б. Мукушев, и др.); деятельностный подход в педагогике (Г.И. Щукина, В.С. Ильин и др.); комплексный подход в исследовании педагогических явлений (Ю.К. Бабанский, М.М. Поташник, И.С. Марьенко и др.), сущностный подход (А.В. Коржуев и др.); цивилизационный подход (Г.Б. Корнетов и др.); компетентностный подход (Д. Равен, С.С. Кунанбаева, Д.Н. Кулибаева, Н.В. Мирзо, Ж.Х. Салханова, А.Т. Чакликова, Г.М. Касымова, Б.Т. Барсай, К.С. Кудайбергенева и др.); информационно-технологический подход (С.А. Абдиманапов, Д.М. Джусубалиева, Ш.М. Каланова, Т.О. Балыкбаев, А.А. Сатбекова и др.);

-логики развития системы педагогических знаний: статус педагогики как науки: объект и предмет педагогики, методология исследования структуры педагогики, место педагогики в системе научного знания (М.А. Данилов, В.И. Журавлев, В.Е. Гмурман, Ф.Ф. Королев, Н.К. Гончаров, Э.И. Моносзон, Б.Т. Лихачев, Н.А. Вершинина и др.); источники развития педагогической науки, взаимодействие педагогической теории и практики, логика становления научного знания (Л.В. Занков, К.Н. Волков, Э.И. Моносзон, Х.Й. Лийметс, Ф.А. Фрадкин, Б.Т. Лихачев, В.С. Шубинский, Я.С. Турбовской, Н.В. Кухарев, Л.И. Гусев, Г.Л. Лукпанов, В.И. Гинецинский, А.А. Арламов, и др.); факторы, влияющие на интенсификацию развития педагогической науки (В.С. Ильин и др.); упорядочение, систематизация и обогащение понятийно-терминологической системы педагогики (В.Е. Гмурман, И.М. Кантор, Б.Т.Лихачев, И.С. Марьенко, В.И. Журавлев, М.А. Галагузова, Н.Л.Коршунова, и др.); диалектический по своей природе характер развития и обновления системы эмпирических и теоретических знаний о педагогической действительности в ходе организации и проведения педагогического исследования (Н.В.Бордовская, В.И. Загвязинский и др); характер соотношения фундаментального и прикладного в анализе хода и результатов педагогического исследования (Е.В. Бережнова, В.В. Краевский и др.);

-процесса познания педагогических явлений: методы педагогических исследований, их особенности и взаимосвязь (А.И. Пискунов, Л.В. Занков, Г.В. Воробьев, Н.В. Кузьмина, В.И. Журавлев, Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, А.В. Клименюк, Я. Скалкова, А.И. Кочетов, А.С. Тотанова, и др.); соотношение качественных и количественных характеристик (С.И. Архангельский, В.И. Михеев и др.); соотношение содержательных и формализованных методов (С.И. Архангельский и др.); логический и исторический уровни исследования (Ф.Ф. Королев и др.); эмпирический и теоретический уровни исследования (С.И. Швырев, В.И. Загвязинский, А.Я. Данилюк и др.), методология и методы педагогических исследований (Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, М.Н. Скаткин, В.С. Шубинский, Я. Скалкова, А.И. Кочетов, Э.А. Штульман, В.П. Давыдов, В.В. Егоров, Г.М. Кертаева и др.), дидактических исследований (Л.В. Занков, Г.И. Щукина, В.В. Краевский, Ю.К. Бабанский, В.И.Загвязинский, М.Н. Скаткин, В. Оконь, А.В. Хуторской, А.В. Коржуев, С.У. Наушабаева, Г.М. Меркис и др.), сравнительно-педагогических исследований (Б. Холмс, Ф.Г. Кумбс, З.А. Малькова, Б.Л Вульфсон, Е.С. Данилова, Г.К. Нургалиева, А.К. Кусаинов, К.С. Мусин, З.У.Кенесарина, М.Т. Есеева и др.), историко-педагогических исследований (С.В.Бобрышев, М.В. Назаров, А.И. Сембаев, Г.А. Уманов, Г.М.Храпченков, К.К. Кунантаева, В.Г. Храпченков, К.Р.Калкеева и др.), истории педагогических идей и системы образования (А.Кубесов, И.Р. Халитова, Т.М. Алсатов, Т.Р. Абдыкадырова, К.О. Жеделов, Г.Д. Баубекова и др.), военно-педагогических исследований (И.А. Липский, Н.А. Минжанов, С.С. Тауланов, А.А.Булатбаева и др.), социально-педагогических исследований (И.А. Липский, Л.В.Мардахаев, Р.Д. Иржанова, Б.И. Муканова, Л.А. Байсеркеев, К.К. Жампеисова, З.У. Кенесарина, Г.Ж. Менлибекова, А.А. Калюжный, А.Н. Тесленко и др.), педагогических исследований по проблемам воспитания (Л.И.Новикова, В.С. Ильин, С.А Узакбаева и др.), типологии и логики организации педагогических исследований (В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, В.М. Полонский, А.В. Коржуев, Г.Т. Хайруллин и др.), структуризации научной информации в педагогических исследованиях (Б.П. Битинас и др.), информационного обеспечения прогностических исследований (С.И. Портнова и др.), моделирования экспериментального исследования (Э.А. Штульман и др.), педагогического эксперимента (Г.М. Меркис, А.С. Казаринов, М.И. Грабарь и др.), прикладного исследования (Е.В. Бережнова и др.), оценки качества педагогических исследований (В.М. Полонский, С.А. Писарева, А.М. Алтухова и др.);

-структуры и содержания методологии педагогики и ее генезиса развития: объект и предмет методологии педагогики (П.Ф.Каптерев, А.С. Макаренко, Ф.Ф. Королев, М.А. Данилов, В.В. Краевский и др.); сущность и специфика методологии педагогики, ее функций и принципиального отличия от философии, определение места в общей методологии наук (Ф.Ф. Королев, М.А. Данилов, М.Н. Скаткин, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, В.Е. Гмурман, В.И. Загвязинский, Г.В. Воробъев и др.); история становления методологии педагогики, оформлявшаяся в качестве специальной отрасли научного знания (А.И. Пискунов, С.И. Колташ и др.), методология педагогики как непрерывно изменяющаяся историческая целостность и динамическая метасистема по отношению к педагогической науке и практике в их единстве, находящаяся в постоянном функционировании и развитии (М.Н. Скаткин, В.В.Краевский и.др.), методологические основы истории педагогики (Т.Т. Тажибаев, К.Б. Бержанов, Г.М. Храпченков, Н.И. Гребенюк, Е.К. Тулемисов и др.), структуризации основных направлений педагогических исследований (В.М. Полонский, Б.С. Гершунский, Г.К. Нургалиева, И.А. Липский, Н.В. Бордовская и др.), общеметодологические проблемы педагогики ( М.А. Данилов, Ф.Ф. Королев и др.), дидактики (Л.В. Занков, В.В. Краевский, Р.Г. Лемберг и др.), педагогической культурологии (М.Х. Балтабаев и др.), прогнозирования в педагогике (Э.Г. Костяшкин, Б.С. Гершунский и др.), педагогической экспертизы (В.С. Черепанов, А.Д. Иванов и др.), изучения, обобщения и использования передового педагогического опыта (М.Н. Скаткин, Э.И. Моносзон, Ю.К. Бабанский, Я.С.Турбовской, Ф.Ш. Терегулов и др.), педагогической инноватики (Н.Р. Юсуфбекова, А.В. Хуторской, В.С. Лазарев, С.Н. Лактионова, К.Ж. Ажибеков и др. ), методологии создания нациоальной школы и разработки содержания национального воспитания ( И. Алтынсарин, А. Кунанбаев, Ш Кудайбердиев, Х Досмухамедов, Ж. Аймауытов, А. Байтурсынов, М. Дулатов, М. Жумабаев, С. Торайгыров, Т Шонанов, М. Ауезов, С. Кожахметов, Ш. Альжанов, Н. Кулжанова, Ш.К. Беркимбаева, Н.Н. Нурахметов, А.С. Сейдимбек, Ж.Ж..Наурызбай, Ш.М. Мухтарова, С.Ж. Пралиев, Г.Р. Бахтиярова и др.), стратегии сельской школы (А.Е. Кондратенков, А.М. Цирульников, К.А. Нурумжанова, Г.З. Адиьгазинов, А.М. Мухамеджанова, Б.Д. Каирбекова и др.), теоретико-методологические основы этнопедагогики (Г.Н. Волков, К.Ж. Кожахметова, Ш.И. Джанзакова и др.), этнопедагогических исследований (К.Б. Жарикбаев, С.К. Калиев, К.Б. Болеев, Ж. Асанов, А.А. Калыбекова, А.Т. Табылдиев, Р.К. Дуйсенбинова, Ш.Б. Кульманова, С. Габбасов, Т. Алсатов, У.М. Абдигаппарова и др.), этнокультурного образования (А.С. Сейдимбек, Ж.Ж..Наурызбай, М.Е. Ержанов, С.К. Абильдина и др.), теории нравственного и патриотического воспитания (Л.И. Новикова, Э.А. Урунбасарова, Л.А. Байсеркеев, В.А. Ким, Р.К Толеубекова, А.Б. Абибулаева, С.Т. Иманбаева, П.Б. Сейтказы и др.), поликультурного и полиязычного образования (Б. Жетписбаева, М. Юнусова и др.), разработки содержания общего среднего образования (Т.Т. Турлугул, И. Нугуманов, Б.Б. Баймуканов, С.И Чакликова, Е.У. Медеуов, М.Ж. Джадрина, К.А. Аймагамбетова, А. Мухамбетжанова, А. Мусилимов, К.Ж. Аганина, А.Г. Казмагамбетов, Н.А. Абишев, У.Б. Жексенбаева, Б.К. Абдугулова, У.А. Есназарова, Т. Баймолдаев, С.Д. Муканова, Ж.У. Кобдикова, К.Л. Кабдолова, С.Н.Жиенбаева, Б.С. Сарсекеев, А.У Мухамбетжанова, У. Токбергенова, Д.М. Казакбаева, и др.), высшего педагогического образования (Н.Д. Хмель, Б.Р. Айтмамбетова И.М. Кузьменко, Н.И. Тригубова, Г.К. Байдельдинова, Т.С. Сабыров, К.А. Дуйсенбаев, Л.К. Керимов, В.В. Трифонов, Р.М. Коянбаев, Н.Д. Иванова, А.Е. Абылкасымова, Н.К. Ахметов, Н.Н. Хан, К.Б. Сейталиев, Р.Р.Джердималиева, З.А. Исаева, К.С.Успанов, А.Д. Кайдарова, С.М. Маусымбаев, А.А. Молдажанова, Е.У Жуматаева, А.С. Магауова, Б.А. Сайлыбаев, С.А. Жолдасбекова, Л.М. Нарикбаева, Г.Б. Алимбекова, Б.М. Бекмухамедов, Б.К. Мухамеджанов, А. Караков, Ж.К. Оналбек, Р.И. Кадирбаева, М.З. Джанбубекова, А. Нугусова, А. Файзуллаев, Б.Т. Ортаев, М.И, А.К. Мынбаева и др.), формирования научно-познавательной культуры учащихся (М.К. Каламкалиев, С.Н. Жиенбаева, и др.), экологического образования (М.Н. Сарыбеков, А.С. Имангалиев, О. Салимбаев, А.А. Саипов, В.Н. Вуколов, Г.К. Длимбетова, В.П Карибжанова, А.А. Жолдасбеков, Д. Чилдибаев, А.Е. Манкеш и др.), гуманитарного образования (А.А. Бейсенбаева, Е.З. Батталханов, С.И. Калиева, Г.И. Калиева, Г.С. Курманбаева и др.), теории и практики развития профессионально-технического образования (С.Я. Батышев, А.П. Сейтешев, Б.К. Момынбаев, В.В. Егоров, Л.Х. Мажитова, О. Сыздыков, И. Наби, Ш.А. Абдраман, К.У. Устемиров, О.Мусабеков, Б. Кенжебеков, А.К. Козыбай, А.М. Абдыров, С.Коканбаев и др.), университетского образования (С. Смаилов, Ж.Р. Баширова, Н. Асанов, К.А. Жусупова, Н.А. Шамельханова, Г.Т. Уразбаева, У.А. Байзак, Г.С. Минажева, Г.А. Есенбаева и др.), подготовки кадров в области информационных технологий (Г.Д. Жангисина, Ж.Ж. Джанабаев, М.С. Малибекова, К.М. Беркимбаев, С.М. Кенесбаев, Б.Д. Сыдыков, Г.О. Тажигулова, А.Б. Ахметова, В.Н. Головачева, С.А. Муликова и др.), измерения в педагогике (Н.В. Кузьмина, Н.М. Розенберг, С.И.Архангельский, Б.П. Битинас, В.М. Михеев и др.), управления образовательной системой школ международного типа (С.С. Кунанбаева, Д.Н. Кулибаева и др.), образовательного идеала (Г.К. Ахметова и др.), образовательного потенциала (Н.Э. Пфейфер, Е.И. Бурдина и др.), педагогической деонтологии (Г.М. Кертаева и др.), образования (А.М. Новиков и др.), системы повышения квалификации и дополнительного образования (Б.А. Альмухамбетов, Б.А. Тургынбаева и др.), бизнес-образования (М.А. Кудайкулов, А.К. Ахметов, Ж.С. Хасанова и др.), обучения исследователей методологическим основам педагогики (В.В. Краевский, Н.Д. Хмель, А.М. Новиков и др.), формирования методологической культуры педагога (В.В. Краевский, В.А. Сластенин, Ю.В. Сенько, С.Т. Каргин, И.Б. Сихымбаев, Б.А. Оспанова, К. М. Нагымжанова, Ж.Е. Сарсекеева, А.Н. Ходусов и др.); программы науковедческого анализа педагогической науки для определения рельного социального статуса данной науки наряду и в системе других отраслей знания, выявления специфики действия общих законов развития науки и обнаружения особых закономерностей изменения ее содержания, логического состава и категориальной ступени, на которой находятся исследования в этой области (В.А. Дмитриенко, В.И. Журавлев, В.И. Гинецинский, Б.С. Гершунский, А.П. Тряпицына, Н.А. Вершинина и др.) [125].

Научное осмысление философии и методологии педагогики осуществлены В.Е. Гмурманом, М.А. Даниловым в 60-70-е годы двадцатого века. Анализ и осмысление многочисленных публикаций по данной проблеме позволяет нам представить трансформацию философских знаний на предмет педагогических исследований (См.: (См.: Приложение В).

Результаты деятельности методологов включены в общий ход развития методологии педагогики в соответствии с периодами наиболее активной их научно-педагогической деятельности. Методология педагогики на современном этапе своего развития выступает как самостоятельная область методологического знания и деятельности, подчиняющаяся собственной логике развития и отражающая этапы эволюции. По утверждению Н.В. Бордовской, с середины ХХ века по настоящее время можно выделить три важных исторических этапа: конец 1960 – начало 1970-х гг., 1980-1990-егг., конец ХХ – начало ХХ1 века. В эти периоды обострялась потребность ученых в пересмотре сложившихся методологических традиций и критическом анализе новаций процесса методологизации педагогики.

Первый этап процесса методологизации педагогики в конце 1960-начале 1970-х гг. сопровождался уточнением предметного поля, раскрытием структуры и функций педагогической методологии, определением эффективных способов взаимодействия педагогики с философией. Успешность формирования методологии педагогики в качестве самостоятельной научной дисциплины в структуре педагогического науковедения и заявление о себе и своем статусе в научном мире связаны с прогрессом в развитии диалектического материализма как философии любой науки, а также включенностью самих педагогов в процесс обсуждения проблем о философии и методологии своей науки.

Второй этап процесса становления методологической традиции в педагогике в 1980-1990-е гг. характеризуют как процесс расширения методологической проблематики педагогических исследований и ее развитие в нескольких направлениях в рамках того или иного принятого научным сообществом методологического ориентира как доминирующего.

Анализ генезиса методологической традиции педагогики показывает, что на протяжении всего периода она развивалась в двух направлениях, которые нередко противопоставлялись друг другу: философско-педагогическом (М.А. Данилов и др.), ориентированном на философский тип рефлексии педагогический реальности (концептуальное пространство и время, динамика обучения, воспитания и развития; поиск интегральных оснований этих процессов, лежащих вне предметной сферы педагогики; рассмотрение методологической проблематики в целостном контексте человеческого бытия и др.) и деятельностно-педагогическом (В.В. Краевский), смещающем акцент с раскрытия бытийности объектов педагогики во всем богатстве их сущностных свойств и связей на изучение структур научно-познавательной и практической, педагогической деятельности и ее продуктов в виде норм и предписаний, интеллектуального нормирования. Позитивная тенденция к интеграции в педагогике названных типов методологического анализа была характерна для работ Н.Д. Никандрова, В.С. Шубинского и других авторов, предпринимавших попытки синтезировать представления об онтологии изучаемого объекта, с принципами системного подхода и теорией деятельности. Именно эта методологическая установка становится в 90-ые годы ХХ века все более актуальной для педагогики.

На третьем этапе (конец XX – начало XXI в.) ученые вновь обращаются к проблемам методологического характера в анализе процесса развития педагогической науки и практики. Это обусловлено рядом обстоятельств:

- потребностью объяснить истоки и раскрыть методологические основы становления так называемых «новых педагогик», типа «педагогик риска» и «педагогики ненасилия»;

- стремлением уточнить эвристический потенциал появившихся в науке новых подходов, принципов и методов, используемых в научном поиске и объснении путей преобразования педагогической реальности в ходе образовательных инноваций, захлестнувших педагогическую практику в конце ХХ века.

Также можно и важно проследить полемику вокруг понятия «методология педагогики» в журнале «Советская педагогика», (ныне «Педагогика»), в материалах сессиий Всесоюзного семинара по методологии педагогики и методике педагогических исследований.

Анализ тематики сессий методологического семинара позволяет увидеть динамику развития методологических знаний в области педагогики. Научные семинары по методологии педагогики как площадка формирования философско-методологического знания. По мнению Е.В. Бережновой методологический семинар является источником развития методологического движения педагогов. Инициатором открытия методологическом семинара была Т.А.Ильина, директор НИИ теории и истории педагогики АПН СССР. Она собрала в своем кабинете сотрудников, среди которых были и широко известные доктора, профессора и академики, и те, кто надеялся в обозримом будущем получить высшую ученую степень весной 1969 года. Результатом было учреждение методологического семинара для докторантов, который вскоре вышел за первоначально установленные рамки и превратился во Всесоюзный семинар по методологии педагогической науки. Первым его руководителем был выдающийся ученый, специалист по дидактике М.А. Данилов. Большой вклад в эту работу внесли Ф.Ф. Королев, А.М. Арсеньев, М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.Е. Гмурман.

Первая сессия была в конце 1969 года, и затем участники семинара собирались регулярно, иногда дважды в год, вплоть до реорганизации академии из АПН СССР в РАО.

Популярность семинара в 1970-80-х годах оказалась даже неожиданной,. из всех республик СССР приезжали те, кто интересовался теоретическими вопросами педагогики, качеством исследований в области образования: преподаватели педвузов, научные работники, соискатели ученых званий. Объективно интерес был обусловлен сменой вех в развитии общества и образования, разрывом между, с одной стороны, уровнем науки в целом, с другой – состоянием педагогических исследований, качеством их результатов. Накопилось множество теоретических и методологических вопросов, которые нужно было обсудить совместно. Семинар стал ареной насыщенных дискуссий, нередко мировоззренческого характера. И это было объяснимо – приближалось время больших перемен. Одними утверждалась, другими отвергалась правомерность специального выделения методологии конкретной науки, в данном случае, педагогической, как специальной отрасли. Предлагались разные определения главной категории – «методология». Семинары показали несовпадение представлений о решенных, казалось бы, вопросах, таких, как характер связи педагогики с другими науками, ее право на собственный понятийный аппарат, опережающий характер педагогической науки по отношению к практике и т.п. Следовательно, назначение семинара не сводилось к обсуждению принципиальных теоретических проблем. Прояснялись вопросы, связанные с реальной практикой педагогических исследований, с их логикой, методологическими характеристиками. Говорили об эффективности и специфике процедур научного познания. Об этом свидетельствует тематика обсуждений: педагогический эксперимент, его природа, методика и роль в исследовании явлений и процессов воспитания, обучения и развития школьников; структурно-системные исследования педагогических явлений и процессов воспитания, обучения и развития учащихся; проблемы повышения эффективности педагогических исследований и реализация достижений науки в процессе обучения и воспитания; прогнозирование развития школы и педагогической науки; вопросы повышения эффективности теоретических исследований в педагогической науке; проблемы изучения и использования педагогического опыта; исследование проблем комплексного подхода к воспитанию; методологические проблемы развития педагогики в условиях осуществления реформы школы.

В сущности, на семинарах обсуждались разные аспекты одного вопроса: как отражается образование в научной проблематике педагогики и как сделать педагогическое исследование более достоверным и результативным. Не всегда дело шло гладко и бесконфликтно. Среди основных причин, тормозивших движение к цели, В.В. Краевский выделил следующие: непрофессионализм, приверженность к отжившим идеологическим штампам, отсутствие во многих случаях по-настоящему самостоятельного подхода к науке и практике в исследовательской и учебной деятельности со стороны тех, кто занимался и занимается научной работой в области педагогики и подготовкой учителей.

Десятилетиями педагоги-исследователи были вынуждены «онаучивать» директивы вышестоящих инстанций. Лишь немногим удавалось в какой-то степени противостоять таким установкам. Это приводило педагогическую науку – основу педагогического образования – к утрате авторитета, как в педагогической среде, так и в глазах широкой общественности.

Семинар стимулировал разработку методологических позиций, позволивших целенаправленно и конкретно вести работу по преодолению этих недостатков. Отмечались положительные результаты работы семинара. Прежде всего, удалось отстоять право методологии педагогики на статус специальной научной отрасли, изучающей основания и структуру педагогической науки и разрабатывающей способы получения знаний, отражающих педагогическую действительность. На одной из сессий было утверждено представление о педагогике как относительно самостоятельной научной дисциплине, сочетающей научно-теоретическую (фундаментальную) функцию с конструктивно-технической (прикладной, или нормативной). Были проведены исследования специальных методологических проблем педагогики на уровне кандидатских и докторских диссертаций: о проблеме научного факта в педагогике, о внедрении результатов исследований в практику, о гипотезе в дидактическом исследовании, о методологических условиях обеспечения однозначности терминов в педагогическом исследовании, о составе, структуре и функциях научного обоснования обучения и др. Получили всестороннее обоснование и новую трактовку такие фундаментальные проблемы, как соотношение педагогической науки и практики, связь педагогики с другими науками.

Специальными исследованиями предстоит еще развернуть полную картину большой работы, проведенной в прошлые годы в этом направлении. Она осуществлялась непросто.

Изучение и осмысление тематики семинара дает информацию о важности методологических поисков для повышения эффективности педагогического исследования и статуса педагогики как научной дисциплины (1969-1992 гг.). В 1994 году семинар возобновил свою работу как всероссийский. На сессиях семинара обсуждались вопросы, связанные с реальной практикой педагогических исследований, с их логикой, методологическими характеристиками. Говорилось об эффективности и специфике процедур научного познания; о педагогическом эксперименте, его природе, методике и роли в исследовании процессов воспитания, обучения и развития школьников; о проблемах повышения эффективности педагогических исследований и реализации достижений науки в процессе обучения и воспитания; о прогнозировании развития школы и педагогической науки; отражения диалектики воспитания в категориях педагогики, раскрытия роли педагогического эксперимента и структурно-системных исследований в изучении педагогических явлений и процессов воспитания учащихся, построения педагогической теории, объективных характеристик, критериев оценок и измерения педагогических явлений и процессов, прогнозирования развития школы и педагогической науки, о повышении эффективности теоретических исследований в педагогической науке; об изучении, обобщении и использовании педагогического опыта; о комплексном подходе к воспитанию; о методологических проблемах, развития педагогики, становления и развития целостной системы непрерывного образования. Семинар стимулировал разработку методологических позиций. Удалось отстоять право методологии на статус специальной научной отрасли, изучающей основания и структуру педагогической науки и разрабатывающей способы получения знаний в этой отрасли.

В этих условиях осознавалась необходимость методологического анализа, происходящего в сфере образования и его научного обоснования, и в то же время стала ощутимой потребность в новом осмыслении и укреплении самой методологии. Разработка ее проблем в этот период продолжалась. Журнал "Педагогика" опубликовал ряд содержательных статей по отдельным вопросам методологии педагогики, которые можно прочесть также в издаваемых тем же журналом сборниках статей под общим названием "Методология педагогики". Вышло четыре сборника (два в 1997, один в 1998, один в 1999). Вот только некоторые примеры тематики, рассмотренной в этих работах: типология и уровни исследовательской проблематики, структура результата научно-педагогической деятельности, педагогические инновации и научный эксперимент, проблема однозначности научных понятий, формирование методологической культуры учителя, педагогическая системология, квалиметрический подход в педагогическом исследовании, содержательная и логическая корректность педагогических исследований. Появились фундаментальные работы, затрагивающие методологические основания педагогики: о теоретико-методологических основах педагогики Германии и ФРГ, о развитии системного подхода в отечественной педагогике, о междисциплинарных исследованиях в образовании и др.

Значительная часть аналитической работы в этом направлении велась в последствии Отделением философии образования и теоретической педагогики РАО, сформированном в начале 1993 года. Работой этого отделения в течение 11 лет руководил академик-секретарь В.В. Краевский. Уже тогда определилась общая направленность деятельности Отделения на создание нормативно-методологических и теоретических ориентиров для концептуального и проектировочного освоения различных аспектов и разделов образования. При Отделении стали работать несколько научных советов, среди них Научный совет по философии образования и проблемам методологии исследований в образовании. В рамках этого совета продолжал работать Всероссийский методологический семинар.

Научным сообществом, входящим в состав отделения, изучались и обсуждались проблемы статуса науки об образовании, ее соотношение с философией и психологией, новое содержание главных педагогических категорий (воспитание, образование, социализация и др.), соотношение педагогики и идеологии в контексте гуманизации образования, теоретические и нормативные основания методологии педагогики. Известно сегодня, что не по всем вопросам было достигнуто полное согласие, да это и вряд ли возможно в условиях научного разномыслия, без которого не может быть прогресса (не только в науке).

В начале истории российского государства Российская академия образования переживала не самые лучшие свои времена, проведение семинаров прекратилось. В 1993 году проводил методологический семинар В.М. Полонский, после которого все на некоторое время замерло. И только в 2001 году Общим собранием РАО было принято решение о возобновлении работы Всероссийского методологического семинара. Накопились проблемы более острого характера, чем прежде. Возникла объективная необходимость проанализировать то, что было сделано раньше, осознать себя путем методологической рефлексии, понять дальнейшие перспективы. Представители педагогической науки, в круг интересов которых входили проблемы методологии педагогики, вновь собрались на свой семинар в сентябре 2001 года. И такие встречи педагогов-исследователей из разных регионов страны стали более популярными. Постепенно образовался постоянный состав участников семинара, преемника всесоюзного методологического семинара. На этой основе постепенно стало формироваться научно-педагогическое сообщество, в состав которого входили и представители вузов дальнего Востока. Воникли центры иетодологии педагогики в Москве, Челябинске, Краснодаре и на Дальнем Востоке.

Выдающийся методолог В.В. Краевский был одним из участников формирования традиций методологического семинара 70-х гг. ХХ столетия и прилагал большие усилия к тому, чтобы передать их педагогам следующих поколений. Не так просто воспитать вкус к обсуждению теоретических вопросов у педагогов, но ему это удалось, что способствовало рождению методологического движения на огромной территории России и за ее пределами.

Историю методологии педагогики можно и важно проследить полемику вокруг понятия «методология педагогики» в журнале «Советская педагогика», (ныне «Педагогика») [10], а также на сессиях Всесоюзного семинара по методологии педагогики и методике педагогических исследований. Изучение и осмысление тематики семинара дает информацию о важности методологических поисков для повышения эффективности педагогического исследования и статуса педагогики как научной дисциплины (1969-2018 гг.).

Анализ тематики сессий методологического семинара позволяет увидеть динамику развития методологических знаний в области педагогики. Значительным событием научной жизни явилась организация и проведение Всероссийской конференции «Педагогическая наука и ее методология в контексте современности» (2001 год), в которой приняли участие более 80 педагогов-теоретиков из ближнего и дальнего зарубежья. Конференция подвела итог работы по методологии педагогики за последнее десятилетие и внесла ощутимый вклад в осмысление всего комплекса научной работы в области образования на этапе его модернизации. Обсуждались такие группы проблем, как общая и нормативная методология и методы педагогических исследований, понятийно-терминологический аппарат педагогики, взаимосвязь теории и практики, методологическая культура педагога. В результате был осуществлен анализ различных аспектов научно-познавательной деятельности в области образования через призму разработанных и принятых педагогическим сообществом теоретических и нормативных оснований методологии педагогики. Это было продолжением традиции широких обсуждений на уровне всей страны вопросов методологии педагогики, которые проводились Академией педагогических наук СССР в 1970-80 гг.

Изучением же практической деятельности в области образования (практики воспитания, обучения) занимается не метология, а сама педагогика. Методология педагогики выступает как относительно самостоятельная область знания и деятельности, подчиняющаяся собственной логике развития, отражающая этапы эволюции педагогики. С одной стороны, она не связана напрямую с идеологической или политической конъюнктурой, а с другой – помогает разобраться в общественной и образовательной ситуации, способствуя движению педагогической мысли.

Анализ складывающейся и развивающейся методологической традиции в педагогике, этапов становления и развития методологии педагогики показывает, что на протяжении выделенного исторического периода методология педагогики интенсивно развивается, но в разных направлениях, по разным моделям с выходом на развитие системной по своей сути методологии. Развитие методологии педагогики - динамический процесс совершенствования научного познания в педагогике. При выделении ведущих тенденций развития методологии педагогики возникает необходимость осмысления методологизации науки в целом, педагогики в частности (рисунок 4).

Рисунок 4. Этапы развития методологии педагогики

Как известно, анализ и оценка тенденций развития в науке, подготовка рекомендаций о предпочтительности определенных направлений исследований осуществляются с помощью таких методов, как моделирование, экстраполяция, экспертиза (В.И. Журавлев, Б.С. Гершунский, Н.Р. Юсуфбекова, В.М. Полонский, А.Н. Найн, Г.К. Нургалиева и др.).

В.М. Полонский в анализируемой публикации предлагает рубрикатор в виде семиярусной пирамиды или на плоскости в виде графа-дерева, имеющего семь уровней иерархии. Возможности использования рубрикатора как метода анализа и прогноза весьма широки и не ограничиваются традиционными рамками его применения для индексирования документов и поиска информации. При этом, автор выделяет два направления в развитии педагогики: перспективные и ретроспективные.

Сложность определения тенденций развития методологии педагогики очевидна, так как нет единой системы отсчета, критериев, позволяющих сравнить достижения методологии педагогики за тот или иной период. Изучение публикаций по проблемам методологии педагогики показало, что знание в данной отрасли педагогики накапливается в течение долгих лет, но и устаревает также медленно, или почти не устаревает. Соглашаясь с позицией В.М. Полонского, нами осуществлены систематизация и анализ уже наработанного материала по педагогической методологии, накопленного предыдущими поколениями ученых-методологов, и определены ведущие тенденции развития методологии педагогики, ориентированные на получение новых знаний, осмысление новых отраслей педагогического знания (педагогическая инноватика, педагогическая технология, педагогическая культурология и т.д.).

Проблема выявления противоречий и тенденций развития методологии педагогики стала предметом ее специального методологического рассмотрения. Ученые (В.С. Шубинский и др.) считают, что основным противоречием развития методологии педагогики является противоречие между методологией педагогики и педагогической действительностью как разновидности обострившегося ныне противоречия теории и практики, науки и действительности.

В кругу понятий, с которыми приходится иметь дело педагогу-исследователю, «методология» выступает как одно из самых неопределенных, многозначных и даже спорных. Многие исследователи, в частности авторы действующего учебного пособия «Педагогика» считают, что само слово «методология» связано в сознании многих с чем-то абстрактным, далеким от жизни, сводящим к цитатам из философских текстов, идеологических и административных документов, слабо связанных с педагогикой вообще и текущими нуждами педагогической теории и практики в частности.

Основными формами представления научно-педагогического знания как результата педагогического исследования являются педагогический факт, педагогический термин, педагогический конструкт и педагогическая концепция. Последовательно раскрывает диалектическое содержание педагогической праксеологии, фактологии, феноменологии, конструктологии, концептологии, а также переход к их взаимосвязи через проблемы педагогической системологии [25, 251-259].

Характеристика диссертационных исследований по философии и методологии педагогики. В последние десятилетия методология педагогики накопила подлинно научный потенциал, разработала комплекс нормативного, инструментального знания, прямо направленного на помощь исследователю, на формирование у него специальных знаний и умений исследовательской работы.

Как развивались методология и теория педагогики? В конце ХХ века основная стратегическая направленность исследований в области методологии и теории педагогики была сосредоточена на создании нормативно-методологических и теоретических ориентиров для концептуального и проектировочного освоения различных аспектов развивающихся образовательных систем. Разработка образовательной проблематики основывалась на философских, общеметодологических и теоретико-педагогических представлениях.

Дано определение методологии педагогики как системы знаний и системы деятельности. Раскрыты проблемы статуса науки об образовании, специфики ее связей с философией и психологией; определены: новое содержание главных педагогических категорий, соответствующее изменившейся социальной и образовательной ситуации; соотношение педагогики и идеологии в контексте гуманизации образования; теоретические и нормативные основания методологии педагогики, ее понятийный состав. Достигнутое за это время понимание методологических и теоретических аспектов сферы образования позволило РАО активно участвовать в решении актуальных проблем образования (например, в вопросах формирования содержания общего средного образования в контексте его модернизации, пересмотре стандартов высшего педагогического образования).

Проведены исследования в области нормативной методологии, непосредственно направленные на повышение качества научно-исследовательской работы и формирование методологической культуры педагога. Разработана система методологических характеристик педагогического исследования, ориентирующая ученых на оценку собственной научной работы в ходе ее выполнения. Обоснованы механизмы перехода от науки к практике в структуре педагогического исследования. Выявлены и охарактеризованы способы аргументации теоретических и нормативных положений, формируемых в процессе такого перехода, когда проявляется аксиологический аспект исследовательской деятельности. На этой основе создан цикл научно-методическик работ, включающий пособия по методологии и методам педагогического исследования, которые широко используются на занятиях по повышению уровня подготовки педагогов-исследователей к научной работе в университетах и педвузах. В результате разработки понятийно-терминологического аппарата педагогики опубликованы словари в области образования. Созданы нормативные документы научно-педагогической информации (рубрикаторы, тезаурус, словари нормализованной лексики), которые используются в информационных центрах и библиотеках страны для индексирования и поиска научно-педагогической литературы, создания баз и банков данных в образовании, организации обмена информацией (См.: Приложение А, Б, В, Г).

Важно иметь в виду, что подобные знания нужны не только «чистому» исследователю – научному работнику, но также и преподавателю педагогического вуза, готовящему будущих учителей, и студенту, и учителю школы. Имеется множество диссертаций, посвященных педагогическому науковедению.

Вопросы и задания

Обоснуйте причины усиления роли методологии в развитии наук.

Разработайте опорный конспект на тему «Тенденции развития методологии педагогики».

Охарактеризуйте этапы развития методологии педагогики.

Как развивалась теория методологии педагогики?

2.3. Научный статус методологии педагогики

В последние годы в связи с развитием педагогической науки особое значение придавалось методологии педагогики. Осмыслению конкретных ориентиров научной работы предшествует ознакомление исследователя с общеметодологическими вопросами педагогики, возникающими в связи с изучением педагогической действительности и ее преобразованием. Главный из таких вопросов – определение методологии педагогики, ее структуры и функций. В результате чего начали складываться научные школы. Одним из таких школ является научная школа профессора М.А. Данилова. Проанализируем сложившиеся подходы к определению понятия «методологии педагогики».

Работы М.А. Данилова были одним из первых по методологии педагогики. До этого считалось, что методологией вообще и методологией педагогики в частности является лишь марксистско-ленинская философия. М.А. Данилов предложил следующее определение методологии педагогики: «Методология педагогики есть система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность» [45, 73].

В.В. Краевский, принимая определение методологии педагогики, предложенное в свое время М.А. Даниловым, отмечает, что это определение верно, но неполно. На взгляд В.В.Краевского, недостатком имеющихся работ по методологии педагогики является то, что речь в них идет, как правило, лишь о методологическом знании. Но методология, как любая отрасль науки, имеет и другой, деятельностный аспект. Это не только и не столько система знаний, сколько сфера деятельности по их производству. Сколь глубокой бы ни была разработка «знаниевого» аспекта методологии педагогики, она не может дать ясных и однозначных ответов на ряд важных вопросов: что значит - заниматься методологией педагогики, кто должен ею заниматься; как можно методологически обеспечить педагогическое исследование; как осуществляется переход от науки к практике в структуре педагогического исследования? [88, 18].

По мнению В.В. Краевского, методология педагогики есть система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества специально-научных педагогических исследований [88, 18-19]. Предмет методологии педагогики выступает как соотношение между педагогической действительностью и ее отражением в педагогической науке

Педагогическое исследование – это не только научное творчество, но и деятельность, подчиненная определенным нормативным требованиям. В связи с этим методологи в процессе изучения и анализа качества организации конкретных педагогических исследований одной из главных задач ставят построение общей теории научно-педагогической деятельности, которая могла бы интерпретировать отдельные познавательные и практико-преобразовательные действия ученого и объяснить исследовательскую практику при помощи почерпнутых из этой теории предпосылок. В этом состоит непосредственно практическое значение педагогической методологии как специальный дисциплины в структуре педагогического науковедения.

В результате развития теории научно-педагогической деятельности сложилась следующая структура педагогической методологии:

-методология развития педагогики как научной системы во взаимосвязи с педагогической практикой и другими науками в единстве методологии педагогического познания и преобразования;

-методология педагогического исследования;

-методология педагогического проектирования.

Но так как эвристический потенциал педагогической методологии на современном этапе связан в большей мере с интеграционными процессами, то особую значимость приобретают проблемы применения системного подхода в научно-педагогической практике с выводом на систематизацию методологических ориентиров в ходе научного поиска и системную организацию педагогического исследования. Как подчеркивает современный американский философ науки М. Томпсон, методология решает две кардинальные проблемы: во-первых, она «занимается преимущественно изучением методов и принципов, на основе которых ученые истолковывают факты и выдвигают гипотезы». Во-вторых, она «исследует процесс самой науки». Понятие «методология» имеет два основных значения: система определенных способов и приемов, применяемых в той или иной сфере деятельности; учение об этой системе, общая теория метода, теория в действии.

Методология как общая теория метода формировалась в связи с необходимостью обобщения и разработки тех методов, средств и приемов, которые были открыты в философской науке и других формах деятельности людей. В наши дни совершенно неоспоримо, что магистральной линией развития современной цивилизации является разработка методов в самых различных сферах человеческой деятельности. В сегодняшней науке методология является самостоятельной реальностью, которая складывается под влиянием внешних социокультурных условий. Методология – сложная, динамичная, целостная, иерархическая система способов, приемов, принципов разных уровней, сферы действия, направленности, эвристических возможностей, содержания, структур и т.д.

Прогресс любой науки определяется состоянием ее методологии и теории. Методология – это наука о наиболее общих принципах познания и преобразования объективной действительности, путях, способах научного процесса. Изучение педагогических явлений с позиции диалектики позволяет выявить их качественное своеобразие, связи с другими явлениями и процессами. Но методология не дает готового ответа. Она вооружает способом получения нового, фундаментального знания. В свою очередь фундаментальные исследования раскрывают сущность явлений, а прикладные – пути внедрения результатов познания в практику. Модель современного научного, в том числе, педагогического исследования совмещает в себе все эти функции.

В настоящее время особенно остро стоит далеко не новая проблема качества педагогических исследований. Усилилась направленность методологии на помощь исследователю, на формирование у него специальных умений в области исследовательской работы. Таким образом, методология приобретает, как принято говорить, нормативную направленность и ее важной задачей становится методологическое обеспечение исследовательской работы.

Как видно из приведенного выше определения методологии педагогики, эта отрасль научного познания выступает в двух аспектах: как система знаний и как система деятельности. Имеются в виду два вида деятельности - методологические исследования и методологическое обеспечение.

Методологические исследования связаны с педагогической практикой опосредованно. Их задачи: выявление закономерностей и тенденций развития педагогической науки в ее связи с практикой, определение принципов повышения эффективности и качества педагогических исследований, анализ их понятийного состава и методов.

Одним из современных понятий методологии педагогики является методологическая проблема. Исследователи предложили упорядочить методологические проблемы по трем признакам – по уровню, предметному содержанию, характеру. В качестве оснований деления методологических проблем авторы выделяют четыре уровня методологического знания :философская методология, общенаучная методология, частнонаучная методология, методика и техника конкретного исследования, предметную область (предметное содержание), характер (название это условное: имеется в виду, что методологическими проблемами в узком смысле будем считать такие, которые ориентированы на поиск или совершенствование познавательных средств и практических методов действия; в широком смысле слова методологическими являются и такие проблемы, решение которых дает общий подход к объяснению явлений, соответственно, определяет и характер управления ими, хотя и не «выходит» непосредственно на методы познания и преобразования действительности).

Следующее понятие – методологическое исследование в области педагогики (См.: 5.1.).

Термин «методологическое обеспечение» обозначает знания особого рода – о том, как сформулировать тему исследования, разрешить проблему, выдвинуть гипотезу, какой должна быть логика исследования и т.д. Обеспечить исследование методологически - значит использовать определенную совокупность знаний, куда входят общефилософские, из области общенаучной методологии, результаты методологических исследований в области педагогики для обоснования программы исследования, его логики и методов, а также для оценки качества научной работы. Эти знания систематизируются и интегрируются в процессе методологической рефлексии исследования. Таким образом, они служат содержанием рефлексии по отношению к любой научной работе.

В.В. Краевский, исходя из двух видов научно-исследовательской деятельности, выделяет две функции методологии – дескриптивную, т.е. описательную, предполагающую также и формирование теоретического описания объекта, и прескриптивную, или нормативную, создающую ориентиры для работы исследователя. Наличие этих двух функций определяет и разделение оснований методологии педагогики на две группы – основания теоретические и нормативные.

К теоретическим основаниям методологии педагогики относятся следующие: определение методологии; общая характеристика методологии науки, ее уровней (общефилософского, общенаучного, конкретно-научного, уровня методов и техники исследования); методология как система знаний и система деятельности; источники методологического обеспечения исследовательской деятельности в области педагогики; объект и предмет методологического анализа в области педагогики.

Нормативные основания методологии педагогики охватывают следующий круг вопросов: научное познание в педагогике среди других форм духовного освоения мира, к которым относятся стихийно-эмпирическое познание и художественно-образное отображение действительности; определение принадлежности работы в области педагогики к науке: характер целеполагания, выделение специального объекта исследования, применение специалъных средств познания, однозначность понятий; типология педагогических исследований; характеристику исследования, по которым ученый может сверять и оценивать свою научную работу в области педагогики.

Этими основаниями очерчена объектная область методологических исследований. Их результаты будут служить источником пополнения содержания самой методологии педагогики и методологической рефлексии педагога-исследователя. В своей нормативной части они найдут применение в оценке эффективности и качества конкретных исследований в образовании. В целом полученные знания составят основу формирования методологической культуры педагога в содержание которой входят: методологическая рефлексия (умение анализировать собственную научную деятельность), способность к научному обоснованию, критическому осмыслению и творческому применению определених концепций, форм и методов познания, управления, конструирования.

Ведущим компонентом является методологическая рефлексия, дающая исследователю возможность критически осмысливать и совершенствовать свою научную работу, а преподавателю вуза – проблемно, на уровне современной науки вести подготовку будущих учителей. Чтобы повысить качество педагогических исследований, нужно действовать в двух направлениях: совершенствовать ту область науки, где производятся методологические знания, и сделать такие знания содержанием подготовки педагога-исследователя.

Содержание методологической рефлексии исследователя определяется в виде следующих характеристик педагогического исследования, позволяющих оценить его качество: проблема, тема, актуальность, объект исследования, его предмет, цель, задачи, гипотеза, новизна, значение для науки, значение для практики (См.: 6.3.).

Методологическая культура – это целостная, интегральная характеристика личности, обладающей фундаментальным общенаучным, методологическим знанием, системой ценностных ориентаций на творческое саморазвитие в учебно-исследовательской творческой деятельности, научным стилем мышления [88].

Более близко к современным определениям сущности методологии определение, данное В.И. Загвязинским: «Методология педагогики – это учение о педагогическом знании, о процессе его добывания, способах объяснения (создания концепции) и практического применения для преобразования или совершенствования системы обучения и воспитания» [58].

Методология педагогики включает в себя следующие положения:

1) учение о структуре и функциях педагогического знания;

2) исходные, ключевые, фундаментальные педагогические положения (теории, концепции, гипотезы), имеющие общенаучный смысл;

3) учение о логике и методах педагогического исследования;

4) учение о способах использования полученных знаний для совершенствования практики.

При выделении ведущих тенденций развития методологии педагогики возникает необходимость осмысления методологизации науки в целом, педагогики в частности.

Методология педагогики исходит из всеобщей методологии науки и анализа тенденций развития общества; пользуется методами теоретического анализа и синтеза, а также логических обобщений результатов исследований, как педагогики, так и психологии, социологии, кибернетики и теории управления.

Таким образом, методология, как учение о методах исследования вскрывает сущность научной познавательной деятельности, обеспечивает стратегию научного исследования.

А.М. Новиков рассматривает методологию как учение об организации деятельности для сферы образования (научная, практическая/педагогическая, образовательная, учебная, игровая). Организовать деятельность означает упорядочить ее целостную ситему с четко определенными характеристиками, логической структурой и процессом ее осуществления. Логическая структура включает в себя следующие компоненты: субъект, объект, предмет, формы, средства, методы деятельности, ее результат. Внешними по отношению к этой структуре являются следующие характеристики деятельности: особенности, принципы, условия, нормы [150].

Процесс осуществления деятельности А.М. Новиков рассматривает в рамках проекта, реализуемого в определенной временной последовательности по фазам, стадиям и этапам (внешняя структура организации деятельности).

Завершенность цикла деятельности (проекта) определяется тремя фазами:

-фаза проектирования, результатом которой является построенная модель создаваемой системы, и план ее реализации;

-технологическая фаза, результатом которой является реализация системы;

-рефлексивная фаза, результатом которой является оценка реализованной системы, и определение необходимости либо ее дальнейшей коррекции, либо «запуска» нового проекта. Причем ключевым моментом в этой последовательности являются формулирование проблемы, построение модели системы, оценка ее реализации.

По мнению А.М.Новикова, такое понимание и построение методологии позволяет с единых позиций и в единой логике рассматривать методологию научно-педагогического исследования, методологию практической педагогической/образовательной деятельности и в перспективе, возможно, методологию учебной и игровой деятельности. Общая функция методологии – служить руководством (или ориентиром) в научной или проектной деятельности [153].

В основном методологию интерпретируют применительно не к практике как таковой, а к практике научной деятельности. По мнению разработчиков, необходимо преодолеть возникшую абсолютизацию одной функции методологии - гносеологической. Рекомендуют развивать и другую ее функцию - творчески-преобразовательную в отношении практики и теории, вести разработку методов преобразования педагогической действительности, методологии преобразования педагогических явлений. В отношении теории методология должна выполнять инновационную функцию - раскрытия и обоснования новых общепедагогических идей и направлений исследования.

Методология педагогики входит в состав педагогического исследования как сложного системного объекта в качестве одного из компонентов, имеющего в свою очередь, сложную структуру. Так, в теоретической модели методологии педагогического исследования выделяют два основных компонента, неразрывно связанных между собой. Эта нормативная и дескриптивная методология.

Функции этих типов методологии различны. Общей функцией нормативной методологии является решение преимущественно конструктивных задач, связанных с разработкой положительных рекомендаций и правил осуществления научной деятельности. Функцией дескриптивного анализа является ретроспективное описание уже осуществленных процессов познания. Анализ современных педагогических и частно-дидактических исследований показывает, что в них заметно преобладает нормативный методологический анализ.

Из вышеназванных общих функций типов методологии вытекают более частные функции, а именно: нормативная методология позволяет: а) обеспечивать правильную постановку проблемы, как с содержательной, так и с формальной стороны; б) определить адекватные средства для решения уже поставленных задач и проблем (интеллектуальную технику научной деятельности); в) совершенствовать организацию исследования. Применение дескриптивной методологии обеспечивает изучение тенденций и форм развития познания в педагогике со стороны понятийного строя, а также характерных для каждого конкретного этапа развития педагогической науки схем объяснения тех или иных явлений. Дескриптивная, т.е. описательная методология предполагает также и формирование теоретического описания объекта. Прескриптивная, или нормативная методология педагогики создает ориентиры для работы исследователя.

Разнородность данных функций приводит к необходимости их уровневой реализации в процессе педагогического исследования. В науковедении выделяют различное число уровней методологического анализа. Наиболее плодотворной представляется точка зрения, согласно которой процесс методологического анализа представляют в виде иерархии четырех уровней:

1) философская методология, т.е. общие принципы познания и категориальный строй науки в целом выполняет конструктивно-критическую функцию относительно понятийного аппарата педагогической науки, адекватности структуры и содержания педагогических исследований, их методологического фундамента, а также мировоззренческой интерпретации результатов педагогического исследования с точки зрения той или иной картины мира;

2) общенаучная методология, включающая общенаучные принципы и формы исследования (такие общенаучные подходы, как системный, кибернетический, комплексный, программно-целевой, такие общенаучные процедуры и приемы, как идеализация, моделирование, экспериментирование и т.п.). Общенаучная методология выполняет функцию постановочно-ориентирующую, ибо именно на этом уровне обеспечивается принципиальная ориентация исследования, его стратегия, способ определения его объекта и предмета;

3) конкретно-научная методология включает в себя совокупность методов исследования, принципов исследования и процедур, характерных для педагогической науки. Она выполняет регламентирующую функцию, обеспечивая необходимый набор методов педагогики и смежных наук, интегрирующих друг с другом в соответствии со спецификой конкретных исследований, а также единства категориально-понятийного аппарата педагогики, психологии, социологии и других наук, необходимых для его однозначного понимания в процессе педагогического исследования;

4) методика и техника (технология) исследования, т.е. набор процедур, необходимых для получения единообразного и достоверного эмпирического материала и его первичной обработки. Его основная функция – инструментальная или инструментально-технологическая. Это уровень высокоспециализированного методологического знания, которое всегда носит четко выраженный нормативный характер, т.е. характер должного. От правильной реализации функции этого уровня в значительной степени зависит результаты отдельных педагогических исследований и всей педагогической науки в целом.

Таким образом, методология педагогического исследования весьма многофункциональна и требует серьезного изучения, учета и осмысления.

Необходимо отметить, что методологические функции выполняет вся система философского знания. Важную роль в педагогическом исследовании играют категории (сущность и явление; причина и следствие; необходимость и случайность; возможность и действительность; содержание и форма; единичное, особенное и общее и др.), законы (закон единства и борьбы противоположностей; закон перехода количественных изменений в качественные; закон отрицания отрицания), принципы (принцип единства теории и практики; творческий, конкретно-исторический подход к исследуемой проблеме; принцип объективности; принцип всесторонности изучения процессов и явлений) диалектики.

Методология педагогики определяет место педагогики среди других наук, уточняет принципы и способы добывания знания о педагогической действительности, развитии методов их преобразования и интерпретации, устанавливает структуру, способы построения и развития педагогической теории, создания условий эффективности взаимодействия науки и практики, конкретизирует основные принципы и способы внедрения достижений науки в педагогическую практику.

Следовательно, сферы реализации методологии педагогики включают в себя систему научно-педагогических знаний (предмет, функции и задачи педагогики; место педагогики в системе наук о человеке; общие и специфические задачи педагогических дисциплин; взаимосвязь педагогики с другими науками; понятийно-терминологическая система педагогики), процесс научного познания педагогических явлений (проблемы выбора методов исследования; особенности и взаимосвязь исследовательских методов; эмпирический и теоретический уровни исследования; методологические проблемы прогнозирования), практику как сферу реализации педагогических знаний (изучение сущности, законов и закономерностей процессов воспитания; определение цели, задач, содержания воспитания; изучение и сопоставление факторов формирования личности; разработка принципов, форм, методов и средств организации и осуществления процесса воспитания).

Определяется содержание методологической рефлексии исследователя-педагога в виде минимального перечня тех пунктов, которые дают возможность охарактеризовать качество педагогического исследования в процессе его проведения и в завершенном виде.

Анализируя ведущие тенденции развития методологии педагогики, в качестве главных проблем ученые выдвигают на первый план методологию и методику педагогического исследования. Категориальный синтез многочисленных определений показывает, что методология педагогики: 1) как учение о педагогическом познании (процесс); 2) как педагогическое знание (результат); 3) как способ использования этого знания для преобразования педагогической действительности. Методологию педагогики правомерно включить в складывающуюся структуру педагогического науковедения. Истоки формирования педагогического науковедения как научной дисциплины разрабатывались В.И. Журавлевым, В.И. Гинецинским, Б.С. Гершунским. В настоящее время общее педагогическое науковедение рассматривается А.П. Тряпицыной, Н.А. Вершининой в контексте дисциплинарной структуры педагогики.

Таким образом, методология педагогики представляет собой систему знаний о способах получения нового педагогического знания, которая в широком смысле включает теорию, общенаучные и специальные методы исследования ее предмета, в узком смысле – систему методов получения новой научно-педагогической информации, ее анализа, интерпретации и объяснения, которую:

• понимают как:

- систему общих гносеологических установок, определяющих направления исследовательской деятельности в педагогической науке, ее цели и структуру, а также принципы и методы получения нового знания;

- специальную дисциплину в рамках педагогической методологии, предметом который выступает сам процесс педагогического исследования и методы его обеспечения;

• рассматривают как:

теоретическое учение о научных методах;

науку о методе, систему наиболее общих принципов, положений и методов, составляющих основу педагогических исследований;

систему знаний о способах достижения нового педагогического знания;

правила, согласно которым происходит принятие либо отбрасывание той или иной теории и исследовательской программы [25].

Вопросы и задания

Сформулируйте определение понятия «методология педагогики» в широком и узком смысле этого слова.

Охарактеризуйте определения понятия методологии педагогики.

Обоснуйте причины обращения ученых к методологии педагогики.

Составьте опорный конспект на тему «Сферы реализации методологии педагогики».

Раскройте научный статус методологии педагогики.

2.4. Методологическое знание в педагогике

Собственно научные знания характеризуются осмыслением фактов в системе понятий той или иной науки, включаясь в состав теории, образующей высший уровень научного знания. Анализ методологической и педагогической литературы позволяет утверждать о наличии, по крайней мере, нескольких источников формирования нового методологического знания в области педагогики.

Первый источник – это научно-исследовательская деятельность педагогов, в процессе которой ставятся и решаются разнообразные научные проблемы. При этом методологическое знание не является целью таких исследований. Оно выступает побочным продуктом и не обладает признаками абсолютной или относительной новизны для педагогической методологии. Такое методологическое знание относится к низшему уровню своего развития.

Второй источник появления нового методологического знания в области педагогики - это научно-исследовательская деятельность в рамках разработки теоретических, собственно методологических или теоретико-методологических проблем. При этом соотношение теоретических и методологических проблем может быть различным, а методологическое знание не всегда преобладающим. Однако цель его формирования исследователем осознается и ставится, а достигается путем применения общенаучных методов исследования и целенаправленной работы.

Третий источник формирования методологических знаний – это работа ученых по созданию общих основ научно-исследовательской деятельности в рамках педагогической науки. При этом данная работа непосредственно нацелена на получение методологического знания путем разработки теории (или ее отдельных элементов) научно-исследовательской деятельности педагогов. Этот вывод позволяет отнести совокупность знаний, описывающих теорию научно-исследовательской деятельности, к методологическому знанию, а саму теорию к научным основам развития методологии. Сюда же относится научно-исследовательская деятельность по формированию той или иной педагогической теории.

Четвертый источник формирования методологического знания применительно к педагогике - это научно-исследовательская работа по разрешению проблем педагогического науковедения, среди которых, прежде всего, проблемы расширения границ объекта и предмета педагогики, ее задач и функций, методов и логической структуры педагогики как научной дисциплины и ряд других.

Пятый источник формирования нового методологического знания в области педагогики - это научно-исследовательская деятельность, связанная с изучением, обобщением, и осмыслением инновационной педагогической практики через объяснение новых связей педагогической практики с теорией. В ходе этой деятельности исследователи могут получать знания, совокупность которых может быть организована в форме теории научно-преобразовательной деятельности - педагогической инноватики и педагогического прогнозирования.

И, наконец, последнее (шестой источник), который приводит к появлению нового методологического знания,- это деятельность представителей педагогической науки по разработке отдельных методологических проблем, связанных, например, с адаптацией в ее предметной области знания других наук – психологии, математики, социологии и т.д. Важным условием является совместная исследовательская деятельность педагогов с представителями других научных дисциплин.

Перечисленные источники одновременно охватывают направления получения методологического знания в области педагогики. Сущностная природа методологического знания выражается в стратегическом характере и регулятивной миссии в организации и оценке качества научно-познавательной или научно-преобразовательной деятельности педагогов [109].

Исследователи утверждают, что методологическое знание - это знание о знании, исследованием которого занимается педагогическое науковедение, знание о познании педагогической практики и знание о преобразовании педагогической практики, уточняют понятие «методологическое знание». Характеризуют его как знание о способах изучения педагогической практики и накопления необходимых эмпирических данных, о способах восхождения от эмпирических данных к теоретическим обобщениям, к построению теории, о способах перевода теоретических положений на язык конкретных методических рекомендаций, о способах внедрения соответствующих рекомендаций в практику с целью ее преобразования.

«Существенным признаком методологического знания, по И.А. Липскому, является «его принадлежность к разрешению специфического противоречия - между процессами познания и преобразования социально-педагогической практики. Следовательно, теоретическое знание – результат разрешения иного противоречия - между предметом познания и методом, с помощью которого возможно познание предмета. Теоретико-методологическое знание выводится из решения проблемы, содержащей оба противоречия: между предметом и методом, между познанием и преобразованием педагогической реальности» [110].

Методологическое знание обладает свойством ориентировать и направлять деятельность субъекта. Методологическое знание - это знание о знании, исследованием которого занимается педагогическое науковедение, знание о познании педагогической практики и знание о преобразовании педагогической практики. Непременным условием существования методологического знания является структурированность и внутренняя организация его содержания. Учеными выделены четыре подхода к определению сущности и содержания методологического знания. Представители первого подхода используют критерии оценки степени общности методологии и выделяют уже известные уровни: общефилософскую, общенаучную, частнонаучную методологию.

Ко второму подходу они относят позицию В.И. Журавлева, применившего на практике теоретического исследования сконструированную модель методологического знания:

1) социальные цели педагогической практики и науки;

2) философское учение о воспитании;

3) знания о знаниях педагогики;

4) понятийный фонд теории педагогики;

5) методы педагогических исследований;

6) принципы и методы педагогического прогнозирования;

7) принципы и методы преобразования педагогической действительности;

8) принципы идеологической интерпретации направлений и результатов педагогических исследований;

9) критериальный аппарат педагогики. Основаниями выделения этих групп являются: всеобщность, фундаментальность, целостность их комплекса и возможность гибкого структурирования методологических знаний в зависимости от решаемых теоретиками и практиками задач [53].

Третий подход отражает позиции тех авторов, которые опираются на сочетание нескольких оснований, приводя их в определенную систему. Исследуя методологическое знание в педагогике, Б.С. Гершунский, Н.Д. Никандров используют основания «структура» и «уровень», раскрывают сущность методологического знания в педагогике, различают методологические проблемы по трем признакам: уровню, предметному содержанию и характеру. Острая потребность педагога-исследователя в методологических знаниях очевидна.

В качестве четвертого подхода ученые (И.А. Липский, Н.В. Бордовская) выдвигают содержательно-функциональную концепцию методологического анализа научного знания. Уровни такого анализа включают в себя:

-гносеологический;

-мировоззренческий;

-логико-гносеологический;

-научно-содержательный;

-технологический;

- научно-методический уровни.

Авторы данной концепции отмечают трехэлементное основание методологического знания - «уровень», «содержание», «функция», предлагают признаки, источники формирования, критерии методологичности научного знания в педагогике [25; 110].

Непременным признаком методологического знания являются единство и взаимосвязь познания и практики, двух процессов – познавательного и преобразовательного, теоретической и практической деятельности. Авторы данной концепции отмечают трехэлементное основание методологического знания - «уровень», «содержание», «функция», предлагают признаки, источники формирования, критерии методологичности научного знания в педагогике (таблица 4.). Предлагая структуру методологического знания, почти все исследователи руководствовались философским положением о том, что та или иная система знаний считается научной или относящейся к сфере науки, если она отвечает определенным критериям.

Первым и существенным признаком методологического знания является его принадлежность к разрешению специфического противоречия между процессами познания и преобразования объектов реальной действительности.

Модель развития методологического знания в педагогике отражает разный по содержанию процесс реализации методологических разработок в предметном поле педагогического исследования и в его результатах. Отсюда появляется критерий предметного содержания, который позволяет охарактеризовать методологическое знание вне связи со знаниями другого характера в общей системе педагогического знания, а значит, позволяет определить собственную структуру методологического знания в области педагогики.

Таблица 4 - Сущность методологического знания

| Источники формирования | Признаки | Критерии |
| --- | --- | --- |
| Научно-исследовательская деятельность представителей практики по разрешению разнообразных эмпирических или научных ее проблем | Принадлежность методологического знания к разрешению специфического противоречия- между процессами познания и преобразования социально-педагогической практики. | Критерий абстрактности знания |
| Научно-исследовательская деятельность исследователей по разработке ее различных теоретико-методологических проблем в их различном сочетании. | Единство и взаимосвязь познания  двух процессов - познавательного и преобразовательного, теоретической и практической деятельности. | Критерий предметного содержания знания |
| Работа ученых по формированию общих основ научно- исследовательской деятельности в рамках конкретной науки |  | Критерий сферы приложения (распространения) педагогического знания |
| Научно-исследовательская деятельность по разрешению проблем, относящихся  к науковедению. |  |  |
| Научно-исследовательская деятельность, связанная с обобщением и передачей передового опыта деятельности, обеспечением связей теории и практики (инноватики). |  |  |
|  |  |  |

С опорой на этот критерий методология педагогики как система методологических ориентиров, методов и познавательных установок развивается, проходя следующие уровни развития:

-знания философского характера;

- знания о сущности и структуре педагогической науки, принципах, правилах и методах ее развития, формах проявления;

- научные, преимущественно теоретические знания других наук, которые характеризуются своей привязанностью к конкретному аспекту предмета педагогики.

Критерий абстрактности знания позволяет определить место методологического знания в общей системе научно-педагогического знания как знание более высокого уровня абстракции по отношению к теоретическому и эмпирическому знанию о педагогической реальности. По этому критерию можно определить уровни методологических основ процесса развития педагогики:

-философские основы (законы диалектики, философские идеи и пр.);

-теоретические положения и методы социологии, психологии, антропологии, управления, синергетики, истории, валеологии, экологии, медицины, конфликтологии, культурологии, выступающие в качестве методологических основ развития научно-педагогического знания;

-дисциплинарные основы самой педагогики как методология развития связей педагогической науки с другими науками и педагогической практикой;

-методология педагогического исследования;

-методология преобразования педагогической практики.

Второй признак выделения методологического знания в педагогике обусловливает необходимость содержательного анализа положений, составляющих ее методологические основы, потребность в их структурировании в форме, обеспечивающей наиболее законченный с научной точки зрения вид. Методология педагогики может существовать как область науки, если понимается не только и не столько как система знаний, сколько сфера деятельности по производству методологических знаний как дескриптивного, так и нормативного типа.

Третьим признаком выделения методологического знания в области педагогики является не просто наличие, а единство и диалектический характер взаимосвязи двух процессов – познавательного и преобразовательного.

Для педагогики важен факт признания системного многоуровневого характера развития методологического знания и способов их получения.

Критерий сферы приложения (распространения) педагогического знания также позволяет верифицировать (проверять истинность теоретического положения опытным путем) его принадлежность к методологическому, теоретическому или прикладному педагогическому знанию. Данный критерий, кроме того, позволяет установить диалектику взаимоотношений методологического знания с другим знанием в объектно-предметном поле педагогики.

В соответствии с критерием приложения педагогического знания обобщение привело к распределению методологического знания на группы:

-знания о специфике, логике и методах познания педагогической реальности, в процессе которого вырабатывается новое теоретическое или эмпирическое знание. Это знание представлено в виде системы методологических категорий, выступающих как методологические признаки или характеристики педагогического исследования;

-знания о логике, закономерностях, истоках и методах развития педагогической науки как научной системе, которое необходимо для углубленного анализа логической структуры педагогики как научной дисциплины, ее развития и реализации своих основных функций;

-знания о логике, принципах и методах преобразования педагогической реальности, необходимые для успешного решения проблем взаимодействия педагогической теории и практики, перевода теоретического знания в нормативное, технологично-операциональное.

В соответствии с критерием сферы приложения методологическое знание может быть отнесено к одному из четырех видов.

1) методологическое знание, которое относительно безразлично к предметному содержанию педагогической теории, т.е. непосредственно не влияет на формирование и развитие содержания той или иной педагогической теории.

2) методологическое знание, которое составляет содержание предметного поля методологии развития конкретной педагогической отрасли или целого направления, также имеет свою собственную структуру, содержание и специфику.

3) методологическое знание, которое определяет стратегию научной деятельности педагога при разработке им предметного содержания конкретной педагогической теории (педагогический факт, педагогическая идея или концепция и др.).

4) методологическое знание, которое определяет стратегию проектно-преобразовательной деятельности педагогов в соответствии с выводами и рекомендациями педагогической науки (педагогический проект, педагогическая норма, педагогическая технология и др.) [109].

Эти виды методологических знаний выполняют описательную, объясняющую, диагностирующую, прогностическую, проектирующую, конструирующую и преобразующую функции, адекватные основным функциям педагогической науки. Приведенные выше классификации методологических знаний не противоречат друг другу, а органично дополняют и углубляют понимание их сущности, показывают многоаспектность и иерархичность методологических знаний.

Методологические знания по сравнению с предметными знаниями обладают несравненно большей обобщенностью и широтой переноса. Методологические знания - надежный инструмент теоретической и практико-преобразующей деятельности.

Методологическое знание: во-первых, это знание о способах изучения педагогической практики, накопления необходимых эмпирических данных; во-вторых, это знание о способах восхождения от эмпирических данных к теоретическим обобщениям, к построению теории; в-третьих, это знание о способах перевода теоретических положений на язык конкретных методических рекомендаций; в-четвертых, это знание о способах внедрения соответствующих рекомендаций в практику с целью ее преобразования, перевода на более высокий качественный уровень.

Вопросы и задания

1. В чем состоит основная функция методологического знания в науке и научно обоснованной практике?

2. Дайте содержательную характеристику каждому из четырех уровней методологического знания?

3.Назовите источники формирования методологического знания?

4.Каковы признаки методологического знания?

5.Перечислите критерии методологических знаний.

6. Раскройте структуру и содержание методологического знания педагогики по В.И. Журавлеву.

2.5. Методология педагогических измерений

Любое изучение педагогических закономерностей есть моделирова­ние педагогического процесса, которое приводит педагога-исследователя к задачам измерения определенных сторон учебно-воспитательного процесса (УВП), решение которых в немалой степени зависит от того, как понимает сам иссле­дователь проблему перехода от качественного субъективного описания педагогических явлений и процессов к описанию строгому, количествен­ному.

В философском толковании измерение свойств объекта или явления - это «метод отражения реальности». Согласно такому толкованию, любому измерению определенных сторон педагогического явле­ния должно предшествовать глубокое качественное его изучение. Выдвигается на первый план лишь некоторых его основных сторон, дальнейшее упрощение, схематизация которых позволяет перейти к количественному описанию явления, что делает возможным использовать соответствующие математические методы и средства. Правда, не рассматривая одни стороны педагогического явления, упрощая другие, можно потерять о нем часть информации, но тем самым осуществляется переход на более высокий уровень обобщения при его описании, что позволяет установить сравнительно простые связи между особенностями педагогического явления и распространить их на целый класс родственных явлений. При этом успех прогнозирования качественных сторон явления будет определяться тем, отбрасывались ли при его изучении случайные или существенные стороны.

К схематизации и упрощению действительности прибегает и сама педагогика, поскольку всякая наука может исследовать свой объект, препарируя его с помощью абстракции и допуская свою меру строгости. Конечно, желание использовать при измерении свойств изучаемого педагогического явления математический аппарат приводит часто к необходимости слишком сильной схематизации, к пренебрежению существенными сторонами педагогического явления. Это объясняется, во-первых, тем, что для каждого исследователя существует «свой» математический аппарат, т.е. известный и понятный ему, с вычислительной точки зрения простой (часто простейший, так как ЭВМ в педагогических исследова­ниях еще не в полной мере используется). И, во-вторых, отсутствием общепринятых способов измерений величин в педагогике.

Проблема измерений различных свойств педагогического явления неизбежно встает перед исследователем на этапе уточнения его качественной модели. Выявлены основные стороны педагогического явления. Как их измерить? Прежде чем отвечать на этот вопрос, надо знать, что представляет сама процедура измерения. Общепринято, например, любую физическую величину выражать в виде некоторого числа n единиц этой величины. Так как значение n зависит от размера единицы данной вели­чины, то для удобства условились всюду для каждой физической величины использовать одну и ту же единицу, а под измерением понимать лишь процесс сравнения измеряемой величины с однородной ей единич­ной величиной. В результате такого измерения получается числовое значение исследуемой величины в некоторых единицах. Такая метрологическая концепция измерения как процедуры сравнения с эталоном имеет большое число сторонников среди исследователей, в том числе и среди педагогов. Однако использование этой концепции в педагогике наталкивается не только и не столько на отсутствие общепринятых, объективных эталонов, как полагают многие, но, главное, на отсутствие ясных качественных закономерностей, позволяющих сравнивать одно­родные педагогические величины, характеризующие определенные сто­роны УВП, с некоторым эталоном. Чтобы пояснить данное утверждение, необходимо обратиться к примеру из истории физики.

Так, длина, время и вес были, пожалуй, первыми величинами, количественно измеренными человеком. Однако переходу к количественным измерениям предшествовало долгое наблюдение при изучении длительности и пространственной протяженности отдельных предметов и явлений, затем абстрагирование указанных величин и, наконец, эмпирическое сравнение. Следует отметить, что первоначальный процесс измерения любой из упомя­нутых физических величин по своему существу был методом парных сравнений, основанным лишь на сенсорных анализаторах человека. Так, например, вес был первоначально ранжируемым по парным сравнениям признаком предметов, т.е. ему отвечала шкала порядка. Однако в процессе изменения самого измерительного, прибора вес стал измеряться на шкале интервалов, а затем и на шкале отношений.

Указанные свойства наблюдаемых физических предметов и явлений позволили человеку уже на раннем этапе развития цивилизации построить простые и удобные метрические шкалы для измерения длины, времени и веса [109].

Описанный подход в оценке физических величин имеет широкое распространение в естественных науках. Что касается задачи фактического измерения различных сторон педагогического явления, то эта задача еще более неопределенна, так как в учебно-воспитательном процессе мы выделяем как педа­гога, так и обучаемого, которые могут описываться большим набором свойств. При этом каждое их свойство может стать существенным при описании того или иного педагогического явления, а следовательно, согласно принятой терминологии в теории намерений, выступать уже как объект измерения (ОИ). Однако, говоря о свойствах, не следует забывать, что сами свойства существуют только в связи с эмпирическими объектами (ЭО) - педагогом, обучаемым, у которых рассматри­ваемые свойства (индивидуальные, личностные, субъективные) могут иметь различные проявления и структуру.

Измеритель (эталон), используемый в педагогических исследованиях, настолько субъективен вследствие отсутствия знаний об учебно-воспитательном процессе, что говорить о точности измеряемых величин, как это принято в естественных науках, можно лишь с очень большими оговорками. Из сказанного приходится констатировать достаточную распространенность в психолого-педагогических исследованиях «своеобразной» традиции за­малчивать свои представления об измеряемых величинах. Действитель­но, можно привести лишь единичные примеры среди большого числа педагогических работ, в которых конкретный анализ свойств психологопедагогических характеристик не подменялся бы общими утверждениями и высказываниями. Правда, на это имеется объективная причина, которая заключается не столько в трудностях структурирования психолого-педагогических понятий, сколько в слабой их изученности.

Проблема измерений в педагогике усложняется еще и тем, что здесь процесс измерений свойств ЭО является не пассивным контролем, как в классической физике. Он всегда происходит при активном взаимодействии с деятельностью обучаемого, оказывая на нее воздействие и в чем-то изменяя ее. Вот почему метрологическая точка зрения на измерение свойств ЭО нашла пока довольно ограниченное применение в педагогике [135].

Анализ целого ряда психолого-педагогических исследований указывает на различие в подходах при обсуждении центрального вопроса проблемы измерений - что измерять. И это не удивительно, так как в каждом исследовании ставятся «свои» задачи изучения учебно-воспитательного процесса. С другой стороны, от того, как раскрывается содержание различ­ных сторон учебно-воспитательного процесса, во многом зависит правильность решения второго важного вопроса - как измерять, который выдвигает на обсуждение весь комплекс задач, связанных с построением и использованием соответствующих педагогических средств измерения. Под педагогическим средством измерений понимается некий педагогический тест или научно обоснованная контрольная работа.

Естественно, что вопросы «что измерять» и «как измерять» очень тесно связаны между собой, так как каждый из них определяется знаниями свойств ЭО и уровнем их изученности. Вместе с тем постановка и раскрытие содержания указанных вопросов не только несет в себе гносеологические функции решения рассматриваемой нами сложной и слабоструктурированной проблемы измерений, но и составляет ее методологическую основу, что позволяет вести разработку самой проблемы в двух основных направлениях, связанных между собой единой логикой исследования:

Построение модели содержания ЭО путем выделения его свойств и описания их с учетом психических процессов и свойств личности.

Разработка методов, средств и процедур измерений свойств ЭО и приложение их в практике решения различных педагогических задач обучения.

Таким образом, разработка проблемы измерений в педагогике предполагает решение двух взаимосвязанных задач. При этом если пер­вая задача находит отражение во многих психолого-педагогических исследованиях, то вторая - только определяется в своем конструктив­ном решении.

Свойства эмпирического объекта и методы их изучения. Воспитание и обучение студентов в вузе составляют главные стороны УВП, организация которого во многом зависит от понимания педа­гогами его теоретических основ. Более того, знания и умения педагогов правильно оценивать соответствующие качественные характеристики, определяющие уровень формирования и управления учебной деятельности студентов и характеризующие их состояния в процессе обучения, позволяют педагогам более строго и научно обоснованно подбирать соответствующие режимы организации и управления учебно-познавательной деятельностью студентов на всех этапах их обучения в вузе.

Рассматривая учебно-воспитательный процесс с позиции общей теории системы управления, следует отметить важное положение, согласно которому управление деятельностью обучаемого со стороны педагога строится с учетом рассогласования между целями, которые, согласно учебной программе, ставятся педагогом на каждом этапе обучения и воспитания студентов, и реальными результатами деятельности студентов (состоянием обучае­мого). Наличие такого типа рассогласований ведет к тому, что педагог должен осуществлять коррекцию в управлении деятельностью обучаемого (или группы студентов), меняя или усиливая различные формы, методы и средства своего воздействия.

Таким образом, знание состояния студента на различных этапах его обучения в вузе позволяет педагогам не только осуществлять управление учебной деятельностью, но, главное, последовательно формировать у него соответствующие социально-психологические и личностные качества. Вместе с тем, учитывая коммуникативный характер и виды учебно- воспитательных воздействий педагога на студента (и наоборот), можно рассматривать совместную деятельность обучающего и обучаемого с позиции информационного процесса, в котором возможны самые различные формы организации отношений «учитель – ученик». При таком подходе педагог не только реализует учебную программу в вузе, но и осуществляет хранение, анализ и переработку учебно-педагогической информации, что позволяет ему принимать соответствующие решения на различных этапах управления учебной деятельностью студентов и осуществлять необходимый выбор педагогических воздействий, основанных на знании характеристик самой деятельности студента и ее социальной сущности. Так как деятельность студента в вузе включена в систему обществен­но-социальных отношений, то для ее научно обоснованного изучения, формирования и управления в процессе обучения и воспитания необходимо использовать большой набор характеристик, составляющих основу описания состояния студента как индивида, как личность и как субъекта деятельности [134].

Согласно имеющейся классификации характеристик человека, пред­ложенной Б.Г. Ананьевым, в общей структуре свойств деятельности студента можно выделить по крайней мере три основные группы, каждая из которых фиксирует определенные стороны его различных психических состояний и процессов. Так, к первой группе свойств ЭО следует отнести возрастно-половые и индивидуально-типические, кото­рые характеризуют студента как индивида. Как отмечает Б.Г. Ананьев взаимодействие возрастно-половых и индивидуально-типических свойств человека заметно влияет как на динамику его психо­физиологических функций (сенсорных, мнемонических, вербально-логических и т.д.) так и на структуру его органических потребностей, что отражается в темпераменте и в задатках. Ко второй группе свойств следует отнести такие, которые описывают студента как личность. К ним относятся: статус, роли и ценностные ориентации, которые определяют не только особенности мотивации в поведении студента, его характер, склонности, но и структуру его общественного поведения, личностные свойства. К третьей группе следует отнести все те, которые определяют студента как субъект деятельности. К этой группе характеристик Б.Г. Ананьев относит сознание и деятельность.

В одной из своих работ Б.Г. Ананьев пишет: «Человек как субъект практической деятельности характеризуется не только его собственными свойствами, но и теми техническими средствами труда, которые выступают своего рода преобразователями его функций». И далее продолжает: «... как субъект теоретической деятельности чело­век в такой же мере характеризуется знаниями и умениями, связанными с оперированием специфическими знаковыми системами». Высшей интеграцией субъективных свойств человека, как подчеркивает Б.Г. Ананьев, является творчество, а наиболее обобщенным его выражением - способности и талант [10].

Рассматривая любое свойство обучаемого как объект измерения, можно отметить и другую важную методологическую сторону приведенной классификации: любое свойство выступает здесь как определенная функция состояния обучаемого (психического, психофизиологического, социального, психолого-педагогического), знание и оценка которой могут служить важным средством при организации и управлении УВП в вузе. Вместе с тем из-за слабой изученности многих свойств деятельности обучаемого, а главное - неразработанности стандартизированных методик их оценки в организации и управлении УВП педагог чаще всего при подборе необходимых учебно-воспитательных воздействий учитывает одну-две психолого-педагогические характеристики, используя при этом лишь некоторые их свойства, поддающиеся учету и измерению. Такое положение еще более усугубляется в педагогических исследованиях. Действительно, при изучении психолого-педагогических закономерно­стей обучения студентов возникает необходимость учитывать многие свойства, оценивать их и выявлять необходимые связи и отношения меж­ду ними, интерпретируя их в содержательном смысле. Однако слабый уровень изученности свойств деятельности обучаемого заметно сказыва­ется на точности языка описания результатов любого психолого-педаго­гического исследования, что и порождает различные толкования в опре­делении свойств ЭО и описании их структуры.

Несомненно, что сложность трактовки содержания психолого-педа­гогических свойств как научных понятий объясняется сложностью логического познания самого объекта исследования, так как любое определение педагогических понятий строится в результате многократного их уточнения путем соответствующих научных обобщений обширного фактологического материала. При этом с переходом на эмпирический уровень познания свойства деятельности обучаемого требование четкого представления ЭО путем индуктивного поиска описания их содержания есть главное условие в познании внутреннего механизма психических явлений, составляющих основу и суть психолого-педагогических понятий. Таким образом, изучение свойств ЭО является важным звеном в познании педагогических закономерностей, не только характе­ризующих различные связи между педагогическими понятиями, но и расширяющих класс новых психолого-педагогических понятий и утвержений.

Обобщение результатов целого ряда научных работ в области педагогики и психологии позволяет говорить о возможности моделирования или количественной интерпретации многих педагогических понятий, что требует перехода к локальным и промежуточным мо­делям содержания свойств различных ЭО, где каждая «... модель предлагает гипотетические конструкции и отношения между ними в надежде объединить с их помощью результаты наблюдений». Такой подход в психолого-педагогических исследованиях дает возможность, с одной стороны, выделить некоторые общие связи и отношения в со­держании свойств ЭО путем описания ОИ через систему эмпирических признаков. Под эмпирическим признаком (ЭП) будем понимать заранее запланированный результат определенного вида деятельности обучаемого, который поддается непосредственному учету и измерению. Выделение ЭП позволяет при достижении конкретных целей и задач обучения определять сходство или различие между обучаемыми по результату их деятельности. А с другой стороны, расширить теоретические представления о системе описания эмпирических признаков ОИ с помощью построения уже новых гипотетико-дедуктивных умозаключений и рассуждений (рабочих гипотез) относительно факторной структуры признаков с последующей экспериментальной их проверкой. В этой связи особое значение, как отмечает Г.И. Рузавин, приобретает тот факт, что «правдо­подобность обобщения зависит не столько от простого числа случаев, сколько от того, как различаются эти случаи друг от друга» . И далее: «... если один случай не отличается от другого или отличается от другого весьма незначительно, то он мало что прибавляет в обобщение. Наоборот, чем разнообразнее случаи обобщения, тем вероятнее само обобщение». Иными словами, требуется большое число разнообразных педагогических фактов, чтобы выдвинутая модель содержания психолого-педагогической характеристики нашла свое подтверждение в практике. Методология последующих шагов, проверки модели хорошо укладывается в процедуру. Автор пишет, что если мы признаем, что испытание модели с помощью одной-единственной системы дан­ных не является устойчивой характеристикой процесса, т.е. не может выступать здесь решающим аргументом при выборке модели, то наиболее естественный путь добиться устойчивости в характеризации модели - это распространить применение самой модели на другие типы экспериментальных задач. В результате таких опытов устойчивость в характеризации модели значительно возрастет, но, главное, станут понятнее сами свойства модели и лучше определится их относительная ценность [181].

Таким образом, содержание психолого-педагогических характеристик отражает лишь некоторые общие и локально действующие (частные) закономерности процесса обучения студентов; появление и обобщение все новых научных фактов в области педагогики и психологии обучения позволяет полнее определять существенные эмпирические признаки при описании свойств ЭО. Вместе с тем содержание любого изучаемого свойства ЭО отражает важные стороны деятельности студента как индивида, но и сопричастно с внешним его проявлением - системой определенных действий субъекта. Более того, наличие последнего позволяет не только строить описание ОИ уже в системе эмпирических приз­наков, но и путем анализа признаков выявлять соответствующие факторы.

Умение качественно определять ОИ путем описания его эмпирических признаков по сути своей составляет тот важный этап, без которого невозможно вести обсуждение специаль­ных вопросов по решению задач приложения теории измерений в педа­гогике. Что же касается путей достижения конечных целей - построения шкалы оценки свойств ЭО, то их следовало бы строить, по выражению И. Пфанцагля, с учетом логики неформального подхода, включающего на начальных этапах исследования широкое использование императивного измерения эмпирических признаков ОИ с последующим переходом к задачам разработки и построения количественных шкал измерения свойств ЭО. Иными словами, логика рассуждений здесь такова: чтобы решать столь сложные прикладные задачи, надо обратиться к конкретной области описания каждого свойства и на ее основе по опре­деленной схеме типа «ЭО => объект измерения => эмпирические признаки» вести обсуждение модели содержания.

Методология количественноного описания объектов измерения в педагогике.

С развитием идей и методов теории измерений улучшились ход и результаты процесса измерения в различных научных областях знания, в том числе и в педагогике. В подтверждение к сказанному обратимся к некоторым важным фактам, характеризующим всю сложность развития самой теории и ее приложения.

Известно, что измерение массы пережило ряд этапов, соответствующих различным типам шкал теоретической метрологии. Так, на первом этапе достижением была сама регистрация массы как качества различных предметов (хлеба, камня, воды), при этом сравнение масс еще не находило своего места в их практике. Этот тип «измерений» соответствовал лишь самой примитивной шкале, являющейся перечислением объектов, без сравнения их по данному признаку, и называемой шкалой наименований, что соответствует лишь простейшей классификации предметов независимо от их природы. Однако за этим первые представления о возможности сравнения объектов по признаку привели уже к «методу парных сравнений», столь естественных для человека, а с ними уже к переходу к ранговой шкале и т.д. [135].

Таким образом, дальнейшее изложение материала может стать частичным восполнением имеющегося пробела в методологии количественного описания ОИ в педагогике, определяющей соотношение формальных и неформальных методов изучения качественных сторон деятельности обучаемого.

Вопросы и задания

Охарактиризуйте философские основы педагогических измерений.

Раскройте сущность методологии педагогических измерений.

Объясните значимость свойства эмпирического объекта и методы их изучения

ГЛАВА 3. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ПЕДАГОГИКЕ

3.1. Методологические подходы к исследованию педагогических явлений

Проблема, относящаяся к методологии педагогики в целом, - моно или полиподходность основания педагогики. При рассмотрении данной проблемы возникают вопросы, касающиеся иерархии и взаимосвязи существующих подходов, их взаимодействия на различных уровнях.

Как известно, что в современной науке представлено множество подходов, которые можно классифицировать по разным основаниям, например по научным дисциплинам (философский, психологический, педагогический и т.д.), по объекту приложения (деятельностный, культурологический, личностный и т.д.), по организации анализа (системный, комплексный, структурный и т.д.). очевидно, что разные пожходы не исключают друг друга, а реализуют разные планы рассмотрения И.А. Зимняя, рассматривая проблему полиподходности, предлагает основываться на следующих четырех уровнях анализа, предложенных И. В. Блаубергом, Э.Г. Юдиным: философский, общенаучный, конкретнонаучный и собственно методический.

Приведем примеры подходов на различных уровнях. На первом философском уровне находятся, например, такие подходы, как генетический и эволюционный. На втором – общенаучным уровне, например, находятся междисциплинарный, комплексный, синергетический, функциональный, парадигмальный, интегральный и др. К уровню конкретной науки или ряда наук, например психолого-педагогических, могут быть отнесены культурно-исторический, культурологический, личностный, деятельностный. На этом уровне могут быть также выделены те подходы, которые относятся к образованию, например, аксиологический, контекстный, герменевтический, личностно-деятельностный, компетентностный и др. [26; 58; 68].

Современный этап развития образовательного пространства характеризуется полиподходностью на всех уровнях методологического анализа. Полиподходность в трактовке любого явления способствует глубокому анализу его содержания, методологической базы, практических основ. Так, исследователей современного образовательного пространства выделяют следующие подходы: системный (П. К. Анохин, В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, М.Н. Каган, Г.Н. Сериков, В.П. Симонов, Э.Г. Юдин, В.С. Леднев и др.), аксиологический (П. Лапи, Э. Гартман, И.Б. Котова, В.Н. Максимова, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.), ценностный )Т.К. Ахаян, З.И. Васильева, АВ. Зосимовский, И.С. Марьенко, Н. Б. Крылова, А. Маслоу,В. Франкл, В.В. Краевский, И. Я. Лернер), антропологический (Л. Фейербах, Н.Г. Чернышевский, К.Д. Ушинский, Г. Ноль), цивилизационный (Г. Б. Корнетов, Т.И. Шалавина), парадигмальный (Т. Кун, Т.И. Власова, И. А. Колесникова, В. Я. Пилиповский, И. А. Соловцова, Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич и др. ), синергетический (Хакен, П.К. Анохин, Е.Н. Князева, С. П. Курдюмов, Н. Моисеев, и др.), герменевтический (В. Дильтей, Х.-Г. Гадамер, А.Н. Колмогоров), смыслоцентрированный (И. В. Абакумова, П. Н. Ермаков, В. Т. Фоменко), личностный (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, А.Г. Асмолов, Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев., Б. Ф. Ломов, К. К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, Г. И. Щукина, Е. В. Бондаревская, М. В. Мудрик, К. Г. Осухова, В.В. Сериков, В. А. Сластенин и др.), деятельностный (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, В. Н. Мясищев, С. Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.), диалогический (М.М. Бахтин, В.С. Библер и др.), полисубъектный, личностно-деятельностный (Л.И. Божович, Н.В. Кузьмина, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясишев, А.В. Петровский, Л.Ф. Спирин, Н.Ф. Талызина, Л. И. Анцыферова, В. В. Давыдов и др.), личностно ориентированный (Н. А. Алексеев, Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, М. А. Викулина, Б. С. Гершунский, И. Я. Лернер, В. В. Сериков, П. Г. Щедровицкий, И.С. Якиманская и др.), технологический (В.П. Беспалько, В.И. Загвязинский, П.И. Пидкасистый, Ю.Г. Фокин, Д. И. Чернилевский, В. Г. Селевко и др.), задачный (И. А. Зимняя), функциональный, социокультурный (В.В. Сафонова), компетентностный (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской), профессионально ориентированный, контекстный (А. А. Вербицкий) и т.д.

Полиподходность в изучении современного образовательного пространства свидетельствует о стремлении переосмыслить процессы, происходящие в психолого-педагогических науках, обосновать их с помощью новой методологии, выбрать из всего многообразия подходов те, которые необходимы для описания того или иного явления. Все перечисленные подходы и многие другие используются на различных уровнях научного анализа [234].

В состав методологических ориентиров входят методологические подходы и методологические принципы, дающие своего рода программу теоретического и практического действия в педагогике.

Методологические ориентиры необходимы для научного обоснования постановки проблемы педагогического исследования, отбора методов и способов ее решения, определения границ анализа результатов исследования и поиска критериев их объективной и научно аргументированной оценки. Они выступают основанием для саморегуляции научной деятельности исследователя в процессе разработки концепции и построения программы опытно-экспериментальной работы; влияют на структуру и образ научного мышления исследователя, отбор понятийно-категориального аппарата исследования и язык научного текста; являются основанием для построения типологии, а также задают конкретные образцы и формы научного познания педагогической реальности.

Систематизацию известных и применяемых сегодня методологических ориентиров в ходе педагогических исследований можно представить по разным основаниям. Возможен, например, вариант систематизации в соответствии с элементами исследовательского цикла, который начинается от описания педагогической реальности и завершается оценкой вносимых изменений. В этом случае методологические ориентиры группируются в процессе:

описания педагогической реальности (эмпирические);

познания, изучения природы объектов педагогической реальности (гносеологические), разработки модели или программы целенаправленного преобразования педагогического объекта с позиций научной идеи или теории (конструктивные);

построения нормативной модели и проекта действий участников педагогического процесса, направленных на преобразование педагогической реальности (праксиологические);

оценки результатов целенаправленного и научно обоснованного преобразования педагогической реальности или педагогических инноваций, возникающих по инициативе практических работников образования (аксиологические).

Каждый элемент данной системы по содержанию включает разные подходы, которые лежат в основе организации научной деятельности педагогов, принципы, которыми руководствуются педагоги в разработке концепции, теоретической и нормативной модели педагогического объекта, отборе идей, теорий или методов.

На какие же подходы сегодня опираются педагоги в своих научных изысканиях? Можно назвать лишь некоторые: деятельностный и личностный, аксиологический и культурологический, целостный, системный и комплексный, парадигмальный, полипарадигмальный, межпарадигмальный, цивилизационный, средовый, герменевтический, рефлексивный, синергетический, параметрический и др.

В центре любого методологического подхода лежит фундаментальная идея в отношении познания или преобразования объекта педагогической реальности, поэтому в процедуре исследования каждый педагог должен придерживаться правил выбранного научного подхода. Соответственно выбранной главной научной позиции, которая по своей природе может быть разной – простой или более сложной, исследователь «концептуализирует» живую педагогическую реальность в понятиях и теоретическом знании соответствующего подхода. В составе методологического знания важное место занимают методологические требования, выражающиеся в форме принципов, дающих своего рода программу теоретического и практического действия в педагогике. На наш взгляд, происходит дублирование двух понятий «методологические принципы», «методологические требования». По своему содержанию методологические требования уточняют аспекты использования методологических принципов.

Можно назвать и методологические принципы, которыми руководствуются исследователи:

принцип всеобщей связи и отношений между педагогическими явлениями или процессами (причинно-следственной зависимости);

принцип развития педагогического объекта как системы через разрешение противоречий, изменения качественных и количественных его параметров;

принцип трансформации известных педагогических объектов в процессе развития педагогической реальности;

принцип сочетания объективности и субъективности в анализе и описании педагогической реальности, проектировании и прогнозировании возможных изменений.

По мере развития педагогической науки и практики появляются новые идеи, подходы и принципы, в связи, с чем возрастает потребность в объяснении многообразия новых идей, применяемых подходов или принципов.

В ходе исследования необходимо опираться на методологические принципы педагогики как отрасли гуманитарного знания. Эти принципы позволяют, во-первых, вычленить ее действительные проблемы и определить стратегию и основные способы их разрешения; во-вторых, проанализировать всю сумму образовательных проблем и установить их иерархию; в-третьих, данные методологические принципы позволяют в самом общем виде осуществлять прогнозирование.

Методологические принципы входят в состав определенного методологического подхода, так как методологический подход - понятие шире, чем методологический принцип. При проведении научно-педагогического исследования необходимо исходить из принципов объективности, детерминированности педагогических явлений, обеспечивать целостный подход в изучении педагогических явлений и процессов, изучать явление в его развитии, в его связях и взаимодействии с другими явлениями, рассматривать процесс развития как самодвижение и саморазвитие.

Что можно выбрать в качестве методологической основы педагогического исследования:

в поиске онтологического - многостороннего представления об изучаемом педагогическом объекте можно выбирать системный или целостный, антропологический или комплексный подходы.

в поиске генезиса, механизмов и определения динамики развития, качественного изменения исследуемого педагогического объекта помощь могут оказать системно-структурный и функционально-динамичный подходы, принципы непрерывности и дискретности, а также идеи синергетики, кибернетики, теории информации и статической системной вероятности.

в раскрытии свойств и описании отдельных характеристик педагогического объекта чаще всего опираются на принципы природо- и культуросообразности, дифференциации и индивидуализации, гуманизации и технологизации, положения теории игры и драматургии, психологические теории и теории деятельности.

в поиске места, определения роли или социальной миссии того или иного педагогического процесса в общей системе обучения, воспитания человека и образования человека в качестве методологических ориентиров выбирают личностный и аксиологический подходы.

в поиске оптимальных путей педагогического управления и организации педагогического процесса в качестве методологических оснований целесообразно опираться на принципы демократизации и гуманизации, вариативности и диверсификации, положений теории управления и теории организации, теории коммуникации и теории социальных групп, а также процессуальный, функциональный или программно-целевой подходы [25].

Современный период развития педагогической науки характеризуется большой открытостью новым идеям, концепциям, течениям и направлениям. В рамках единой педагогической науки сосуществуют различные методологические ориентиры, которые, так или иначе, влияют на выбор стратегий и методов, исследовательских программ и характер проведения научного поиска. Данное обстоятельство приводит к тому, что каждое педагогическое исследование предполагает самопозиционирование исследователя. По этой причине в центр внимания попали содержание и роль, которую играет тот или иной подход или принцип, лежащий в основе построения педагогической модели или разработки концепции, организации эксперимента или описания педагогической новации. Педагогу надо знать причины источников появления новых методологических ориентиров.

Методологические ориентиры можно систематизировать с опорой на следующие тенденции. Во-первых, развитие педагогической методологии и появление новых методологических ориентиров в научно-педагогической практике есть взаимосвязанные и взаимозависимые процессы. Во-вторых, изменение объекта и предмета педагогической науки, целей и задач научно-педагогического исследования, понимания и раскрытия связей педагогической науки и практики, педагогики с другими науками. В-третьих, признание роли методологической культуры исследователя во взаимосвязи с традициями и новыми веяниями в педагогической методологии.

В оценке выбираемого исследователем методологического ориентира необходимо учитывать предпочтение, которое отдают ученые тому или иному подходу, принципу или методу на данном историческом этапе развития педагогической науки и ее методологии, что влияет на его методологическую культуру.

В педагогической литературе последних лет четко вырисовывается круг методологических принципов в историко-педагогических исследованиях. Предлагаются цивилизационный подход к рассмотрению педагогических феноменов прошлого и настоящего с позиций педагогических цивилизаций и их парадигм, констатирует о правомерности существования трех педагогических цивилизаций (природная педагогика, репродуктивно-педагогическая и креативно-педагогическая цивилизация) и трех педагогических парадигм (научно-технократическая, гуманитарная, эзотерическая).

Методология, как известно ученым, присутствует в содержании конкретного исследования, его материале, логике, в развитии авторской мысли.

Проблемы методологии познания привлекают к себе внимание и педагогической науки. Об этом свидетельствует постоянно растущее количество научной продукции в этой области. Методология предполагает разработку наиболее общих подходов в организации исследования, соответствующих специфике объекта и предмета исследования.

Содержание и структура методологических принципов разрабатывались в трудах психологов Л.С. Выготского, Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, а также педагогов М.А. Данилова, Б.П. Есипова, Ф.Ф. Королева, М.Н. Скаткина, Н.В. Кузьминой, Ю.К. Бабанского, В.В. Краевского, В.И. Загвязинского, Б.Т. Лихачева, Я.С. Турбовского, Б.С. Гершунского, В.С. Шубинского, В.М. Полонского, В.А. Сластенина, Н.Д. Хмель, В.И. Андреева, С.А. Смирнова, Е.Н. Шиянова, В.И. Беляева и других. Остановимся на некоторых из них.

В структуре методологического знания В.И. Загвязинский рассматривает принципы и требования, в которых выявленные законы или закономерности, общие исследовательские подходы воплощаются в категориях деятельности. По его мнению, принцип должен иметь глубокое и развернутое научное обоснование (выражать способ достижения социально значимых целей на основе учета объективных закономерностей) и носить общий характер (быть применим к исследованию всех ситуаций и вариантов обучения). В.И. Загвязинский среди основополагающих принципов педагогического исследования называет принципы партийности, научности, единства логического и исторического, концептуального единства, соотнесение сущего и должного, единства исследовательской и практической учебно-воспитательной работы. Автор в структуре принципа концептуального единства исследования раскрывает сущность системного и целостного подходов к изучению педагогического процесса. [56]. Ю.К. Бабанский отстаивает классово-партийный подход, принцип единства логического и исторического, диалектический системно- структурный подход, деятельностный подход, концепцию выявления законов и закономерностей педагогических явлений. Принцип партийности, классово-партийный подход, являясь проявлениями идеологизации методологических оснований педагогики, привели к девальвации понятий в педагогическом мышлении, в результате чего шире стали использовать идеологические, искажающие суть педагогических явлений парадигмы, хотя в те годы, такая ситуация не выглядела недостатком [16].

Ученые (Б.Т. Лихачев и др.), учитывая тезис о том, что основные методологические принципы изучения общественных явлений едины для всех общественных наук, в том числе и для педагогики, обосновывают следующую совокупность методологических принципов: конкретно-историческое изучение общественных явлений во всем многообразии их связей, зависимостей, опосредований; принцип несводимости законов одной науки к законам другой, хотя бы смежной, близкой по объекту и предмету исследования; принцип диалектического единства общего и особенного в педагогических явлениях; принцип единства воспитания и жизни; принцип взаимосвязи и взаимозависимости педагогической теории и практики. Коллектив авторов учебных пособий по педагогике В.А. Сластенин, С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов разрабатывали конкретно-методологические принципы педагогических исследований, раскрыли содержание системного, личностного, деятельностного, диалогового, культурологического, этнопедагогического, антропологического подходов. В.И. Гинецинский показывает отдельные разделы педагогики как педагогическая аксиология, антропология, культурология, микросоциология, являющиеся результатами успешного применения методологических принципов в разработке знания [112].

Есть поиски и по разработке методологических принципов образовательно-педагогических прогнозов. Б.С. Гершунский предлагает охарактеризовать понятие «методологический принцип» как руководящую норму деятельности, направленной на достижение поставленных целей в теории и практике, вариативности и многокритериальности оценки стратегических решений в образовании, коллективного обоснования стратегических решений в сфере образования) [36].

В целях целостного осмысления и характеристики в обобщенном виде роли и значения методологических принципов в разработке вопросов формирования исследовательской культуры учителя мы изучили научный фонд по организации педагогических исследований педагогики творчества. В.А. Андреев, исследуя диалектику воспитания и самовоспитания творческой личности, руководствуется принципами партийности, единства исторического и логического, диалектического единства деятельностного и личностного подхода, а также системным, комплексным, целостным подходами как методологическими принципами.

В ходе исследованя возникла необходимость опоры на методологические принципы (подходы) педагогики как отрасли гуманитарного знания. Эти принципы позволяют, во-первых, вычленить ее действительные проблемы и определить стратегию и основные способы их разрешения; во-вторых, проанализировать всю сумму образовательных проблем и установить их иерархию (порядок значимости); в-третьих, данные методологические принципы позволяют в самом общем виде осуществлять прогнозирование.

Проблема формирования исследовательской культуры учителя требует, на наш взгляд, использования методологических подходов в педагогике и культурологии. Если произвести «инвентаризацию» методологических подходов в этих отраслях, то это выглядит следующим образом. Методологические подходы в педагогике и культурологии: системный; целостный; комплексный; личностный; деятельностный; исторический; антропологический; аксиологический; культурологический; психологический; технологический; социокультурный; социологический; цивилизационный; инновационный; типологический; компаративный; акмеологический; аксиоматический; этнопедагогический; этнографический; информационный; сущностный; прогностический и др. [79].

Опора на методологические подходы в педагогике и культурологии позволяет изучать и рассматривать исследовательскую культуру учителя как социального и собственно педагогического явления, педагогическую деятельность на общекультурном фоне, исследовать ее факты и явления в русле интеграции образования и культуры. При этом учитывается тезис о том, что современная наука рассматривает культуру как процесс и результат преобразовательной деятельности, совокупность материальных и духовных ценностей, что является основой, целью и содержанием воспитания и развития всех сущностных сил общества. Именно здесь и находится главная точка соприкосновения образования и культуры.

В ходе поиска и уточнения методологических подходов применительно к формированию исследовательской культуры учителя мы руководствовались имеющимся знанием в этой области, созданным учеными стран СНГ, в том числе Казахстана. Методологический подход относительно разрабатываемой проблемы можно определить как научно обоснованную руководящую норму педагогической деятельности учителя, направленной на формирование искомого качества с целью оптимизации функционирования педагогического процесса как объекта деятельности педагога. Главными ориентирами при этом являются культурологический, аксиологический, синергетический и инновационный подходы. На наш взгляд, инновационный подход позволит осмыслить теорию и практику исследовательской культуры учителя в условиях смены парадигмы образования, нацеливающие педагогическое сообщество на принятие и осознание новой социокультурной ситуации.

Педагогика как гуманитарная наука нуждается в осмыслении новой формирующейся парадигмы социально-гуманитарных наук и их методологии. По утверждению исследователей, контуры (основные черты) ее вырисовываются в следующем виде: сближение естествознания и социально-гуманитарных наук, в том числе их методологическое взаимообогащение; все более тесное сближение и взаимодействие противоположных концептуально-методологических подходов; резкое расширение внутринаучной рефлексии в самих гуманитарных науках; широкое внедрение аппарата герменевтики, культурологии, понимающих методик, что вызывает – и чем дальше, тем больше - сближение объяснительного и интерпретационного подходов; активное внедрение в социальное познание идей и методов синергетики и возрастание в связи с этим статистически-вероятностных методов и др. Наиболее перспективный путь создания новой парадигмы социальной методологии – синтез, целостное единство любых и всяких методологических подходов. Углубляя и совершенствуя уже имеющиеся методы и принципы социального гуманитарного познания, следует искать новые методологические подходы и средства, не абсолютизируя ни один из них.

Мы попытались проанализировать позиции разработчиков проблемы определения методологических подходов к педагогическому исследованию, определить возможный круг этих подходов в педагогике и культурологии, достаточно необходимых для разработки проблемы формирования исследовательской культуры учителя. На наш взгляд, нами обоснована необходимость осмысления новой формирующейся парадигмы социально-гуманитарного знания и его методологии, позволяющей педагогике поднять свой статус до уровня полноценной гуманитарно-научной дисциплины с четко выверенными методологическими подходами. Эти подходы также могут быть использованы как методы прогноза и развития педагогической науки и практики.

Подход – совокупность приемов и методов исследований какой-либо педагогической проблемы. В науке под методологическим подходом принято понимать комплекс понятий, идей, примеров и способов, используемых в процессе познания или преобразования какого-либо объекта природной или социальной действительности. Понятие «подход», взятое в методологическом его значении, можно определить как научно-обоснованный способ деятельности исследователя. Ученые отмечают то, что философия заимствовала три методологических подхода к исследованию макрообъектов: структурно-функциональный подход взят из социологии, структурный – из лингвистики, системный – из естествознания. Педагогическая интерпретация указанных подходов служит фактором разработки междисциплинарной методологии [55].

Построенная модель методологических подходов имеет следующую характеристику: по видовому признаку – символическая; по форме выражения – логическая; по предмету исследования – педагогическая; по природе явления – социальная; по задачам исследования – прогностическая; по степени точности – вероятностная; по объему – полная; по способу выражения – графическая; по свойствам отражения – системная (по С.И. Архангельскому). В построении структурной модели методологических походов нами на данный момент выделяются два мегаметодологических подхода, опирающиеся на содержательные характеристики естественнонаучной и гуманитарной парадигмы развития общества, следовательно, и образования. Опираясь на принципы моделирования, разработанные С.И. Архангельским, все имеющиеся методологические подходы мы рассматриваем в следующей иерархии: мега-, макро-, микро. В качестве мегаметодологических подходов выделяются: гуманитарный и естественнонаучный. Макрометодологическими подходами выступают культурологический, синергетический, инновационный, экологический. Также обозначены микрометодологические подходы, характеризующие многообразие взглядов, мировоззрений, парадигм. Учитывая, что исследовательский подход есть исходный принцип, исходная позиция, нами условно сгруппированы имеющийся арсенал в четыре макро-подхода и соответственно более 60 микрометодологических подходов Обозначенные методологические подходы в принципе являются универсальными для всех наук. (Рисунок 5. Методологические подходы в педагогике).

В философии и педагогике встречаются различные классификации методологических концепций, трактовки методологических принципов. Чаще всего это касается и определения самого понятия «методологическая концепция».

Рисунок 5. Методологические подходы в педагогике

Систематическое решение методологических проблем дается в методологической концепции, которая создается на базе определенных гносеологических принципов. На методологическую концепцию оказывает влияние не только философские принципы.

Поскольку методологическая концепция является теорией строения развития научного знания, постольку она в той или иной степени ориентируется также на науку и ее истории ( Д.П. Горский).

Имеется следующая классификация методологических концепций и школ: 1) гносеологическая школа (П.В. Копнин, Э.В. Ильенков и др.); 2) философская школа Казахстана (Ж.М. Абдильдин, Г.Г. Акмамбетов, А.Н. Нысанбаев, О.А. Сегизбаев, Д.К. Кишибеков, М.М. Сужиков, А.Х. Касымжанов, К.Х. Рахматуллин, М.Ш. Хасанов, М.С. Орынбеков, Г. Есим, А. Касабек, Ж. Алтай и др.); 3) школа логико-математической методологии науки (А.А. Зиновьев, В.А. Смирнов и др.); 4) системно-методологическая концепция (В.Н. Садовский, И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин, А.И. Уемов и др.); 5) школа методологии систем мыследеятельности и организационно-деятельностных игр (Г.П. Щедровицкий и др.); 6) школа организационного управления (С.П. Никоноров и др.) интеллектики (И.С. Ладенко и др.); 7) методологическая школа концептуального проектирования систем.

Анализируя школу интеллектики, И.С. Ладенко включает в понятие «интеллектуальная культура» следующие ее компоненты: профессиональная подготовка; гибкость и адекватность мышления; владение необходимыми методологическими представлениями, обеспечивающими ориентировку в изменяющихся условиях научного исследования и управления. Перечисляемые качества, считает он, представляемые как единое целое, образуют содержание интеллектуальной культуры специалистов.

В педагогической литературе понятие «методологические принципы» встречается редко, за исключением некоторых публикаций. В составе методологического знания важное место занимают методологические требования, выражающиеся в форме принципов, дающих своего рода программу теоретического и практического действия в педагогике. На наш взгляд, происходит дублирование двух понятий «методологические принципы», «методологические требования». По своему содержанию методологические требования уточняют аспекты использования методологических принципов.

Принципы науки – это основополагающие гносеологические, логические, методологические и ценностные требования к теоретической и практической деятельности. Принцип – основное, исходное положение педагогической теории, концепции, определяющее содержание, организационные формы и методы учебной и воспитательной работы. Принципы педагогические – основания нормативного характера, или общие предписания к деятельности, распространяющиеся на все явления данной области образования [156].

На наш взгляд, методологические принципы входят в состав определенного методологического подхода, так как методологический подход - понятие шире, чем методологический принцип. Подтверждение этому можно найти в последних публикациях авторов учебников педагогики. При проведении научно-педагогического исследования необходимо исходить из принципов объективности, детерминированности педагогических явлений, обеспечивать целостный подход в изучении педагогических явлений и процессов, изучать явление в его развитии, в его связях и взаимодействии с другими явлениями, рассматривать процесс развития как самодвижение и саморазвитие.

Методологические принципы реализуются в рамках различных методологических подходов. К примеру, принцип развития осуществляется в логическом (предусматривающем изучение педагогического явления в том состоянии его развития, которого оно достигло на момент исследования) и историческом (ориентирующем на изучение конкретно-исторического генезиса и развития объекта исследования) подходах. Принцип связи - в формальном и сущностном подходах. Разумеется, мы не отрицаем тот факт, что, используя интерпретацию ученых, возможно, также заявить и о приоритетности методологических принципов по отношению к методологическим подходам, так как «методологический подход» и «методологический принцип» - вполне самостоятельные философские понятия, взаимосвязанные и взаимодополняющие друг друга. Методологический подход разрабатывается в структуре науковедения, философии науки и образования, методологии науки и образования, на основе постоянного и глубокого осмысления новой парадигмы науки и образования, тенденций развития науки и образования.

Вопросы и задания

Какие подходы реализуются в современных педагогических исследованиях? В чем суть каждого из них?

Раскройте соотношение понятий «методологический ориентир», «методологический подход» и «методологический принцип».

Составьте перечень методологических подходов и определите механизм их трансформации на предмет следующих исследований:

«Методологические основы управления профессионально-ориентированной образовательной системой школ международного типа» 13.00.08 (Д.Н. Кулибаева);

«Теория и практика социализации школьников в США», 13.00.01. (З.У. Кенесарина)

3.2 Системный подход в педагогике

Системный подход в педагогике разрабатывается в структуре ее методологии. Закономерно, что была посвящена специальная сессия семинара по методологии и методике педагогических исследований на тему «Структурно-системные исследования педагогических явлений и процессов» (27-29 октября 1970 г. в Москве). Важные аспекты его содержания: специфика использования системного подхода при исследовании педагогической проблематики и возникающие при этом сложности, возможности применения системного подхода в педагогических исследованиях, разработка понятийного и категориального аппарата системных исследований, общие гносеологические и методологические условия применения системного подхода, построение общей теории систем (общенаучную методологическую концепцию), взаимосвязь системного подхода с функционализмом и структурализмом, важные точки приложения системного подхода к педагогической науке, разные аспекты системного подхода к проблемам дидактики, возможности системного-структурного подхода в решении проблемы соотношения эмпирического и теоретического уровня познания в процессе обучения, к проблеме политехнического обучения, педагогической деятельности, процесса усвоения знаний, измерения эффективности обучения, воспитания и др.

Наиболее сложным явился вопрос об условиях и способах применения структурно-системного подхода в педагогических исследованиях. Среди различных способов его использования наиболее доступным оказалось использование принципиальной идеи и основных категорий структурно-системного подхода, ориентирующих процесс мышления исследования благодаря применению таких категорий, как система, элемент, целостность, структура, функционирование, развитие, организация. Ученые единодушно пришли к выводу о том, что системно-структурный подход важен сегодня как средство для перестройки научного мышления педагогов-исследователей, обогащения форм и методов исследования и как средство для углубленного познания педагогических явлений.

Рассмотрим содержание главных категорий – «системный подход», «системный анализ», «системные знания», составляющих основной понятийный аппарат системного подхода, выступающих методологическим инструментарием системного анализа и общую схему.

Системный подход - направление в методологии исследования, в основе которого лежит рассмотрение объекта как целостного множества элементов в совокупности отношений и связей между ними, то есть рассмотрение объекта как системы. Системный подход представляет собой форму приложения теории познания и диалектики к исследованию процессов, происходящих в природе, обществе, мышлении. Его сущность состоит в реализации требований общей теории систем, согласно которой каждый объект в процессе его исследования должен рассматриваться как большая и сложная система и одновременно, как элемент более общей системы.

Основными постулатами системного подхода являются:

в мире существуют системы;

системное описание истинно;

системы взаимодействуют друг с другом, следовательно, всё в этом мире взаимосвязано.

Основоположниками системного подхода являются: Л. фон Берталанфи, А. А. Богданов, Г. Саймон, П.Друкер, В.П. Кузьмин, Г.Г. Юдин, В.Н. Садовский и др. Принципами системного подхода выступают: целостность, иерархичность строения, структуризация и множественность.

Следующей категорией системного подхода является системный анализ. Системный анализ объектов предполагает: а) эмпирическое выделение предмета-системы из среды и параметрическое его описание как целостности; б) «рассечение» целого на части, его составляющие, и выявление отношений между ними; в) исследование структуры системы – ее элементов, их свойств и связей (структурных–системообразующих и генетических–формирующих структуру); г) исследование цели системы и ее целесообразного функционирования; д) исследование развития системы. Основными принципами системного анализа являются принцип органической целостности субъективного и объективного применительно к задачам системного анализа, принцип динамизма системы, принцип структурности системы, принцип искусственности системы, принцип появления нового качества системы, принцип единства формализованного и неформализованного, единства теории и практики.

Системный анализ - научный [метод познания](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4_%D0%BF%D0%BE%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F), представляющий собой последовательность действий по установлению [структурных связей](http://ru.wikipedia.org/w/index.php?title=%D0%A1%D1%82%D1%80%D1%83%D0%BA%D1%82%D1%83%D1%80%D0%BD%D0%B0%D1%8F_%D1%81%D0%B2%D1%8F%D0%B7%D1%8C&action=edit&redlink=1) между переменными или элементами исследуемой [системы](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B0). Опирается на комплекс общенаучных, экспериментальных, естественнонаучных, статистических, математических [методов](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4). Ценность системного подхода состоит в том, что рассмотрение категорий системного анализа создает основу для логического и последовательного подхода к проблеме принятия решений. Эффективность решения проблем с помощью системного анализа определяется структурой решаемых проблем.

Системный анализ – категория, выражающая системную ориентацию исследования конкретных объектов, реализацию системного подхода с учетом специфики изучаемых каждой конкретной наукой систем как объектов определенного качества, использующая понятийный аппарат системного подхода как методологические средства анализа.

Вся совокупность указанных процедур системного исследования в методологическом плане осуществляется посредством понятийного аппарата системного подхода. Он достаточно широк, и в нем выделяется три группы понятий. Первая группа охватывает понятия, которыми описывается строение системы; вторая - специфические свойства системы; третья – «поведение» системы. В зависимости от задачи и исследуемого аспекта системы используются те или иные понятия каждой группы. Системное представление конкретной классической науки в учебном предмете позволяет отобрать следующие категории: «система», «среда», «целостность», «сложность», «организация», «целое», «часть», «элементы», «структура», «уовни», «иерархия».

Система – базовое понятие системных исследований. Система, ее структура предполагают внутреннее количественно-качественное разнообразие составляющих элементов. Специфичность, разнообразие элементов – условие существования самой системы. Понятие организация системы раскрывается через понятия «упорядоченности», «отношения», «связи», «структуры». Организация есть разнообразие отношений и взаимосвязей элементов во множестве (А.Д. Урсул). С этой точки зрения все системы организованы, но в разной мере; система может находиться в организованном или дезорганизованном состоянии. Понятие структуры соотносится с понятием системы. Структура – форма организации системы как целостности. Целое состоит из частей, система как целостность – из частей-элементов; система есть совокупность взаимосвязанных элементов. Понятие структуры отражает природу системообразующего фактора – объединения элементов в целостность как систему с новым качеством. Целостность – одно из системных свойств объекта, выражающее форму существования системы. Уже само понятие системы включает в себя признак целостности. Быть целым - значит иметь необходимый для своего существования набор частей. Интеграция - системообразующий фактор. Целостность - интегративный результат, эффект их совместного существования.

Системный анализ образования ставит перед собой две задачи. Первая заключается в том, чтобы собрать воедино основные факты о мировом кризисе образования, выявить те тенденции, которые свойственны этому процессу, и предложить некоторые элементы стратегии для борьбы с ним. (Ф.Кумбс) Вторая задача непосредственно связана с первой, но значительно шире. Она заключается в том, чтобы выработать новый метод, с помощью которого можно было бы рассматривать систему образования не как совокупность разрозненных элементов, обращенных к нам одной какой-либо стороной, а как единую систему, взаимодействующие части которой сами указывали бы на то, насколько удовлетворительно осуществляется это взаимодействие (Б.Саймон).

В обоих случаях потребуется объектив, позволяющий рассматривать проблему под более широким углом зрения, когда речь идет об образовании. Для этого придется также воспользоваться специальными терминами и понятиями, заимствованными из других областей – экономики, техники, социологии. Мир образования, как нам представляется, стал настолько сложным, а его состояние – настолько серъезным, что этот мир нельзя охарактеризовать, пользуясь только педагогической терминологией, тогда каждый, кто так или иначе причастен к образованию, сможет ясно себе представить все существо вопроса и сделать больше полезнего в этой области. В педагогической литературе представлен методологический опыт осмысления процесс развития образования в нормальном и кризисном состоянии. Слово “кризис”, которым мы характеризуем положение дел в образовании, также может вызвать недовольство даже со стороны тех, кто приемлет общую идею настоящего анализа.

Американский философ Ф.Кумбс в своей книге “Кризис образования: методологический анализ” (1970 г.) представил системный анализ методологического опыта развития образования. По его мнению, существует много специфических причин, вызвавщих этот кризис, но из них наиболее очевидны четыре. Первая – резко возросшая тяга народных масс к образованию, которую не могут удовлетворить существующие школы и университеты. Вторая – остро ощущающийся недостаток средств, вследствие чего системы образования не могут в полной мере отвечать новым требованиям. Третья – инертность, присущая системам образования, из-за которой они слишком медленно меняют свой внутренний уклад в ответ на поступающие извне запросы, даже тогда, когда проблема средств не является самой серъезной помехой. И четвертая – это инертность самого общества – тяжкий груз установившихся традиций, религиозных обычаев, соображений престижа и материальных стимулов, все, что мешает наиболее рациональному использованию образования и образованных кадров в интересах национального развития.

Для того, чтобы преодолеть кризис, по-видимому, необходима серъезная взаимная адаптация общества и образования. К системе образования можно подходить и с точки зрения другой, давно признанной теории, согласно которой образование есть средство к достижению многих целей, но в первую очередь – самоцель. Но здесь речь идет об организации самого процесса образования в той или иной стране, о том, можно ли сделать так, чтобы оно полнее отвечало условиям данного общества, было более продуктивным и более эффективным. Согласно Ф.Кумбсу, системный анализ процесса образования может охватить следующие вопросы:

1) цели и первоочередные задачи, определяющие деятельность систем;

2) учащиеся, обучение которых является основной задачей системы;

3) управление, осуществляющее координацию, руководство и оценку деятельности системы;

4) структура и распределение учебного времени и потоков учащихся в соответствии с различными задачами;

5) содержание – основное, что учащиеся должны получить от образования;

6) преподаватели для оказания помощи учащимся в приобретении знаний и руководства учебным процессом;

7) учебные пособия: книги, классные доски, карты, фильмы, лабораторий и т.д.;

8) помещения, необходимые для учебного процесса;

9) технология – все приемы и методы, используемые в обучении;

10) контроль и оценка знаний: правила приема, оценки, экзамены, качество подготовки;

11) исследовательская работа для повышения знаний и усовершенствования системы;

12) затраты-показатели эффективности системы.

Вложения в образование и его продукцию следует рассматривать через их внешние связи с обществом, так как они помогают увидеть и ограниченность ресурсов системы образования и те факторы, которые в конечном счете определяют ее продуктивность.

Результатом системных исследований является, как правило, выбор вполне определенной альтернативы: плана развития региона, параметров конструкции и т.д. Поэтому истоки системного анализа, его методические концепции лежат в тех дисциплинах, которые занимаются проблемами принятия решений: [теории операций](http://ru.wikipedia.org/w/index.php?title=%D0%A2%D0%B5%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%8F_%D0%BE%D0%BF%D0%B5%D1%80%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B9&action=edit&redlink=1) и общей [теории управления](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%B5%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%8F_%D1%83%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%B2%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F).

Системное исследование стратегии развития образования – одна из эффективных исследовательских стратегий, позволяющих не только оперировать более широким кругом данных о разнообразии методологических подходов к изучению проблем преобразования системы образования, но и предоставляющих возможность анализировать явления системного уровня, к таковым относятся свойства стратегии развития образования (т.е. преобразования образования), как системы научного знания (Ф.Ф.Королев, Н.В.Кузьмина, и др.). [89].

Основными принципами системного подхода являются:

• целостность, позволяющая рассматривать одновременно систему как единое целое и в то же время как подсистему для вышестоящих уровней.

• иерархичность строения, то есть наличие множества (по крайней мере, двух) элементов, расположенных на основе подчинения элементов низшего уровня элементам высшего уровня. Любая организация представляет собой взаимодействие двух подсистем: управляющей и управляемой;

• структуризация, позволяющая анализировать элементы системы и их взаимосвязи в рамках конкретной организационной структуры;

• множественность, позволяющая использовать множество кибернетических, экономических и математических моделей для описания отдельных элементов и системы в целом.

Системный подход – главное методологическое направление современной науки, способ познания, определяемый гносеологической установкой рассматривать «предмет как систему» и предполагающий соответствующую логику исследовательской программы (познавательные процедуры).

Согласно классификации, все проблемы подразделяются на три класса:

хорошо структурированные или количественно сформулированные проблемы, в которых существенные зависимости выяснены очень хорошо;

неструктурированные или качественно выраженные проблемы, содержащие лишь описание важнейших ресурсов, признаков и характеристик, количественные зависимости между которыми совершенно неизвестны;

слабо структурированные или смешанные проблемы, которые содержат как качественные элементы, так и малоизвестные, неопределенные стороны, которые имеют тенденцию доминировать.

Исследование феномена системного уровня требует проведение системного анализа, системного сравнительного анализа. Сравнительный анализ ценен тем, что позволяет при изучении конкретно-научных теорий и методологий, лучше понять их преимущества и недостатки, а следовательно, точнее определить потенциальные позитивные и негативные моменты применения той или иной теории при разработке конкретных научных проблем.

Впоследствии за последние 30 лет системный подход развивался, совершенствовался. Наработан богатый арсенал теоретических положений и результатов экспериментальных исследований. Идет процесс системного упорядочивания знаний о педагогических явлениях и процессах. Актуализируется проблема классификации педагогических явлений для систематики и символического отражения в виде понятий, конструкций, моделей, систем, а также формирования ориентационного поля исследователей и педагогов-практиков. Ведется поиск более или менее универсального основания для систематизации накопленного набора всех видов знаний. Как утверждают исследователи, в результате этого поиска становится возможным в контексте проработки теоретико-методологических основ новой дисциплины - педагогической системологии - построение объемной многоуровневой схемы основных направлений развивающейся педагогической науки.

Одна из главных задач системологии - установить соответствия между типами педагогического знания и особенностями педагогического явления, а также соответствие между системой педагогических знаний и способами (подходами, принципами, методами, логикой) ее развития. Дается следующее определение этому феномену. Педагогическая системология - дисциплина об упорядоченности процесса и результатов педагогического воздействия на человека в системах «человек-природа», «человек-социум», «человек-техника», «человек-культура», человек-наука», «человек-человек». Рассматривая системологию как отрасль науки о логике упорядочивания развивающегося знания, выделяются ее основные категории: педагогические факты как «единица» эмпирического отражения педагогических явлений и процессов, педагогические феномены как «единицы» обобщения педагогических реалий, педагогические конструкты, педагогические концепты (в виде систем определенным образом упорядоченных педагогических знаний) и, соответственно, структуру знаний в области системологии (педагогическая фактология, педагогическая феноменология, педагогическая контсруктология, педагогическая концептология) [25].

Ключевым понятием системного подхода являются «система». Наряду с ключевым существуют и другие понятия системного подхода, такие как «компонент», «элемент», «структура», «связь», «отношение», «интеграция», «целостность», «системообразующий фактор», которые имеют непосредственное отношения к исследованию и подготовке госстандарта образования. Ко второй составляющей системного подхода отнесем основополагающие идеи-принципы деятельности по познанию и преобразованию исследовательской культуры учителя как социально-педагогического явления.

Ученые Казахстана осмысливают системный подход в педагогике и успешно применяют его в своих поисках. К примеру, Т. Галиев применил системный подход к интенсификации учебного процесса и др.

Исследовательская практика показывает, что синергетический подход способен поднять на качественно новый уровень возможности отдельно взятого аспекта функционирования и развития системы образования в новой социокультурной ситуации.

Вопросы и задания

Раскройте сущность основных понятий системного подхода.

Обоснуйте структуру системного подхода.

Дайте краткую характеристику истории развития системного подхода.

4.Разработайте алгоритм использования системного подхода в педагогическом исследовании.

3.3. Парадигмальный подход

Зародившееся в конце XX века обновленное образование корректирует свои приоритеты и ценности с учетом особенностей макропарадигмы развития общества как его социокультурного основания «Культура – образование – история» взамен «Наука – производство – образование». Проявлениями мегатенденций развития современного общества являются тенденции перехода от индустриальной парадигмы к постиндустриальной парадигме культуры, базирующейся на новых знаниях и общепланетарных принципах мышления; от машинных технологий к социальным; от результатов образования в виде научных знаний к методологии деятельности; от национальных экономик к мировой экономике. Все это приводит к тому, что в системе образования формируется ее новая гуманитарная парадигма [217].

Соответственно вышесказанному сейчас учеными и практиками рассматриваются психологические предпосылки построения новой педагогической парадигмы образовательного процесса. Это обусловлено тем, что переживаемый обществом период реформирования его фундаментальных основ с необходимостью предполагает переосмысление детерминанта эффективности всех его институтов. Лишь после постижения сути социокультурных трансформаций во всех аспектах жизнедеятельности, выявления их наиболее слабых мест становится возможным научно обоснованное управление протекающими процессами и определение государственной политики в области их разрешения. Появление новой парадигмы образования в таком случае является одним из решающих аспектов культурно-цивилизационного развития. От того, насколько верна эта стратегия, во многом будет зависеть как близкая, так и далекая перспектива всего общества. В то же время любая ошибка в такой разработке будет сопряжена со слишком большими, а может быть, и необратимыми издержками.

Актуализация анализа эволюции образовательных парадигм, сводящаяся к замене парадигмы «человека знающего» на парадигму «человека, подготовленного к жизни», «человека действующего», требует весьма существенных изменений как в методологии, так и в технике и методике исследований. Отражение этих различий можно ясно представить в изменении идеалов образованного человека. Так, образованный человек – это не столько человек знающий, даже со сформировавшимся мировоззрением, столько подготовленная к жизни, ориентирующаяся в сложных проблемах современной культуры, способная осмыслить свое место в мире личность. Ведь образование должно создавать все условия для формирования свободной личности и всех тех сторон человека, о которых наука недостаточно знает.

Замена парадигмы «человека знающего» на парадигму «человека действующего и развивающегося» с приоритетом в обучении на формирование способности работать над собой, требует переосмысления всего содержания и технологий образования. Подобные же тенденции характерны для мировой образовательной науки и практики. Так, детальный анализ состояния и перспектив развития образовательных систем в мире, их приоритетов и возможных стратегий представлен в работе директора международного института планирования образования ЮНЕСКО (МИПО) Жака Аллака «Вклад в будущее: приоритет образования» (1993 г.).

Мысленный эксперимент, проведенный нами по рубрике «В поисках педагогической парадигмы» журнала «Педагогика», привел нас к ретроспективному анализу исходной основы, т.е. парадигмы организации науки и практики. Это означает, что преодоление кризиса образования в самом широком смысле слова возможно в результате формирования новой парадигмы педагогической деятельности: от парадигмы рационализма («знаниецентризм») к парадигме культуросообразности и культуротворчества просвещения («культуроцентризм»). При этом очевидно, что исследовательская культура учителя конструируется на основе культуры научно-исследовательского труда ученого, требующего ориентации на парадигму науки и парадигму образования (педагогическая парадигма, парадигма обучения, парадигма воспитания).

Обратимся к ретроспективному анализу основных понятий. Понятие парадигмы введено позитивистом Бергманом и было глубоко исследовано американским физиком и философом Т. Куном, считающим парадигму как совокупность предпосылок, определяющих конкретное научное исследование (знание) и признанных на данном этапе. Понятие «парадигма» стало инструментом науковедения в 70-х годов двадцатого столетия и означает наиболее общие принципы понимания и интерпретации объекта исследования, принятые в определенном научном сообществе

Идея парадигмы была использована Т. Куном для выделения различных этапов в развитии науки: предпарадигмальный (предшествующий установлению парадигмы), господства парадигмы («нормальная наука»), кризиса и научной революции, заключающейся в смене парадигмы, переходе от одной к другой. Парадигма у Куна – основная единица измерения науки. Кун пишет, что «под парадигмой я подразумеваю признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают модель постановки проблем и их решений научному сообществу». Научные сообщества как особые структуры в науке состоят из исследователей с определенной научной специальностью. Как считает сам Кун, он «осчастливил» человечество двумя «великими открытиями». Первое – выявление общего механизма развития науки как единства «нормальной» науки и «некумулятивных скачков» (научных революций). Вторым своим вкладом в разработку проблем развития науки он считает понятие парадигмы как конкретного достижения, как определенного образца. Заслуга концепции Куна состояла в том, что он попытался взглянуть на развитие науки с точки зрения тех профессиональных групп, которые создают науку и составляют научное сообщество [93].

Далее, опираясь на эту концепцию, философ Г.И. Рузавин рассматривает парадигму как основополагающую теорию вместе со способами ее использования, принятую научным сообществом в той или иной отрасли науки в определенный период ее развития. В настоящее время в ряде статей констатируются факты о генезисе новой парадигмы, о переходе к новому типу бытия человека в культуре; есть обращения и к концепции В.С. Библера, толкующего суть диалогизма через разум культуры, диалог культур, диалог многих – исторических и потенциальных – форм разумения [181].

В логике парадигма трактуется как совокупность теоретических и методологических положений, принятых научным сообществом на известном этапе развития науки и используемых в качестве образца, модели, стандарта для научного исследования, интерпретации, оценки и систематизации научных данных, для осмысления гипотез и решения задач, возникающих в процессе научного познания.

В психологической науке, в отличие от философских, парадигма рассматривается как система основных научных достижений (теорий, методов), по образцу которых организуется исследовательская практика ученых в данной области знаний (дисциплина) в определенный исторический период. По определению науковедов, научная парадигма – это не только теория, но и способ действия в науке, модель, образец решения исследовательских задач. Иными словами, парадигма – это определенный способ видения научным сообществом соответствующего аспекта реальности, подлежащего исследованию, допустимых научных проблем и методов их решения. Парадигма играет в науке двойственную роль, с одной стороны, облегчает общий подход к решению научных проблем, а с другой – несколько мешает восприятию новых идей, т.к. накладывает рамки, ограничения на научный поиск в неизведанных, нетрадиционных направлениях, т.е. препятствует проявлению чувства нового.

Содержание понятия в педагогических дисциплинах исследуемой парадигмы современные авторы объясняют в таком ракурсе: «Под педагогической парадигмой мы понимаем устоявшуюся, ставшую привычной точку зрения, модель-стандарт решения определенного класса задач, которые, однако, продолжают применяться, несмотря на то, что в педагогической практике уже имеются факты, которые ставят под сомнение общепринятую модель-стандарт, общепринятую точку зрения». Так, по мнению В.И. Андреева, в настоящее время происходит замена парадигмы «человека знающего» (т.е. вооруженного системой знаний, умений и навыков) на парадигму «человека, подготовленного к жизнедеятельности», человека, способного активно и творчески мыслить, действовать и саморазвиваться; интеллектуально, нравственно и физически самосовершенствоваться.

По мнению ряда ученых, педагогическая парадигма – это устоявшаяся точка зрения, определенный стандарт в решении однородных образовательных задач. В качестве парадигм традиционной педагогики выступают: ученик – объект педагогических воздействий, а учитель – исполнитель директивных указаний управленческих органов; внутренний мир личности при осуществлении педагогического воздействия игнорируется и др. Названные парадигмы, как мы видим, наглядно демонстрируют деформацию смысла и целей педагогической деятельности. Исходя из содержания педагогической парадигмы, исследователи логично переходят к определению понятия парадигмы образования.

Данное новообразование характеризуется по-разному. Так, парадигма образования – это методологически обоснованные эталоны построения природосообразной и культуросообразной модели школы, демократической, инновационной школы как центра интеллектуального эталонного знания, высокой нравственности и стабильного развития обучаемого в соответствии с государственными образовательными или международными стандартами в контексте нового цивилизационного подхода (постиндустриальной культуры. В содержание понятия парадигмы образования А.П. Валицкая включает комплекс идей (представления о ребенке, о возможностях, целях и задачах образования, об учителе и основных характеристиках его личности), отражающий общую картину мира, свойственной эпохе.

Психологи Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская дают сравнительную характеристику традиционного и гуманистического подходов к пониманию обучения. Традиционная парадигма считает правильным делать основной упор на приобретение учеником «правильной» информации, раз и навсегда заданной. Гуманистическая парадигма – основной упор на то, чтобы «научиться учиться», быть открытым всему новому, развить потребность в знаниях. Психолог А.Б. Орлов, сформулировав принципы равенства, диалогизма, сосуществования, свободы, соразвития, единства, принятия, на которых основывается современное образование, утверждает, что они должны лечь в основу новой образовательной парадигмы.

В педагогической литературе все больше появляются публикации, утверждающие, что сущность человека творческая, тогда и принцип креативности является определяющим в педагогике. Принципиально меняется и парадигма воспитания: ею становится не только личность, а человек в многомерных (в том числе личностных) характеристиках существования. В.С. Шубинский предложил обозначить человека как биопсихосоциоприроднокосмическое существо, с тем, чтобы представить ведущие параметры его универсальных характеристик, на которые предстоит ориентироваться в педагогике [242].

Для полноты анализа обратимся к зарубежной психолого-педагогической науке. Парадигмы образования, существующие в зарубежной педагогике, представлены в виде различных концепций: традиционалистическая, или парадигма «знаний»; технократическая (прагматическая) парадигма; бихевиоральная (поведенческая) парадигма; гуманистическая парадигма; теологическая парадигма; биопсихологическая парадигма. Система образования и воспитания разных стран опирается на различные парадигмы. И не случайно, на конференции, организованной с участием института «Открытое общество» и ЮНЕСКО (май, 1997 г.), в связи с социокультурными основаниями образования была рассмотрена триадическая система «Культура – образование – история», пришедшая на смену культурной макромодели, структурировавшейся в течение предшествующих десятилетий по схеме: «Наука – производство – образование».

В такой ситуации все чаще ставится вопрос не только о новых тенденциях развития науки (от дифференциации наук к их интеграции; от координации наук к их субординации; от субъективности к их объективности в обосновании связи наук; от изолированности к междисциплинарности; от замкнутости к открытости; от множественности к единству и др.), но и о новой методологии и стратегии образования. Новая методология образования обеспечивает переход системы образования от репродуктивно-информационного и предметно-дифференцированного к интегрированным знаниям и метапредметам, от созерцательного к деятельностному (культуротворчеству), от эмпирического к концептуальному, от тематического к проблемному, от гносеологического к культуроличностному образованию, а в общем – культуроконтекстной, культуротворческой парадигме образования. Эти названные тенденции развития науки и образования становятся приоритетными при формировании той или иной парадигмы.

Для мировой педагогической науки все более характерным становится понимание обусловленности и связанности образования с общей ситуацией в цивилизационном развитии и процессами, происходящими в России. Здесь уместно отметить появляющиеся парадигмальные ветви:

либерально-рационалистическое течение (П.Г. Щедровицкий и др.). П.Г. Щедровицкий определяет ситуацию в образовании как парадигмальный кризис и начало становления новой педагогической формации, которая, по его мнению, будет четвертой за последние два тысячелетия, поскольку исторически уже сменились катехизическая (наставленческая) и эпистемологическая (знаниевая) формации, а ныне действующая «инструментально-технологическая» парадигма не отвечает требованиям времени;

культуроцентризм (А.П. Валицкая и др.). А.П. Валицкая, отталкиваясь от факта кризисности образования, видит выход из кризиса в культуротворческой переориентации образования, подробно раскрывает содержание гуманистической парадигмы образования: понимание ребенка как носителя особого культурного мира; понимание учителя как носителя педагогического творчества; построение образовательного процесса в школе как модели социокультурного пространства, где совершается становление личности;

классическая педагогика (В.В. Кумарин и др.). В.В. Кумарин, скептически оценивая философские трактовки современной ситуации и перспектив образования, также констатирует кризисность, видя при этом ее преодоление в «возврате» образования к идеям и принципам природосообразности образовании.

Ближе всех к этой парадигмальной ветви стоит И.А. Колесникова, предлагающая свой вариант подхода к рассмотрению педагогических феноменов прошлого и настоящего с позиций педагогических цивилизаций и их парадигм. Она констатирует о правомерности тезиса о том, что, несмотря на колоссальный опыт, аккумулированный на протяжении двух цивилизаций (природная педагогика, репродуктивно-педагогическая цивилизация), мировое педагогическое сообщество в целом оказалось не готовым к положению, которое начинает складываться на рубеже веков, ибо оно по многим параметрам качественно отличается от социокультурной и образовательной ситуаций предшествующих веков. Надо сделать шаг вперед, в следующую цивилизацию, которую условно можно назвать креативно-педагогической [217].

Эта педагогическая цивилизация, как поясняет автор, потребует кардинальной перемены профессионально-педагогических установок и стереотипов, открытия иных смыслов в деятельности учителя-практика. В этих поисках станет своего рода путеводной звездой то, что сегодня называют педагогической парадигмой, формирование которой происходило и происходит по мере освоения человеческими сообществами различных способов взаимодействия с миром и которая объединяет онтологический и индивидуальный аспекты педагогического мышления и поведения. На сегодняшний день можно обозначить, по крайней мере, три основных способа бытия в реалиях обучения и воспитания, прямо зависящих от мировосприятия и миропонимания учителя (научно-технократическая, гуманитарная, эзотерическая). Предложенный вариант, на наш взгляд, открывает перспективу в решении проблемы формирования гуманистической культуры учителя, что является базой его исследовательской культуры.

Для исследования данного вопроса большое значение имеет концепция, разработанная учеными Международной академии наук высшей школы В.Е. Шукшуновым, В.Ф. Взятышевым. По их мнению, главной задачей образования является вооружить человека методологией творческого преобразования мира.

Новая парадигма образования Казахстана формируется с учетом достижений осмысления стратегии «Казахстан–2030», образовательной политики, концептуальных документов, Закона РК «Об образовании». Так, Ж. Наурызбай обращает внимание на новую образовательную парадигму применительно к высшему образованию, в то же время отмечает наличие политического подхода в определении парадигмы образования взамен научного.

Другой казахстанский ученый К.М. Арынгазин в качестве новой образовательной парадигмы выдвигает смысловую педагогику, формирующуюся на основе естественнонаучного подхода, обозначив новые направления в образовании (психология образования, философия образования, естественнонаучные основы самоорганизации системы образования). Ученый раскрывает механизм исследовательского поля и инструментария педагогической науки, перевода культуры человечества в мир личности, формирования картины мира, образа мира, профессионального образа мира личности и научного мировоззрения. Автор также предлагает обновленную методологию педагогики, обеспечивающую переход от субъектно-объектного к субъектно-субъектному отношению; от системного к системно-смысловому, ценностному; от формирования картины мира к формированию профессионального образа мира [217].

Резюмируя вышеизложенное, можно констатировать следующее: определение и уточнение междисциплинарного понятия «парадигма» образования является предметом методологического исследования педагогики. Ученым предстоит раскрыть истинную сущность понятий «парадигма педагогической науки», «парадигма образования», «парадигма обучения», «парадигма воспитания», «педагогическая парадигма»; возникает необходимость разработать теоретическую модель и критерии оценки «научных революций» в педагогике, педагогической цивилизации, определить основные направления науковедческих исследований, как следствие всего вышесказанного, изучить опыт реализации новой парадигмы образования в различных образовательных учреждениях Казахстана.

Таким образом, в недрах старой парадигмы рождаются новые идеи и принципы, происходит переосмысление всей традиционной позиции на исследовательскую культуру учителя. Парадигма образования как междисциплинарное понятие ориентирует педагогическое сообщество на развитие наукоориентированной практики и практико-ориентированной науки. Решение данной проблемы затрагивает все вопросы методологической подготовки специалистов в области педагогики и образования.

В педагогической литературе имеется характеристика таксономии анализа образовательной системы: структура образования, учебный процесс; социализация личности; направления и тенденции реформирования.

Учитывая имеющиеся эти и другие методики определения ведущих тенденций развития образования, попытаемся выявить существующие и формирующиеся тенденции развития системы среднего образования.

Американский ученый Филипп Г. Кумбс впервые дал содержательную характеристику системного анализа кризиса образования в современном мире. Положения и идеи автора не потеряли ценность и в настоящее время. Результаты образования, по мнению автора, заключаются в повышении у обучающихся первоначального запаса знаний, умственного развития, способности рассуждения и критического мышления, творческих и новаторских возможностей, оценки культурных ценностей, чувства гражданской ответственности, понимания современного мира. Несомненно, и сегодня эти качества личности остаются первостепенными. Ф. Кумбс в структуру процесса образования включает исследовательскую работу для повышения знаний и усовершенствования системы.

ХХΙ век – это эпоха информационного общества, эпоха технологической культуры, эпоха бережного отношения к окружающему миру, здоровью человека. Новому периоду развития человечества должны соответствовать новые образовательные системы и новые модели обучения.

Вопросы и задания

Дайте характеристику парадигме науки.

Раскройте сущность парадигмального подхода в науке.

Раскройте сущность парадигмального подхода в образовании.

Опишите структуру системного анализа.

Синергетический подход

В теорию и методологию построения педагогической системы все активнее вторгается синергетический подход. Основными понятиями синергетики являются «самоорганизация», «открытость», «нелинейность», «неравновесность», «бифуркция», «флуктуация», «диссипативные структуры», «аттрактор».

Синергетика (от греч. «совместный, согласованно действующий») - это концепция, возникшая на Западе в химии и биологии в 70-х гг., в 80-90-е гг. уже обосновывается как новая философия и охватывает самые различные области гуманитарного знания: политологию и правоведение, мораль, историю.

По мнению ряда ученых (И. Пригожин, И. Стенгерс, 3. Жанабаев и др.), возникновение синергетики, возможно, знаменует начало очередной научной революции, поскольку она не просто вводит новую систему понятий, но меняет стратегию научного познания, способствует выработке принципиальной иной научной картины мира и ведет к новой интерпретации многих фундаментальных принципов естествознания. Суть предлагаемых изменений в стратегии научного познания, по мнению основателей новой науки, заключается в следующем. Традиционный подход заключается в изучении мира, делая акцент на замкнутых системах, обращая особое внимание на устойчивость, порядок, однородность. Все эти установки как бы характеризуют парадигмальное основание и способ подхода к изучению природных процессов традиционной науки. Синергетический подход акцентирует внимание ученых на открытых системах, неупорядоченности, неустойчивости, нелинейных отношениях. Это не просто дополнительный в «боровском» (Н. Бор) смысле взгляд на мир, а доминантный взгляд, который должен характеризовать науку будущего. По мнению И. Пригожина, синергетический взгляд на мир ведет к революционным изменениям в нашем понимании случайности и необходимости, необратимости природных процессов, позволяет дать принципиальное новое истолкование энтропии и радикально меняет наше представление о времени. Свое понимание феномена самоорганизации И. Пригожин связывает с понятием диссипативной структуры - структуры, спонтанно возникающей в открытых неравновесных системах [203].

Оценивая перспективность синергетического подхода, Г. Хакен говорит о возможности развития концепции «обобщенного дарвинизма, действие которого распространяется не только на органический, но и на неорганический мир».

Можно утверждать, что именно синергетика является наиболее общей теорией самоорганизации, так как она формирует её общие принципы, действительные для всех структурных уровней материи; на языке математики описывает механизмы структурогенеза; в ее рамках способность к самоорганизации выступает как атрибутивное свойство материальных систем.

Весомый научный вклад в разрешение данной проблемы внесли В.И. Аршинов, Т.Б. Курдюмов, А.Д. Суханов, В.П. Прокопьев, В.Е. Князева, В.Е. Третьяков, С.С. Шевелева. Им удалось убедительно раскрыть необходимость формирования естественнонаучной культуры у студентов гуманитарного профиля с целью реализации единства и взаимопроникновения культур, выявить разные методы познания истины, показать значимость овладения тем метаязыком, который способствует сближению представителей различных культур. Уже сформулированы требования к минимуму содержания образования по математике и естествознанию для бакалавриата всех гуманитарных специальностей начиная от культурологии и кончая религиоведением. Создана программа курса «Концепция современного естествознания», которая рассчитана на 16 лекционных занятий. Самый большой ее раздел посвящен синергетике и называется «Эволюционно-синергетическая парадигма: от целостного естествознания к целостной культуре». Опубликован ряд таких концепций и в Казахстане.

Идеи и теории самоорганизации все шире проникают в самые различные области науки. В последних исследованиях по макроэкономике изучаемые объекты рассматриваются как открытые системы. Синергетичеекие методы уже применяются в социологии, психологии, искусстве.

При определении новых ориентиров в педагогике и образовании востребован синергетический подход. Вполне естественно обращение все большего числа ученых-педагогов, преподавателей вузов и учителей к синергетическому миропониманию, стремлеяие перенести его понятия и положения непосредственно в педагогическую деятельность. Потенциал синергетики - от самых «верхних этажей педагогики до конкретной методики преподавания». Синергетика проникает в теории воспитательных систем (В.А. Аршинов, Л.И. Новикова), педагогического процесса, управления социальной системой, взаимосвязи педагогики и синергетики. Педагогический процесс как эволюция сложной социальной системы обладает всеми известными свойствами самоорганизующихся объектов. Каждый структурный элемент педагогической системы (ученик, педагог, студенческая группа и т.д.) является открытой информационной системой. Поэтому современная педагогика опирается на научные методы познания и управления сложным объектом. Синергетический подход является развитием системно-функциональных методов, применяемых в педагогике Результаты синергетического анализа некоторых вопросов педагогики включает: цели и структуры образования; новой парадигмы выбора содержания обучения; новых технологий обучения как интенсификации обмена информацией; синергетической сущности педагогического управления [148].

Потенциал синергетики включает в себя: открытость системы образования и педагогики как науки (интеграционные процессы с мировой педагогикой; широкое использование компьютерных технологий, особенно Интернета; междисциплинарный характер педагогики в сфере различных наук); интеграция естественнонаучного и гуманитарного знания (синергетика как мост для взаимопроникновения естественнонаучного и гуманитарного содержания образования; чтение курсов синергетики и физикам, и филологам); полифоничность и взаимодополняемость теоретических, технологических и методических подходов к образованию (диалоговый характер различных подходов, идей, концепций в русле синергетического миропонимания, их взаимодополняемость).

Многие авторы делают выводы о плодотворности применения идей синергетики в педагогике. Вместе с тем, очевидно, что не все закономерности педагогического процесса могут быть получены дедуктивным образом из законов природы. Именно синергетика не исключает возможности взаимодействия наук о природных и социальных системах, ибо синергетическая информация на этапах ее передачи, обработки и хранения приобретает материальную и духовную сущность.

В науке изложены принципы создания и возможности реализации интегративного курса, воплощающего идею единства и взаимопроникновения естественнонаучной и гуманитарной культур, рассмотрены разные объекты с позиций синергетического подхода; описан опыт работы в классах разного профиля. В вузе проблема приобщения студентов-гуманитариев к естественнонаучной культуре решается ещё сложнее, чем в школе.

Итак, анализ школьной и вузовской педагогической действительности показал наличие следующих тенденций: значительное сокращение естественнонаучного образования в условиях дифференцированного обучения; включение идей самоорганизации в школьный курс; гуманитаризация естественнонаучного образования и в школах, и в вузах; приобщение студентов гуманитарной направленности к естественнонаучному стилю мышления.

Формирование естественнонаучной культуры гуманитариев осуществляется путем изучения математического и естественнонаучного курсов, основанных на междисциплинарном синтезе синергетической парадигмы и ее гуманитарных приложений как средства конвергенции культур.

Сегодня важно, чтобы работники образования осознали значимость проблемы формирования единой культуры, ориентировались на преемственность школы и вуза, понимали необходимость отражения синергетических идей в школьном образовании. Это означает, что преподавание культурологических гуманитарных курсов должно быть личностно ориентированным, а их число и содержание - отвечать запросам различных групп учащихся.

Синергетический макроподход включает в себя системный, комплексный, целостный, структурный, структурно-функциональный, программно-целевой микроподходы. Системный подход в логике трактуется как направление в методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит понимание объектов как систем. Системой называют совокупность элементов, взаимосвязанных между собой таким образом, что возникает определенная целостность, единство. Система характеризуется следующими особенностями: целостностью, структурностью, в взаимозависимостью системы и среды, иерархичностью, множественностью описаний. В педагогической литературе встречается подмена системного подхода комплексным или чаще всего целостным. Системный подход ориентирует исследования на раскрытие целостности объекта, выявление его внутренних связей и отношений. Комплексный подход рассматривает группы явлений в совокупности. Целостный подход обеспечивает целостность объекта, то есть, несводимость целого к простой сумме частей. Наконец, холизм (греч. Holos - целый, т.е. целостный) - наиболее интегрированный современный подход, рассматривающий систему как комплекс материальных компонентов и структур. Этот подход развивается в рамках философии образования.

Все эти результаты анализа в целом необходимы для разработки концепции формирования исследовательской культуры учителя. М.В. Богуславский отмечает два характерных момента в союзе синергетики и педагогики.

Синергетика (кратко ее определяют как учение о самоорганизующихся системах) пришла к нам с опозданием на 20 лет. За это время постулаты, составляющие ее основы (многомерность, альтернативность и вариативность процессов и большая роль случайностей и т.п.) стали общим и известным методом и трактуются вне синергетики.

Достаточно искусственная привязка различных специфичных педагогических феноменов к синергетике как модному миропониманию.

Автор считает, что есть прямой смысл попытаться целостно представить тот потенциал синергетики, который способен способствовать прогрессу российской педагогики.

В педагогической литературе есть попытка построения синергетической модели образования, как большой динамической системы компонентами духовного, психического социального, физического порядка.

Вопросы и задания

Охарактеризуйте сущность синергетики в науке.

Раскройте потенциал синергетического подхода в педагогике.

Обоснуйте необходимость синергетического подхода в педагогических исследованиях.

3.5. Компетентностный подход

Проблема компетентностного подхода к образованию является сегодня актуальной. Мнение педагогической общественности относительно данного подхода отличается полярностью. С одной стороны, утверждается необходимость перестроить все образование, положив во главу угла формирование компетенций. Это потребует изменить и цели, и содержание, и методы, и результаты обучения. С другой стороны, компетентностный подход рассматривается как «угроза» «знаниевому», как фактор снижения фундаментальности образования, что повлечет за собой непредсказуемые негативные последствия. Исследователи попытались показать, что в компетентностном подходе по отношению к «знаниевому» нет непреодолимых противоречий, как нет их по отношению к культурологическому. Возможна эффективная интеграция культурологического и компетентностного подходов, что обеспечит усиление практической ориентации с сохранением его фундаментальности.

Компетентностный подход, будучи близок к деятельностному, акцентирует усвоение способов деятельности, и, главное, приобретение опыта осуществления этой деятельности, как в знакомых ситуациях, так и в незнакомых, т.е. в ситуациях неопределенности. Знаниевый подход может быть дополнен компетентностным подходом с целью придания знаниям действенности, операциональности. Владение компетенцией, т.е. компетентность позволяет человеку успешно решать проблемы в конкретных ситуациях, соответствующих сфере действия компетенции.

В обшеобразовательной школе речь идет о ключевых компетенциях, т.е. тех, которые необходимы каждому человеку, для успешной социализации в обществе и дальнейшей его самореализации. Необходимо отметить, что в высшей школе использование компетентностного подхода идет гораздо активнее, чем в средней. Это связана с тем, что в профессиональном образовании можно более четко спрогнозировать будущие профессиональные функции специалиста, соответственно, разработать содержание и структуру компетенций. Учеными предложена совокупность дидактических оснований отбора содержания образования с позиции компетентностного подхода.

Выделенные методологические принципы (подходы) позволяют получить объективные знания о сущности дидактических явлений, вычленить основные проблемы дидактики как отрасли педагогического знания, определить иерархию (порядок значимости), стратегию и основные способы их разрешения.

Компетентностный подход в структуре методологического знания педагогики. В последние годы на методологических семинарах в области профессионального образования и профессиональной педагогики широко обсуждаются проблемы стандартизации образования и использования компетентностного подхода в образовании, а также имеются публикации по проблемам реализации компетентностного подхода в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования, где даны характеристики определения понятия «компетентность специалиста с высшем образованием», структура компетентности, модель специалиста с позиции компетентностного подхода, примеры описания некоторых видов компетентности, модели ГОСО нового поколения.

В перспективе необходимо глубоко проанализировать целевые, содержательные и процессуальные аспекты построения Классификатора специальностей, Государственных общеобязательных стандартов высшего профессионального образования, учебно-методических комплексов специальностей и отдельных методологических подходов (в том числе компетенгностных) продвинутых принципов, теоретических предпосылок и накопленного опыта стандартизации в системе университетского образования.

Трансформация научных конструкций относительно методологического подхода на понимание и реализацию компетентностного подхода позволяет раскрыть его сущность в следующей интерпретации.

В психолого-педагогической литературе отмечается большое многобразие интерпретаций понятий «компетентность» и «компетенция». Понятие «компетентность» ( с лат. соответствующий, способный) в литературе трактуется как совокупность знаний и умений, определяющих результативность профессионального труда (Е.П.Тонконогая и др.); готовность специалиста включиться в определенную деятельность, определенная связь двух видов деятельности: настоящей-образовательной и будущей-практической (А.М. Аронов и др.); результаты, поставленные перед человеком цели или пределы (Б.И. Хасан и др.); компетентность – это владение ЗУН, накопление опыта творческой деятельности, эмоционально-волевых отношений, интегрированных с начальным опытом профессиональной деятельности, а также зарождение мудрости личности, умения использовать приобретенные ЗУН в стандартных и нестандартных ситуациях с хорошей эффективностью (А.К. Мынбаева); компетентность - владение, обладение человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности (А.В. Хуторской и др.); компетентность - комбинация личностных качеств и свойств (Л.М. Митина); проявление единства профессиональной и общей культуры (Т.Г. Браже и др.); комплекс пофессиональных знаний и профессионально-значимых личностных качеств. (С.Г. Вершловский, Ю.Н. Кулюткин и др.); объем навыков, с помощью которых субъект может адвекватным образом выполнять задачи (Т.И. Шульга и др.); способность осуществлять сложные культуросообразные виды действий (В.В. Краевский); способность человека устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми (И.Я.Зимняя, и др.);

Наряду с понятием «компетентность» необходимо определиться в содержании понятий «компетенция», «компетентностный подход», «компетенностноориентирванное образование». Первоначально развивалась теория компетентности в зарубежной педагогике (таблица 5).

Таблица 5. Эволюция теории компетентности и компетеностного подхода в зарубежной педагогике

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| №  п/п | Название теории, авторы, страна | Характеристика теории |
| 1  2  4    4.  5  6 | Теория детской компетентноси 1960-е годы, США.  (Д. Элкинд, Д. Ничоллс, Д. Брунер, В. Блум, Р. Стернберг, Н. Кантор, Х. Маркус).  Дидактическая школа (теория содержания образования), 1970-80 годы, СССР (Россия) М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.В. Краевский.  Теория компетентности как основа – практики ндивидуализации обучения, 1970-е годы США.  Концепция интегрированного развития компетености:  Швеция – В.Чинапах, Я.И. Лефстедт, США - Г.Вайлер.  Концепция «ключевые компетености» 1990-е годы, Россия - Хуторской А.В.  Европейский проект «Определение и отбор ключевых компетентностей». | • Компетентность рассматривается в ряду с такими терминами как способность и интеллект. При этом способность – как критерий оценки компетентного лица в какой-либо сфере деятельности, «интеллект – наиболее специфическая характеристика касается самой природы компетентности в любой сфере деятельности». Содержание дидактической программы «компетентность» включало основы наук и соответствующие методы обучения.  В содержание образования были введены как самостоятельные компоненты опыт творческой деятельности и опыт эмоционального отношения, т.е предложена идея опыта как самостоятельного образовательного результата, наравне со знаниями и умениями.  Дидактическая программа включила не только основы наук и соответствующие методы, но и микроклимат в классе и все уровни межличностных отношений.  В их модели понятие «компетентность» не ограничивается суммой знаний. приобретаемых в системе формального образования. Новая модель образования должна интегрировать интеллектуаль-ные, физические, политические, социальные и эстетические аспекты знаний, либо компетентность человека должна вступать в самых разных проявлениях.  Сам термин «ключевые компетентности» указывает на то, что они являются ключом, основанием для других, более конкретных и предметно ориентированных. Предлагается,  что ключевые компетености носят надпрофессиональный характер и необходимы в любой области деятельности.  Компетентность – это способность:  - работать самостоятельно без постоянного руководства;  - брать на себя ответственность по собственной инициативе;  - проявлять инициативу, не спрашивая других, следует ли это делать;  - готовность замечать проблемы, искать пути их решения;  - аналиризовать новые ситуации и применять уже имеющиеся знания для такого анализа;  - уживаться с другими;  - осваивать какие-либо знания по собственной инициативе; умение принимать решения на основе здравых суждений – т.е. не располагая всем необходимым материалом и не имея возможности обработать информацию математически.  В структуре ключевых компетентностей имеются: автономное рефлексивное действие; интерактивное использование средств; участие в работе неоднородных групп; критическое мышление; решение задач. |

По мнению исследователей, компетенция – это общая способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях которые приобретаются во всех трех типах образовательной практики: формальной, неформальной, информальной (поведение, анализ фактов, принятие решений, работа с информацией и др.) На наш взгляд, более приемлема позиция английских ученых, рассматривающих компетенции как конструкты проектирования стандартов, представляющие собой «элементы компетенции», в которые входят: критерии деятельности (мера качества), область применения, требуемые знания. Многие ученые компетенцию связывают со знаниями, способностями и установками, позволяющими человеку выполнять трудовую деятельность в современной трудовой среде (Швеция), развитым сотрудничеством с коллегами и профессиональной межличностной средой (Германия), профессиональной деятельностью согласно требованиям рабочего места (Испания).

Следовательно, под компетентностью понимается интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности ее к деятельности, основанной на знаниях и опыте, социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности.

В последние десятилетия произошла переориентация содержания образования на освоение ключевых компетентностей. Вместе с тем указанный выше подход соответствует и традиционным ценностям казахстанского образования (ориентация на понимание научной картины мира, на духовность, на социальную активность). Эти значения ключевой компетентности можно будет успешно трансформировать на стандарты специальностей бакалавриата с учетом необходимости реализации преемственности содержания общего среднего и высшего образования. Анализ структуры труда положен также в основу определения содержания профессионального образования и обучения. В структуру труда принято включать: цель труда (конечный результат, объект труда); предмет, на который направлен труд специалиста (материал, механизмы, объект природы, знаковые системы и т.п.); средства труда (машины, механизмы, различные орудия воздействия); способы деятельности (технология, организация труда и т.д.). Эти компоненты свойственны любому труду, поэтому, чтобы не упустить какой-либо значимый элемент в содержании подготовки и образования в целом, процесс труда анализируется с позиций его структуры. На основе анализа труда формуриется профессиональный стандарт – модель профессии, раскрываемая через системы компетентностей специалиста (в соответствии с уровнем квалификации) и требований к условиям труда. В связи с этим было пересмотрена и доработана квалификационная характеристика с опорой на теорию и методику ее разработки, расширено содержание всех пунктов 6 раздела ГОСО, с позиции компетентностного подхода.

Подготовка персонала в экономически развитых странах ведется на базе профессиональных стандартов (т.е. модель выпускника), разработанных профессиональными различными организациями и объединениями при участии работодателей. На основе профессиональных стандартов разрабатываются ГОСО, которые рассматривается как система требований к уровню подготовленности выпускника и обязательному минимуму содержания основных образовательных программ, а также к условиям, обеспечивающим достижение государственных норм профессиональной образованности. Для адекватного отражения компетентностей в ГОСО необходимо уточнить содержание профессиональной компетентностей. Профессиональная компетентность основывается на владении специалистом всей совокупностью культурных образцов, известных к настоящему времени в данной области человеческой деятельности.

Компетентностный подход означает постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с приемущественной трансляцией знаний, формированием навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций выпускника к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно экономического, информационного и коммуникационно насыщенного пространства.

В настоящее время в науке разрабатывается концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностных форматах, как дидактический, социальный и квалиметрический проект, проблемы взаимосвязи рынка труда, ГОСВПО и компетенций, возможный алгоритм освоения компетенций в образовательном процессе, модели компетенций.

Предложенная логика компетентностного подхода как методологического подхода позволит исследователям успешно осуществлять научный поиск в области проектирования содержания общего среднего и высшего образования.

Компетентнстный подход неоднократно стал предметом обсуждения методологических семинаров, научно-практических конференций, и тренингов. В России организован постоянно действующий методологический семинар «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». Компетентностный подход в основном рассматривается в контексте перехода современного профессионального образования от квалификационной модели специалиста к компетентностной.

В отечественной педагогике на сегодня разработан и апробирован целостный образец компетентостного образования в форме созданной «Интелектуально-креативной компетентностной модели» учащегося школы междунородного типа (ШМТ) с составом ключевых компетенций (конвергентная, дедуктивно-вариативная, конструктивная, дивергентивная, интеркультурно-коммуникативная) и субкомпетеннций. В трактовке интеллектуально-креативной компетентностной модели выпускника ШМТ Д.Н. Кулибаева исходит из приоритетов современной образовательной парадигмы. Компетентностные характеристики выпускника ШМТ отражают требования национально-международного интегрированного стандарта качества образования и составляют основу образовательной модели ШТМ.

Логика построения этой школы опирается на когнитивно-лингвокультурологическую методологию иноязычного образования, разработанную профессором С.С.Кунанбаевой, в основу которого взят компетеностный подход. Соответственно, правомерен вывод о том, что «компетентностная» теория образования, самоопределевшись в своей методологии и принципах, с неизбежанностью подошла к этапу разработки и реализации нового типа образования, а именно: 1) определению моделей обучения; 2) формированию конечного результата и целовых установок как системы компетенций и социально-профессиональных форм компетентностей; 3) конструированию нового типа образовательных стандартов; 4) к этапу необходимости решения всех остальных теоретико-прикладных задач, чтобы состояться как самостоятельная и завершенная научно-образовательная платформа [92].

Сегодня реализация компетентностного подхода в практике профессионального образования предполагает осмысление его потенциала касательно уточнения содержания, технологий, оценки результатов образовательного процесса на всех уровнях системы образования республики, а также осуществления компетентностноориентированного образования в целом.

В перспективе необходимо подготовить методику построения Классификатора специальностей, Государственных общеобязательных стандартов высшего профессионального образования, типовых учебных планов и программ, учебно-методических комплексов специальностей и дисциплин, методологию и технологию применения компетентностного подхода в исследовательской и образовательной практике.

Вопросы и задания

1. Сформулируйте определение понятия «компетенция» в широком и узком смысле этого слова.

2. Охарактеризуйте этапы развития компетентностного подхода.

3. Какую методологическую роль в исследовании играют основные постулаты компетентностного подхода?

4. Почему в настоящее время роль компетентностного подхода в определении перспектив развития педагогики возрастает?

3.6. Квалиметрический подход

Квалиметрический подход рассматривается в науке как практико-ориентированная тактика формирования субъектности будущего учителя в сфере социальной защиты ребенка в условиях образовательного процесса в вузе и заключается в использовании идей квалиметрии для ее технического обслуживания. Методологически квалиметрический подход применительно к исследовательской деятельностипредполагает решение следующих задач: выделение объекта исследования; измерение объектов, отбор критериев и показателей измерения, шкалирования, сбор данных, обработку полученных результатов и их интерпретацию. Квалиметрический подход позволяет извлечь максимум информации из полученных количественных оценок и с математической точностью принять или отвергнуть выдвигаемые гипотезы, предложения.

Проблемы измерений и диагностики относятся к числу наиболее сложных как в теоретическом, так и в прикладном отношении. Измерение имеет отношение, в первую очередь к метрологии. Метрология - это отрасль науки об измерении качества, методах и средствах обеспечения их единства и способах достижения требуемой точности. Следовательно, измерение - нахождение значения физической величины, характеризующей качество, полученное опытным путём с помощью специальных технических средств. Другой вариант. Измерение - выявление количественных характеристик изучаемых явлений; особая процедура, посредством которой числа (или, по крайней мере, порядковые величины) приписываются вещам по определенным правилам. Здесь в понятие «нахождение значения физической величины, характеризующей качество» включается и математическая обработка результатов измерений. При этом в качестве результата измерения выступает значение величины, характеризующее качество, найденное путём её измерения. Измерение чаще ассоциируется с диагностикой, «диагнозом» в области педагогики. Такова их сущность. Диагностика - анализ состояния объектов и процессов, выявления проблем их функционирования и развития. Педагогический диагноз - это определение характера объёма трудностей в учебе, а также способностей учащихся на основе данных об освоении образовательных программ.

Рассмотрение сущности понятий «диагностика» и «измерение» позволяет сделать вывод о том, что измерение шире, чем диагностика. Обратимся к их определению в научно-педагогической литературе. Диагностика как изучение состояния и возможностей развития исследуемых процессов и явлений, по мнению методологов педагогики, сопутствует своему процессу поиска, сопровождает его, но особо выделяет исходную (в начале исследования) и заключительную диагностику, необходимую для ориентации поиска и определения его эффективности. Собственно психолого-педагогическая диагностика есть определение качественных и количественных параметров изучаемых объектов на основе принятых критериев и показателей с помощью известных (в том числе стандартизированных) методик, а также на основе конструирования и разработки новых диагностических измерительных инструментариев. Следовательно, выстраивается следующая иерархия ключевых понятий педагогической диагностики как «параметр», «индикатор», «критерий», «показатель», «измерительный инструментарий». Рассмотрим их интерпретацию.

Параметр - величина, определяющая оценку конкретного свойства явления, действия или деятельности; элемент формализации индикатора. Индикатор - величина, обобщающая несколько параметров и позволяющая оценивать по собственному критерию то или иное явление, действие, деятельность. Оценка выступает как вид суждения об определённом феномене; бывает количественной и качественной, обобщенной. Критерий - признак, по которому классифицируются, оцениваются (и получаются оценки) соответствующим индикатором те или иные явления, действия или деятельность, в частности при их формализации. Критерии - научно обоснованные эталоны, по которым устанавливается степень достигнутого в развитии, формировании, обучении, воспитании обучащихся. Критериальный (диагностически-критериальный) аппарат педагогики - система приемов и средств, показателей, способов их обнаружения и установления уровней развития, сформированности, обученности, воспитанности обучающегося. Показатели - это признаки, характеризующие уровень развития, процесс формирования личности, ее обученность, воспитанность, наблюдаемые визуально и устанавливающие меру реализации на практике выработанных у обучающихся навыков и умений, поведения, знаний. В качестве измерительных инструментариев разрабатываются проблемы использования педагогического диагностирования и количественных методов оценки качества педагогического объекта. В свою очередь, количественные методы – это совокупность приемов, процедур и методов описания, преобразования и получения нового знания, формализованного на основе достижений методов современной математики и вычислительной техники. Педагогическое диагностирование -это научно обоснованные действия по установлению степени развития, сформированности, обученности, воспитанности школьника [53]. К диагностике можно отнести изучение накопленного опыта, практику решения педагогических проблем, систему диагностических процедур, осуществляемые с помощью наблюдений, опроса, тестирования и других исследовательских методов и методик.

И по педагогической диагностике, и педагогическому измерению имеются монографии, проводятся научно-практические конференции, методологические семинары, почти в равной мере. Однако ученые склонны считать педагогическое измерение отраслью педагогики, имеющей право на функционирование и развитие самостоятельно (С.И. Архангельский, В.И. Журавлев, Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, М.Л. Фридман, В.М. Михеев и др.) и включающей в себя и педагогическую диагностику. Ведутся исследования по педагогической экспертизе (В. С. Черепанов, А.Д. Иванов и др.).

В Республике Казахстан создаётся национальная система оценки качества образования, в рамках которой будет разработана система индикаторов образования, внедрены процедуры внутренней и внешней оценки качества образования, учебных достижений обучающихся, качества педагогических исследований [52; 95; 144]. В Российской Федерации функционируют кафедры, лаборатории педагогических измерений, исследовательских центров проблем качества подготовки специалистов, разрабатываются и анализируются современные подходы к оценке качества подготовки обучаемых, стратегии в области национальных тестовых систем, качества диссертационных исследований в области педагогики.

Проблемы оценки качества научно-педагогических исследований разрабатываются академиком РАО В.М. Полонским. Издаются учебно-методические пособия, посвященные анализу качества диссертации по педагогике и психологии (Кусаинов А.К, Балыкбаев Т.О., Наби И.А. и др.). Имеются содержательные статьи по проблемам оценки деятельности диссертационных советов, диссертации, вкладов соискателей (А. Кусаинов, Н. Калабаев, Г. Длимбетова, М. Койгелдиев и др.) [164; 95; 17; 140]. Однако этого недостаточно для определения истинной картины и матрицы качества исследований и оказания помощи педагогу-исследователю овладеть методологией и методикой оценки диссертационных работ. Необходимо также создать систему оценочных показателей, определить шкалу, по которым эти показатели будут оценены, а также разработать критерии, с помощью которых возможна интерпретация полученных результатов. Ученые считают, что некоторые свойства и показатели могут быть оценены с помощью формализованных методов, а другие - произведены только эвристическим путем.

Изучение и анализ проблемы теории и методики педагогических измерений и диагностики наводит науковедов на размышление относительно отдельной отрасли как педагогическая квалиметрия. В педагогической науке педагогическое измерение (педагогическая квалиметрия) и педагогическая диагностика имеет свой статус, и каждый из них вполне может развиваться как отрасль педагогики. При этом будем исходить из определения, согласно которому квалиметрия - научная область, объединяющая методы количественной оценки качества продукции.

Квалиметрия - междисциплинарная область, изучающая номенклатуру, показатели и методы количественной оценки качества продукции. Квалиметрические методы применяются и в педагогике, и психологии для проверки и оценки знаний, качества контрольных вопросов, построения различного рода шкал для измерения различных психологических характеристик личности. С другой стороны, любое педагогическое исследование в обязательном порядке сопровождается определенными качественными и количественными измерениями. Следовательно, исследователь должен владеть теорией и методикой педагогического измерения и диагностики относительно качественного и количественного представления исследуемого феномена. В таком ракурсе педагогическая квалиметрия и диагностика как составная часть методологической компетентности исследователя входит в образовательную программу подготовки магистров, докторов наук.

Проблема педагогической квалиметрии и диагностики является предметом методологического исследования занимающегося его методологическим обеспечением, т.е. необходимо научить соискателя осуществлять измерение и диагностирование исходного состояния изучаемого явления и мониторингу развития определенного качества с помощью количественных показателей в педагогическом исследовании. Педагогическое измерение и диагностика дает возможность внести необходимую строгость, четкость в понимании исходных данных, интерпретации промежуточных и конечных результатов исследования [81; 216].

В связи с этим проблемы педагогического измерения и диагностики могут выступать объектом фундаментального исследования как приоритетного научного направления, темой методологических семинаров ученых методологов, конференций (на основе анализа матрицы применяемых измерителей и диагностических методик в педагогических исследованиях), посвященных проблемам повышения качества диссертационных исследований, образовательных систем и структур, педагогических объектов в целом, ориентиром для создания банка методик педагогического измерения и диагностики. Результаты исследования проблем педагогического измерения и диагностики способствуют повышению качества научных исследований, реализации объективности оценки научных работ, инструментарием деятельности экспертов, педагогическим компонентом образовательных программ подготовки специалистов в области оценки качества.

Вопросы и задания

Охарактеризуйте сущность квалиметрического подхода в педагогике

Дайте определение понятию «педагогическая квалиметрия» .

Сравните содержание понятий «педагогическая дагностика» и «педагогическое измерение».

ГЛАВА 4. МЕТОДОЛОГИЯ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ

4.1 Методологические и теоретические основы педагогического исследования

Методологические проблемы психологии и педагогики всегда относились к наиболее актуальным, острым вопросам развития психолого-педагогической мысли. Изучение психолого-педагогических явлений с позиции диалектики позволяет выявить их качественное своеобразие, связи с другими социальными явлениями и процесса­ми. В соответствии с принципами этой теории обучение, воспитание и развитие будущих специалистов исследуются в тесной связи с конкретными условиями общественной жизни, профессиональной деятельности. Все психолого-педагогические явления изучаются в их постоянном изменении и развитии, с выявлением противоречий и путей их разрешения.

Любое научное исследование осуществляется в соответствии с теми или иными методологическими установками. Методология характеризует подход исследователя к анализу действительности. Она входит в саму ткань исследования, проявляется в его замысле, методике и результатах, т.е. в научном, понятийном и критериальном аппарате.

В качестве стержневого направления исследования по методологии педагогики можно назвать – методологические основы педагогического исследования.

В научном аппарате конкретного педагогического исследования характеристика его методологической основы занимает важное место. Однако в тексте самой диссертации упоминается вскользь о методологических подходах и принципах, используемых в анализе педагогического факта, явления, процесса или же в построении педагогической системы. Во многих диссертациях встречается описание методологической и теоретической основы вместе, где нет четкости, что относится к методологической основе, что – к теоретической. Также исследователи при формулировке методологической основы своего исследования в основном перечисляют философские, психологические теории в области темы диссертации.

Главной составляющей методологической основы педагогического исследования выступают методологические подходы и принципы в педагогике. На наш взгляд, методологические принципы входят в состав определенного методологического подхода, так как методологический подход как понятие шире, чем методологический принцип. Подтверждение этому можно найти в последних публикациях авторов учебников педагогики. В структуру методологической основы педагогического исследования, целесообразно включить методологические подходы и методологические принципы педагогики, исходящие из сущности и содержания исследуемого педагогического феномена. Предлагается следующая логическая цепочка формулировки методологической основы педагогического исследования: актуальность проблемы – тема – объект – предмет – цель – гипотеза – задачи – ведущая идея – методологическая основа.

Таким образом, методологическая основа включает в себя характеристику мировоззренческой и исследовательской концепции автора, обеспечивающую подлинно научный, объективный подход к анализу исследуемых явлений и вытекающих из него выводов и рекомендаций для теории и практики образования, научную ценность и аргументированность полученных результатов.

Для успешного определения методологической основы осуществляется методологическое обоснование. Методологическое обоснование дидактического исследования, по мнению Ю.К. Бабанского, должно содержать общественно-политические основания концепции автора, критический взгляд на соответствующие педагогические проблемы, раскрытие философских оснований исследовательской концепции, анализ источников из смежных наук, которые лежат в основе данной педагогической концепции (социологических, психологических, физиологических, кибернетических и др.) [16].

Следовательно, логическая цепочка (алгоритм) методологического обоснования педагогического исследования выглядит следующим образом: 1) определение конкретных методологических подходов к исследованию педагогических (историко-педагогических) фактов, явлений и процессов; 2) уточнение методологических принципов; (генезис и эволюция развития);

Рисунок 6. Состав методологических основ педагогического исследования

3) критический взгляд на исследуемую проблему; 4) историко-логический анализ исследуемой проблемы; 5) системно-структурный анализ предмета исследования (определение сущности, структуры, содержания, место предмета исследования в системе образования и науки, т.к. системный подход раскрывает это единство через анализ в науке частей, элементов, из которых оно состоит, связей между его элементами (структуры) и функций, которые они выполняют в данной системе отношений); 6) целостный подход к характеристике предмета исследования. Целостность обеспечивает качественно новые свойства объекта, образованного путём взаимосвязи его частей, вскрытие внутренних противоречий изучаемого явления, ведущих к развитию исследуемого процесса.

Методология - это наука о наиболее общих принципах познания и преобразования объективной действительности, путях, способах научного процесса.

Термин «методология» греческого происхождения, означает «учение о методе» или «теория метода». В современной науке методология понимается в узком и широком смысле слово. В широком смысле слова методология - это совокупность наиболее общих, прежде всего мировоззренческих, принципов, применяемых при решении сложных теоретических и практических задач, это мировоззренческая позиция исследователя и вместе с тем это и учение о методе, обосновывающее исходные принципы и способы их конкретного применения В познавательной и практической деятельности. Методология в узком смысле слова есть учение о методах научного исследования. На методологии как теории методов познания будет сконцентрировано внимание далее. Сейчас же целесообразно рассмотреть, что собой представляют наиболее общие методологические принципы исследования, какова структура методологии и как конкретно она выполняет свои функции в психолого-педагогическом исследовании.

Ответы на эти вопросы неоднозначны. Общепризнанным является выделение нескольких уровней методологии. Принципиальное значение имеет членение методологии, основанное на представлении о различных уровнях методологического анализа.

В общем виде различают философскую и специально-научную методологию. Первая не существует в виде какого-то особого раздела философии: методологические функции выполняет вся система философского знания. Таким образом, говоря о том, что методология есть не что иное, как применение более общих принципов и теорий при решении исследовательских задач, проблем конкретной науки, следует отметить, что степень общности самих этих принципов различна. Можно говорить о наиболее общих - так называемых всеобщих - принципах, законах, категориях. Они носят философский характер, и диалектика, характеризуясь наи­более общим уровнем методологии, является ее ядром.

Вторая является теоретическим ядром конкретной науки, и в совокупности с системой методов данной науки выступает непо­средственной методологией исследования. Каковы же методологические принципы психолого-педагогического исследования?

Большую роль в успешном осуществлении психолого­-педагогических исследований играет принцип единства теории и практики. Практика - критерий истинности того или иного теоретического положения. Теория призвана открыть, путь практике. Практика, не направляемая научной теорией, стихийна, в ней отсутствует должное целеполагание, она малоэффективна. Поэтому при организации психолого-педагогических исследований очень важно исходить не только из достижений психолого-педагогической теории, но и из развития практики. Любое психолого-педагогическое исследование - не самоцель. Оно должно отражать передовую практику, проверяться ею и способствовать успешному решению учебных и воспитательных задач, а значит формированию мобильных и конкурентоспособных профессионалов.

Другим методологическим принципом является творческий, конкретно-исторический подход к исследуемой проблеме. Этого требует вся суть диалектики. Опыт убеждает, что нельзя глубоко исследовать ту или иную проблему подготовки будущих специалистов, исходя толь­ко из наработанной модели, следуя выработанным шаблонам, не проявляя творчества. Если исследователь стремится по-настоящему помочь сформировать бурно развивающейся педагогической практике, он должен по-новому решать возникающие проблемы.

В ходе исследования следует искать свое аргументированное объяснение новым фактам, явлениям, дополнять и уточнять сложившиеся взгляды, проявлять научную смелость. Однако это смелость должна сочетаться с научной обоснованностью и предусмотрительностью, так как психолого-педагогические исследования связаны с живыми людьми, а каждое общение с человеком должно его духовно обогащать. Творчество неразрывно с конкретно-историческим подходом к оценке психолого-педагогических явлений: то, что на определенном историческом этапе является прогрессивным, может быть в иных условиях реакционным. Иначе го­воря, нельзя оценивать психолого-педагогические теории прошлого с позиций современности.

Творческий подход к решению исследуемой проблемы тесно связан с принципом объективности рассмотрения психолого-педагогических явлений как таковых. Искусство исследователя заключается в том, чтобы найти пути и средства проникновения в суть явления, в его «внутренний мир», не внося при этом ничего внешнего, субъективного. К примеру, в истории науки долгое время бытовало мнение, что объективная реальность, в том числе и внутренний мир человека, непознаваемы, и что в лучшем случае эту реальность можно познать, уловить только через самонаблюдение, самосозерцание (такой метод называется интроспекцией). Естественно, что данный метод не соответствовал принципу объективности рассмотрения исследуемых явлений.

Объективность при изучении личности или группы, способов воздействия на них, является одним из краеугольных камней со­временной психологии и педагогики. Методологической основой конкретной реализации принципа объективности при исследовании личности служат практические действия людей, представляющие собой социально значимые факты.

Успех психолого-педагогического исследования во многом зависит от реализации принципа всесторонности изучения психолого-педагогических процессов и явлений. Любой педагогический феномен связан со многими аспектами с другими психологическими явлениями, и его изолированное, одностороннее рассмотрение неизбежно приводит к искаженному, ошибочному выводу. К примеру, образовательный процесс в вузе - сложное и динамичное явление, неразрывно связанное со многими факторами. Следовательно, его и надо изучать как определенное явление, относительно обособленное от внешней среды и в то же время тесно связанное с ней. Такой подход даёт возможность моделировать изучаемые явления и исследовать их в состоянии развития и в разных условиях. Он позволяет осуществить многоуровневое и многоплановое изучение того или иного психолого-педагогического процесса, в ходе которого строится не одна, а ряд моделей, отражающих данное явление на разных уровнях и срезах. При этом возможен синтез этих моделей в новой целостной обобщающей модели и в конечном счете - в целостной теории, развивающей существо исследуемой проблемы.

Методологический принцип всесторонности предполагает также комплексный подход к исследованию педагогических процессов и явлений. Одно из важнейших требований комплексного подхода - установление всех взаимосвязей исследуемого явления, учет всех внешних воздействий, оказывающих на него влияние, устранение всех случайных факторов, искажающих картину изучаемой про­блемы. Другое его существенное требование - использование в ходе исследования разнообразных методов в их различных сочетаниях.

Опыт убеждает, что нельзя успешно осуществлять исследование того или иного вопроса с помощью какого-то одного универ­сального метода. Требованием комплексного подхода к исследо­ванию в области психологии и педагогики является также опора на достижения других наук, и прежде всего, таких, как социоло­гия, философия, культурология и др.

Очень плодотворен подход к исследованию психолого-педагогических явлений с позиций кибернетики, когда процесс обучения, воспитания и развития рассматривается как особый вид управления познавательной деятельностью студентов, формирования у них профессиональных качеств. Здесь выявляются специфика прямых и обратных связей в педагогическом процессе, условия успешного функционирования учебной информации, а также изучаются средства, позволяющие повысить эффективность управления подготовкой будущих специалистов.

Еще одним из методологических принципов психолого-педагогического исследования выступает единство исторического и логического. Логика познания объекта, явления воспроизводит логику его развития, т.е. его историю. История развития личности, на пример, является своеобразным ключом к пониманию конкрет­ной личности, принятию практических решений по её воспитанию и обучению. В истории развития личности проявляется её сущ­ность, так как человек лишь постольку является личностью, поскольку он имеет свою историю, жизненный путь, биографию.

Методологическим принципом исследования является системность, т.е. системный подход к изучаемым объектам. Он предполагает рассмотрение объекта изучения как системы, а зна­чит, выявление определенного множества её элементов (все их выявить и учесть невозможно, и не требуется), установление, классификацию и упорядочение связей между этими элементами, выделение из множества связей системообразующих, т.е. обеспе­чивающих соединение разных элементов в систему.Системный подход определяет структуру (характеризующуюся относительной жизненностью) и организацию (количественную характеристику и направленность) системы, основные принципы управления ею.

В процессе реализации системного подхода необходимо иметь в виду следующее: объект психолого-педагогического исследования и система - не одно и то же (в объекте можно выделить несколько систем в зависимости от цели исследования); при выделении системы исследуемое явление искусственно отделяется от окружающей среды, т.е. абстрагируется от неё; выделяя систему объекта исследова­ния, устанавливают её элементы и элементы её среды, системообразующие отношения между элементами системы, существенные отно­шения самой системы к среде. Каждый компонент системы в сложных процессах может быть самостоятельной системой, и её качество определяется не только качеством отдельных компонентов, но и от­ношениями компонентов со средой [27; 58].

Важную методологическую роль в психолого-педагогическом исследовании играют категории диалектики (сущность и явление, причина и следствие; необходимость и случайность; возможность и действительность; содержание и форма; единичное, особенное и общее и др.). Категории диалектики являются надежным мето­дологическим средством в руках педагога, дающим ему возможность глубоко и разносторонне решать сложные проблемы обуче­ния и воспитания будущих специалистов.

Так, категория сущности представляет собой устойчивую совокупность всех необходимых связей, отношений, сторон, свой­ственных рассматриваемому процессу, объекту. Явление же - это определение указанных сторон процесса, взаимоотношений между людьми через всю совокупность конкретностей. Методологически важным положением является тезис о многопорядковости сущности, постепенном углублении от явления к сущности первого порядка, затем второго и т.д. По отношению к психологии и педагогике это означает, что, во-первых, даже уникальный психолого-педагогический опыт содержит моменты, характерные для любого опыта организации образовательного процесса в вузе; во-вторых, всякие общие положения должны подтверждаться опытом, основываться на нем, и, наконец, в-третьих, нет и не может быть рекомендаций на все случаи жизни.

На базе накопленных фактов идет процесс возведения эмпирического познания к уровню теоретического обобщения. Здесь характерны движение от одностороннего знания ко все более разностороннему; выработка на основе первичных обобщений определенных моделей и идей; соединение чувственного и рационального, и ходе которого чувственные впечатления и практический опыт освобождаются от всего случайного и поднимаются до уровня теоретического, типичного для ряда подобных явлений. Разумеется, факты важно рассматривать в исторически конкретной обстановке, в це­лом, в их взаимосвязи. При этом условии они будут доказательны.

Конкретные пути и способы сбора, обработки, обобщения и анализа фактического материала определяются законами научной логики, представляющей собой синтез диалектической и формальной логик. Научиться научно мыслить - самое важное для любого исследователя. Следует подчеркнуть, что научное мышление предполагает прежде всего твердое владение исследователем научными понятиями, категориями, особенно относящимися к теме исследования. Без этого невозможно успешно провести научное исследование, разобраться в научной литературе.

Важные методологические требования к исследованию психолого-педагогических проблем вытекают из основных законов диа­лектики, ядром которой является закон единства и борьбы противоположностей. Суть диалектики, как известно, есть изучение проти­воречий внутри явлений - между явлениями. Поэтому закон единства и борьбы противоположностей проявляется через действие противоречий. Существуют различные виды противоречий: внутренние и внешние, основные и производные, главные и второстепенные. По первому основанию (внутренние и внешние противоречия) в психологии и педагогике существует классификация противоречий развития личности.

К первой группе противоречий, предопределяющих развитие личности будущего специалиста, обычно относят противоречия между внешними факторами. Например, уважение личности является реальным фактом в практике работы любого профессионала. Поэтому, встречаясь с элементами грубости, невнимательно­сти, казенщины со стороны отдельных руководителей, молодые специалисты нередко глубоко переживают данные факты, суще­ственно влияющие на развитие их личности. В большинстве же случаев противоречия между внешними факторами, предопреде­ляющими развитие личности, являются движущей силой ее гармоничного воспитания, формирования, социального созревания.

Ко второй группе противоречий, как правило, относят противоречия между внешними и внутренними факторами. Важнейшие из них следующие: противоречия между требованиями к личности и её подготовленностью к выполнению этих требований; между новыми требованиями и привычными взглядами, поведением; между внешними требованиями и требованиями личности к себе; между уровнем подготовленности личности и возможностями применять свои знания, умения и навыки на практике.

Третью группу противоречий составляют противоречия между внутренними факторами. В основе этих противоречий лежит неравномерность развития отдельных сторон, свойств, структурных компонентов личности. К этой группе относят противоречия между рациональным компонентом сознания и чувственным, притязаниями личности и ее реальными возможностями, новыми по­требностями и имеющимися стереотипами поведения, новым и старым опытом и т.д. Однако основной и главной системой внутренних противоречий являются противоречия между спонтанными и взвешенными мотивами деятельности, которые составляют реальную основу конкретной личности, являются непосредственным выражением системы общественных отношений, состав­ляющих сущность этой личности. Изучение данной системы противоречий является важной задачей любого психолого-педаго­гического исследования [47; 232].

Противоречиво развитие любого процесса и явления. И понять достаточной глубиной то или иное явление, его развитие невозможно без конкретного анализа системы противоречий, предопределяющих это развитие.

Закон перехода количественных изменений в качественные требует исследовать любые психолого-педагогические явления в единстве их качественных и количественных характеристик.

Каждый человек обладает неисчислимым многообразием свойств, качеств, которые допускают сравнения их со свойствами других людей. Как целостная качественная определенность, он социальное существо.

Психика человека имеет свою качественную определенность. Однако сама психика как таковая разнокачественна. Ее феномен полон примеров, так сказать, «чистого», наглядного проявления закона перехода количественных изменений в качественные. Так, например, до определенного уровня минимальные раздражители рецепторов не приводят к возникновению ощущений у человека, во всяком случае на уровне сознания. И лишь после превышения определенной степени (минимальный порог ощущения), данные раздражители воспринимаются сознательно, субъективно, проис­ходит их отражение на качественно ином уровне.

Закон отрицания отрицания как устранение старого и утверждение нового в процессе поступательного развития, при котором сохраняются «в снятом виде» отдельные стороны, элементы предше­ствующего явления, процесса, имеет широкое проявление в жизни людей. Каждый новый этап в развитии личности, группы есть в строго философском смысле отрицание старого, но отрицание как момент прогрессивного развития. Важную роль в таком отрицании играет самовоспитание самой личности, активная работа педагога по формированию личности будущего специалиста.

Методологическая роль рассмотренных принципов, законов диалектики проявляется в конкретном психолого-педагогическом исследовании прежде всего через диалектическую логику. В концентрированном виде требования диалектической логики, всех рассмотренных и других принципов и категорий диалектики сво­дятся к тому, чтобы изучать предмет всесторонне, в его развитии, применять при этом практику как критерий истины, имея в виду, что последняя всегда конкретна [47].

Таковы наиболее общие методологические требования к конкретному психолого-педагогическому исследованию. Диалектика, её законы, категории в конкретном исследовании учитываются прежде всего как всеобщие принципы.

На базе всеобщих принципов сложились и более частные принципиальные требования, непременно учитывающиеся исследователями в области психологии и педагогики: принцип детерминизма; единства внешних воздействий и внутренних условий раз­вития; активной деятельности личности; развития; личностно-социально-дсятельностного подхода и др. В чем суть данных принципов?

Принцип детерминизма обязывает исследователя учитывать влияние различных факторов, причин на развитие психолого-педагогических явлений. При исследовании личности необходи­мо учитывать как бы три подсистемы детерминации поведения: прошлое, настоящее и будущее, объективно отражаемое.

Прошлое в личности выражается в ее жизненном пути, биографии, а также в её индивидуальных качествах, моральном и психологическом облике. Влияние прошлого, истории развития личности на ее поведение носит опосредованный характер. Непо­средственное же влияние на поведение и поступки оказывает сознание, а также мотивы деятельности личности. Наряду с деятельностью и общением, внутренние условия развития составляют реальную систему детерминации совершенствования личности. Кроме того, детерминирующее влияние на личность оказывают и внешние условия.

Исключительно велико влияние на развитие личности целей её деятельности, которые в значительной степени устремлены в будущее. В этом смысле можно говорить о будущем как подсистеме детерминации развития развитие личности, оказывает в силу этого существенное влияние на её развитие.

Все три подсистемы (прошлое, настоящее и будущее) детерминированы, взаимосвязаны между собой, взаимообусловливают друг друга.

Принцип единства внешних воздействий и внутренних условий. В соответствии с этим принципом познание внутреннего содер­жания личности происходит в результате оценки внешних данных ее поведения, ее функций и поступков.

Связь внутренних условий с внешними опосредована историей развития личности. По этому поводу С.Л. Рубинштейн писал: «По­скольку внутренние условия, через которые в каждый данный мо­мент преломляются внешние воздействия на личность, в свою оче­редь формировались в зависимости от предшествующих внешних взаимодействий, положение о преломлении внешних воздействий через внутренние условия означает вместе с тем, что психологический эффект каждого внешнего (в том числе и педагогиче­ского) воздействия на личность обусловлен историей ее развития».

По мере общественного развития человека все более сложной становится его внутренняя природа, и увеличивается удельный вес внутренних условий развития по отношению к внешним. Соотно­шение внутреннего и внешнего в развитии личности изменяется как исторически, так и на различных этапах жизненного пути чело­века: чем более всесторонне он развит, тем в большей степени про­гресс его личности связан с актуализацией внутренних факторов.

Принцип активной деятельности личности фиксирует внима­ние исследователя на том, что не только окружающая среда фор­мирует личность, но и личность активно познает и преобразует окружающий мир. Данный принцип предполагает рассмотрение всех изменений в личности через призму ее деятельности. Влия­ние деятельности на личность огромно. Вне деятельности нет че­ловека, но сущность человека не исчерпывается ею и не может быть к ней сведена и с ней полностью отождествлена. Психолого-педагогические воздействия на личность должны учитывать ха­рактер ее деятельности, и нередко наиболее эффективное воздей­ствие заключается в изменении, коррекции той или иной дея­тельности человека.

Принцип развития диктует рассмотрение психолого-педагоги­ческих явлений в постоянном изменении, движении, в непрерыв­ном разрешении противоречий под влиянием системы внутренних и внешних детерминант. Принцип развития в психологии и педаго­гике рассматривается обычно в двух аспектах: историческое разви­тие личности от ее зарождения до современного состояния - филогенез; и развитие личности конкретного человека - онтогенез. Кроме того, возможно, и необходимо, рассматривать развитие раз­личных компонентов личности - направленности, характера, других личностных качеств. Естественно, что эффективность психолого-педагогических воздействий в решающей степени зависит от того, насколько полно, точно учитывается развитие будущего специалиста, на которого оказывается воздействие, и насколько точно учитывается развитие педагогической системы.

Конкретная реализация всех этих принципов осуществляется в соответствии с принципом личностно-социально-деятельностного подхода. Этот принцип ориентирует исследователя на целостное изучение личности в единстве основных социальных факторов ее развития - социальной среды, воспитания, деятельности, внут­ренней активности.

Рассмотренные принципы непосредственно выступают методологией научных психолого-педагогических исследований, пре­допределяя их методику, исходные теоретические концепции, гипотезы.

Методологические требования к проведению конкретных психолого-педагогических исследований можно сформулировать следующим образом:

а) исследовать процессы и явления такими, какие они есть на самом деле, со всеми позитивами и негативами, успехами и трудностями, без приукрашивания и без очернения; вести не описание явлений, а их критический анализ;

б) оперативно реагировать на новое в теории и практике психологии и педагогики;

в) усиливать практическую направленность, весомость и добротность рекомендаций;

г) обеспечивать надежность научного прогноза, видение перспективы развития исследуемого процесса, явления;

д) соблюдать строгую логику мысли, чистоту психологического или педагогического эксперимента.

Научные исследования в области педагогики представляют собой специфический вид деятельности, в ходе которой с помощью разнообразных методов выявляются новые, прежде неизвестные стороны, отношения, грани изучаемого объекта. При этом главная задача исследования состоит в выявлении внутренних связей и отношений, раскрытии закономерностей и движущих сил развития педагогических процессов и явлений.

Таким образом, исследователь при определении методологических и теоретических основ исследования опираются на имеющийся фонд методологии педагогики, педагогических идей, концепций и теорий, необходимых и достаточных для раскрытия и объяснения сущности педагогических фактов и построения научных теорий на основе выдвигаемой им гипотезы исследования.

Вопросы и задания

Изучите структуру методологической основы следующих исследований:

«Теория и технология научной деятельности высшей школы в условиях глобализации и информатизации общества и образования». 13.00.01 (Мынбаева А.К.);

«Становление и развитие содержания высшего педагогического образования в Республике Казахстан (1928-2005 гг.)», 13.00.01. (А.Д. Кайдарова);

«Теоретические основы формирования синергетической культуры учащейся молодежи». 13.00.08. (Мукушев Б.А.);

«Теоретико-методологические основы систематизации и конструирования содержания истории педагогики и образования Казахстана» 13.00.01. (Калькеева К.Р).

2.Составьте реферат на тему «Методологические подходы и механизм их трансформации на предмет педагогических исследований:

3.Изучите характеристику противоречий исследований на темы:

«Становление и развитие системно-синергетической парадигмы в педагогике: На основе анализа педагогического наследия Н.М. Таланчука».13.00.01. (Корчагин В. Н.);

«Гипотеза как средство развития дидактического знания». 13.00.01. (Наушабаева С.У.);

«Периодизация историко-педагогического процесса как компонент деятельности исследователя (методологический аспект)». 13.00.01. (Назаров Н.Д.).

4.2. Научный аппарат педагогического исследования

Изучение диссертационных работ по педагогике и методикам показывает, что сложился своеобразный штамп в определении логики исследования. Методологический аппарат диссертации включает в себя совокупность понятий «педагогическое исследование», «проблема и тема», «цель», «объект», «предмет», «гипотеза», «задачи», «методологическая основа», «ведущая идея», «основные положения, выносимые на защиту», «новизна», «теоретическая значимость», «практическая значимость», «этапы исследования», «методы исследования», «результаты исследования», «достоверность и обоснованность исследования», «внедрение результатов», «вид документа», «адрес пользователя» (21 наименований).

Кратко проанализируем составляющие научного аппарата педагогического исследования.

1. Педагогическое исследование. Сущность педагогического исследования раскрыта в трудах многих ученых. В.И. Загвязинский в своем определении акцентирует внимание исследователей на нацеленность «строго построенного педагогического исследования, на раскрытие сущности изучаемого явления» [59]. В.Г. Воробьев показывает отличительную особенность исследовательского процесса как мысленного эксперимента с воображаемыми педагогическими объектами в целях выяснения существенных характеристик явлений, получения в итоге принципов, закономерностей и законов. Под исследованием в области можно понимать процесс и результат научной деятельности, направленные на получение новых знаний о закономерностях процесса воспитания, его структуре и механизме, теории и методике организации учебно-воспитательного процесса, его содержании, принципах, организационных методах и приемах [219].

2. Проблема. Разработчики (В.Г. Воробъев, Ю.К. Бабанский, В.М. Полонский, В.И. Загвязинский, Я. Скалкова, и др.) указывают на наличие противоречий между типичным состоянием предмета исследования в реальной практике и требованиями общества к нему. Проблема педагогического исследования отражает противоречие между знаниями о потребностях людей в области обучения и воспитания и незнанием путей, средств и методов их решения [16; 56;165; 186].

3. Тема. Исследователи отмечают необходимость вычисления исследовательской проблемы для сознательного выделения и формулировки темы. Тема – лаконичная формулировка проблемы исследования.

4. Объект педагогического исследования в наиболее общем виде можно определить как область педагогической действительности, на которую направлен процесс научного познания, ориентированный на разрешение того или иного противоречия в теории или практике. Объектами научно-педагогического исследования являются педагогические системы, явления, процессы (воспитание, образование, развитие, формирование личности, коллектива).

5. Предмет исследования характеризует те стороны, свойства, особенности, закономерности рассматриваемого объекта, которые выделены для исследования. Предмет исследования – совокупность элементов, связей, отношений в конкретной области педагогического объекта, в которой вычленяются проблемы, требующие решения.

6. Цель. Авторы, исходя их традиционного подхода, дают следующее определение: «Цель исследования есть всегда описание проектируемого нормативного результата, вписанного в контекст связей более общей системы». Цель – замысел исследования, научный результат, который должен быть получен в итоге исследования [78].

7. Гипотеза трактуется исследователями как научно обоснованное предположение о наличии еще не раскрытой внутренней связи, закономерности в исследуемых явлениях, о возможных подходах, методах, средствах, необходимых для достижения выдвинутых целей и задач исследования [59].

Структура гипотезы педагогического исследования может быть трехсоставной, включающей в себя а) утверждение; б) предположение; в) научное обоснование. Например, учебно-воспитательный процесс будет таким-то, если сделать вот так и так, потому что существуют следующие педагогические закономерности: во-первых..., во-вторых..., в-третьих... Однако педагогическая гипотеза может выглядеть и по-другому, когда обоснование в явном виде не формулируется. При этом структура гипотезы становится двусоставной: это будет эффективным, если, во-первых... во-вторых... в-третьих... Подобная гипотеза становится возможной в том случае, когда утверждение и предположение сливаются воедино в форме гипотетического утверждения: это должно быть так-то и так-то, потому что имеются следующие причины.

Гипотеза педагогического исследования должна соответствовать следующим методологическим требованиям: логической простоты и непротиворечивости, вероятности, широты применения, концептуальности, научной новизны и верификации.

Гипотезу часто называют опорной точкой научного исследования. Процесс создания гипотезы сложен. Пошаговый алгоритм конструирования педагогической гипотезы выглядит следующим образом:

исследователь фиксирует возникновение проблемной ситуации;

доказывает невозможность объяснить причины нового явления с помощью известных приемов и средств научного исследования;

всесторонне изучает новые явления;

формулирует научные предположения о возможной причине возникновения данного явления;

одновременно определяет следствия, логически вытекающие из предполагаемой причины;

опытно-экспериментальная проверка соответствия этих следствий фактам действительности.

Гипотеза педагогического исследования предшествует его ведущей идее. Идея – основная, главная мысль, исходное знание, понятие для систематизации знаний, отражение сущности, включающая в себя как знание о педагогическом объекте, так и определение путей его преобразования. В ведущей идее выражаются исходные позиции автора и общее направление исследования.

В основу любого исследования должна быть положена ведущая идея как путеводная звезда исследовательского процесса, дающая ему общее направление, определенный угол зрения, определенное видение предмета. Ведущая идея определяет замысел исследования и опирается на сложившиеся в науке теоретические концепции. Замысел более близок по своей сути ведущей идее, концепции исследования. Замысел реализуется научным аппаратом исследования, ориентирует исследователя в выработке концептуальной идеи. Концептуальная идея - это наиболее существенный компонент исследования. Идея воплощается в замысле, замысел - в ходе проверки гипотезы. Гипотеза рождается вместе с ведущей идеей и развивается в размышлении над сущностью проблемы, в анализе фактов, прежних решений проблемы и подходов к ней. Разработка гипотезы является вскрытием противоречий, которые и составляют сущность проблемы и намечены ведущей идеей. Гипотеза вытекает из ведущей идеи и определяется ею.

Концепция является стратегическим ориентиром поиска. Опыт показывает, что иметь свою концепцию необходимо всегда. Во-первых, это дает возможность определить общую направленность и ориентиры исследовательского поиска. Во-вторых, отобрать актуальные именно для данного исследования положения, расставить соответствующие акценты. В-третьих, позволяет выделить ведущие факторы развития изучаемого объекта.

И, наконец, в-четвертых, открывает возможность получить не только практические результаты, но и сделать теоретические приращения и выводы. Оформить концепцию можно в виде отдельного документа или исследовательского проекта.

Концепция – система идей, взглядов, установок, которая должна служить отправной теоретической базой поиска и, будучи опосредована и проверена практикой, может превратиться в теорию. Концепция является методологической и теоретической базой исследовательской деятельности, она должна содержать и зерно преобразования – мысли о том, как можно разрешить поставленную проблему. Концепция должна содержать методологические установки, положения теории и конструктивную часть – направления и идеи преобразования.

Традиционно научное знание делится на методологическое, теоретическое и эмпирическое. В концепции преимущественно отражаются первые два вида научно-педагогического знания.

Концепция исследования. Новая фундаментальная концепция создается на стыке наук, на основе данных смежных наук (для педагогики это, прежде всего, психология). Существующую в настоящее время в дидактике фундаментальную концепцию, в рамках которой ведутся почти все дидактические исследования, можно было бы назвать концепцией воспитывающего и развивающего обучения. Она создавалась на основе достижений педагогической психологии, дидактических работ, а также широкого обобщения педагогического опыта. В рамках этой концепции и разрабатывается в настоящее время содержание, методы и формы организации обучения.

Для успешной подготовки концепции возникает потребность в разработке модели «концепции концепции», своего рода метаконцепции, которая в последующем может приниматься за основу как при определении какой-либо новой позиции, так и при оценке уже созданных проектов. В.Я. Сквирский обосновывает необходимость того, что нужен методологический инструментарий, обеспечивающий сохранение внутренней непротиворечивости каждой конкретной теории, ее органическую принадлежность к общей концепции развития образования. Разработанная на единой методологической основе такая метаконцепция должна воплощать систему взглядов на структуру – инвариант, не зависящий от того, каков характер объекта. Это поможет унификации работ по созданию отдельных концепций, процессу их объединения в систему, обеспечит сопоставимость их оценок и облегчит выявление путей корректировок. Автором систематизированы требования к созданию концепции:

1) выделение объекта, определение его сущности и места среди множества других;

2) четкая формулировка цели реализации концепции;

3) выявление условий, необходимых и достаточных для реализации концепции;

4) обеспечение выполнения преобразующих функций;

5) разработка критериев успешности мероприятий, а также оценки результатов;

6) выполнение прогностической функции;

7) сопоставление с другими концепциями, относящимися к тому же объекту [188].

Представленный инвариант по замыслу должен «работать» на множество концепций, направленных на преобразование объектов. К этому множеству относится и сама метаконцепция, поскольку она предназначена для использования при разработке (или корректировке) других концепций. В названии и в содержании любой концепции должен быть достаточно четко определен объект, система взглядов на который в ней отражается. Им могут стать система народного образования в целом и отдельные ее звенья, структурные особенности объекта и его функции. Весьма важно выявить сущность и место объекта среди множества ему подобных. Если рассматриваемая концепция выполняет преобразовательную функцию, она непременно должна содержать указания на цели предстоящих изменений.

Однако, молодому исследователю надо помнить о том, что целостная концепция не может образоваться путем простого сложения знаний, взятых из различных наук. Концепция задает категориальный инструментарий видения явления – представление о сущности, функциях, составе, структуре изучаемого феномена. Исследователь дает свою интерпретацию общенаучных и педагогических категорий, в связи, с чем качество научно-педагогической работы зависит от концептуальных установок исследователя, через призму которых он видит свой предмет исследования.

Таким образом, мировоззренческая и исследовательская концепция автора, обеспечивает подлинно научный, объективный подход к анализу исследуемых явлений и вытекающих из него выводов и рекомендаций для теории и практики образования, научную ценность и аргументированность полученных результатов [59].

Современное представление о концепциях как о нормативно-проектных документах позволяет классифицировать их следующим образом:

концепция первого уровня, описывающая наиболее общее закономерности становления и функционирования желаемого явления или системы;

концепция второго уровня, опирающаяся на концепцию первого уровня и формулирующая теоретическое обоснование развитие элементов системы и явления;

концептуальное обоснование, формулирующее теоретические подходы при создании проекта системы или ее структур и элементов.

Алгоритм концептуализации педагогического исследования:

определение конкретных методологических подходов к исследованию педагогических (историко-педагогических) фактор, явлений и процессов;

уточнение методологических принципов;

критический взгляд на исследуемую проблему;

историко-логический анализ исследуемой проблемы (генезис и эволюция развития);

системно-структурный анализ предмета исследования (определение сущности, структуры, содержания, место предмета исследования в системе образования и науки, т.к. системный подход раскрывает единство через анализ в науке частей, элементов, из которых оно состоит, связей между его элементами (структуры) и функций, которые они выполняют в данной системе отношений);

целостный подход к характеристике предмета исследования.

Надо отметить, что концептуализация как особый вид деятельности связана с наличием не только существенного объема знаний, мировоззренческого уровня, владения гуманитарными технологиями различными языками, но и наличием специальных способностей у людей, занимающихся этой деятельностью. Поэтому далеко не каждый исследователь способен заниматься данной деятельностью, осознать ее необходимость. Развивать в себе данную способность должен каждый исследователь

8. Ведущая идея является важной категорией логики научного исследования. Она определяет, в каком направлении будет развиваться изучение проблемы и как будет сформулирована гипотеза.

9. Задача исследования – вытекает из его предмета, обычно и выдвигает не более трех или четырех. Первая из выдвигаемых задач связана с выявлением сущности, природы, структуры, законов функционирования и развития изучаемого объекта; вторая задача нацелена на раскрытие общих способов преобразования объекта, на построение его моделей, третья задача – на создание, разработку конкретных методик педагогического действия, практических рекомендаций [58].

Имеются различные подходы к определению задач исследования. Например, первая задача связана с выявлением, уточнением, углублением, методологическим обоснованием сущности, природы, структуры изучаемого объекта. Вторая задача – с анализом реального состояния предмета исследования, динамики и внутренних противоречий его развития. Третья – со способами его преобразования, опытно–экспериментальной проверкой. Четвертая – с выявлением путей и средств повышения эффективности, совершенствования исследуемого явления, процесса, то есть с прикладными аспектами работы. Пятая – с прогнозом развития исследуемого объекта.

В психолого-педагогическом исследовании выделяется три группы задач. Чаще всего первая из групп задач – историко-диагностическая, связанная с изучением истории и современного состояния проблемы, определением или уточнением понятий, общенаучных и психолого-педагогических оснований исследования; вторая – теоретико-моделирующая группа задач – с раскрытием структуры, функций и способов его преобразования; третья – практически-преобразовательная группа задач – с разработкой и использованием методов, приемов и средств рациональной организации педагогического процесса, его предполагаемого преобразования, а также разработкой практических рекомендаций [59].

10. Методы исследования интерпретируются как условная категория, объединяющая и формы мышления, и общие модели исследовательских процедур, и способы (приемы) выполнения исследовательских действий.

Философы раскрыли сущность метода, единства и отличия теории и метода, логических методов, методов построения эмпирического знания, методов построения теоретического знания. В педагогике методы развиваются с учетом этих достижений и специфики предмета педагогики как научной дисциплины. Во всех названных трудах определенное внимание уделяется методам педагогического исследования. В них даются различные их классификации: эмпирические, теоретические, сравнительно-исторические методы (Я. Скалкова), эмпирико-теоретические общенаучные, эмпирические общенаучные, конкретно-научные, специальные методы (А.В. Клименюк и др.). Однако анализ учебников педагогики различных лет издания показывает относительную схожесть их классификаций. Авторы единодушны в понимании сущности методов педагогических исследований. Методами педагогического исследования называют совокупность приемов и операций, направленных на изучение педагогических явлений и решение разнообразных научно-педагогических проблем.

11.Этапы исследования часто ассоциируются с его логикой. Ученые-методологи предлагают следующую структуру и логику научно-педагогического исследования:

- первый этап (общее ознакомление с проблемой исследования, обоснование ее актуальности, уровня разработанности; определение объекта и предмета, темы исследования, формулирование общей и промежуточных целей исследования и соотнесенных с целями задач);

- второй этап (выбор методологии – исходной концепции, опорных теоретических положений, единого, определяющего ход и предполагаемые результаты исследования, замысел исследовательского подхода);

- третий этап (построение гипотезы исследования – теоретической конструкции, истинность которой предстоит доказать);

- четвертый этап (выбор методов исследования; проведение констатирующего эксперимента с целью установления истинного состояния предмета исследования);

- пятый этап (организация и проведение преобразующего эксперимента);

- шестой этап (анализ, интерпретация и оформление результатов исследования);

- седьмой этап (выработка практических рекомендаций).

9. Методологическая основа исследования (См.: 4.1.).

12. Результаты исследования – совокупность новых идей, теоретических и практических выводов, полученных в соответствии с целями и задачами работы. Это: теоретические положения (новые концепции, подходы, направления, идеи, гипотезы, закономерности, тенденции, классификации, принципы в области обучения и воспитания, развития педагогической науки и практики), их уточнение, развитие, дополнение, разработка, проверка, подтверждение, опровержение; практические рекомендации (новые методики, правила, алгоритмы, предложения, нормативные документы, программы, объяснительные записки к программам), их уточнение, развитие, дополнение, разработка, проверка.

В педагогической литературе до сих пор рассматривались отдельные аспекты результата исследований как методологической проблемы: критерии оценки качества результатов, их типология, понятийно-терминологический аппарат. Разработчики считают, что результаты исследований имеют общую структуру, позволяющую рассматривать их в виде трех взаимодополняющих компонентов: объектного, преобразующего и конкретизирующего [165]. Среди результатов научного исследования называются: постановка новых проблем; построение новых классификаций и типологий; обнаружение новых классов явлений; уточнение содержания значимых понятий, категорий; разработка новых методов исследований; новое решение актуальной научной проблемы или доказательства ее неразрешимости в конкретных условиях; создание новых теорий; образование новых направлений в науке и в их обосновании.

13. Основные положения, выносимые на защиту. В педагогической литературе этот феномен пока не получил своей содержательной характеристики.

Важным компонентом научного аппарата исследования являются положения, выносимые на защиту. Требования к положениям, выносимым на защиту:

подтверждение значимости, актуальности и перспективности выбранного направления исследования и его результатов;

изложение наиболее существенных результатов поиска, обоснование их своеобразия, оригинальности, новизны;

реальная эффективность, которую следует доказать (социальная, экономическая; непосредственная, отсроченная, косвенное влияние);

полемический характер представления результатов (ответ возможным оппонентам, защита выдвинутых положений).

Положения, выносимые на защиту, - это тот результат, который получил исследователь и который необходимо защитить. По своей сущности они раскрывают те авторские идеи, которые были изложены в гипотезе. Другими словами, идея в гипотезе получает раскрытие в положении, выносимом соискателем для защиты. Содержание должно носить именно характер положения, которое необходимо защищать.

Формулируются положения, выносимые на защиту, в виде пронумерованных тезисов. Каждый тезис включает выводное положение и его краткое, обобщающее содержание. В диссертации может быть три-четыре, а иногда и больше таких положений.

14. Новизна как компонент научного аппарата разрабатывалась больше в виде критерия новизны для оценки завершенных исследований. Выделяют два типа новизны – теоретическую и практическую. Теоретическая новизна включает такие виды знаний, как концепция, гипотеза, закономерность, метод, модель, подход, понятие, принцип и т.д. Практическая новизна – правило, предложение, рекомендация, средство, требование, методическая система и т.д.

15.Теоретическая значимость исследования характеризуется изменениями, которые произошли и могут произойти в теории под влиянием полученных результатов (новизна, концептуальность, доказательность, перспективность).

16.Практическая значимость исследования характеризуется влиянием полученных результатов на учебно-воспитательный процесс, методику преподавания, социальной и экономической эффективностью от внедрения результатов научно-исследовательских работ в практику.

17. Достоверность и обоснованность исследования выступают в основном как предъявляемые требования к результатам педагогического исследования.

18. Внедрение результатов исследования как элемент самого исследования следует отличать от внедрения, следующего после завершения работы. Первое имеет в виду не только совершенствование практики, но и проверку, уточнение и развитие теории и методики, отработку рекомендаций. Второе подразумевает внедрение отработанных, готовых, проверенных результатов, т.е. прежде всего, совершенствование широкой практики, что не исключает дальнейшей доработки и совершенствования внедряемого знания.

Апробация и внедрение результатов педагогического исследования – это установление истинности, компетентная оценка и конструктивная критика оснований, методики и результатов работы. Апробация включает осмысление и учет возникающих вопросов, позитивных и негативных оценок, возражений и советов. Она стимулирует доработку, более глубокое и аргументированное обоснование или пересмотр ряда положений исследования и способов доказательства. Апробация помогает либо утвердиться в признании истинности гипотез, либо скорректировать или пересмотреть их. Очень полезен глубокий анализ возникших вопросов.

19. Вид документа характеризует тип публикаций. В них будут зафиксированы результаты научно-педагогических исследований (виды документов: диссертации, научные отчеты, статьи, монографии, учебники, методические разработки, программы и т.д.).

20. Адрес пользователя характеризует широкий круг лиц, заинтересованных в получении и использовании в своей деятельности результатов научных исследований (учителя, учащиеся, научные сотрудники, методисты и др.).

Несомненно, знания о научном аппарате педагогического исследования накапливаются, анализируются, делаются выводы. Разработчики этого направления констатируют состояние методологического аппарата и качества диссертационных исследований.

Отмечаются нечеткость обозначенной проблемы исследования, аморфность понятийно-терминологического аппарата, стандартность набора известных методик исследования, необходимость обоснованности актуальности противоречиями между имеющимися теоретическими фактами, которые не могут быть объяснены с позиций традиционной парадигмы, корректности в формулировке задач, гипотезы, выводов, выборе методов, доказательстве педагогической эффективности защищаемой инновации. Значительный резерв повышения качества исследований находится в уже имеющихся наработках по нормативной методологии. В нормативной методологии сформулирован ряд положений, касающихся объекта и предмета, цели и логики исследования, ведущей идеи, техники проведения эксперимента, оформлении результатов и т.д. Понятие «нормативная методология» введено В.М. Полонским. Он считает, что очень важным повысить уровень методологической грамотности исследователей, владения общими методологическими знаниями как предпосылки научного творчества и конкретными нормативными знаниями как основы методологической рефлексии [165]. Методологическая грамотность, по мнению В.В. Краевского, есть условие научного творчества. Он же указывает на неумение диссертантов отличить научную деятельность от практической, новизну результатов их практической значимости.

Как известно, теоретический журнал «Педагогика» время от времени констатирует низкий уровень диссертационных исследований, в которых указываются на одни и те же общие недостатки: выводы повторяют исходные положения, гипотезы самоочевидны, темы неактуальны, задачи непосильны, защищаемые положения абстрактны, рекомендации не реальны и т.д. В республике проводится комплексный анализ качества диссертационных исследований. Появляется проблемное видение по отдельным компонентам научного аппарата [30; 97]. К примеру, публикации о гипотезах педагогического исследования (Г.Т. Хайруллин и др.).

Успех внедрения результатов исследования в практику определяется, прежде всего, готовностью к этому теоретических и методических положений и концепций, доведенных до уровня конкретных нормативов, правил, предписаний и рекомендаций. Методические рекомендации воплощаются в педагогическую практику обычно путем разработки учебных, учебно-методических и методических пособий, методик обучения и воспитания.

Процесс внедрения результатов исследования в практику можно разделить на несколько звеньев:

ознакомление практиков с выводами и рекомендациями исследования;

формирование положительного отношения, интереса к ним;

практическое обучение должностных лиц умению использовать, применять новые идеи, правила, методы и приемы в практике воспитания и обучения студентов;

предъявление к этим лицам требований об активном внедрении результатов исследования в образовательный процесс и контроль над внедрением.

Все эти звенья охватывают и информацию о результатах исследования, и организацию их внедрения в массовую практику. Основными источниками получения информации о ходе и итогах научного поиска являются выступления исследователя или других компетентных специалистов с лекциями, научными сообщениями перед должностными лицами, заинтересованными в материалах исследования.

Вопросы и задания

1. Определите сущность понятий «объект» и «предмет» исследования. Объясните различия между понятиями «объект» и «предмет» исследования.

2. Определите сущность понятий «проблема» и «тема» исследования?

3. Какие требования предъявляются к понятийно-категориальному аппарату педагогического исследования?

4. Изучите структуру обоснования темы исследования в следующих диссертациях:

«Описание новизны результатов научно-педагогических исследований с позиции объектно-компонентного метода». 13.00.01. (Алтухова М.А.);

«Статистические и информационные средства измерения в педагогике». 13.00.01. (Розенберг Н.М.);

«Внедрение достижений педагогической науки и первого опыта в школьную практику в деятельности Министерства просвещения союзной Республики». 13.00.01. (Лукпанов Г.Л.);

«Структура и методологические нормативы гипотезы экспериментального педагогического исследования». 13.00.01. (Меркис Г.М.).

5. Как добиться того, чтобы положения, выносимые на защиту, не дублировали то, что уже раскрыто при изложении новизны и теоретической значимости результатов исследования?

7. Каковы критерии оценки новизны, теоретической и практической значимости исследования?

4.3. Эмпирические методы научно-педагогического познания

Методы исследования интерпретируются как условная категория, объединяющая и формы мышления, и общие модели исследовательских процедур, и способы (приемы) выполнения исследовательских действий. Ученые раскрыли сущность метода, единства и отличия теории и метода, логических методов, методов построения эмпирического и теоретического знания.

В педагогической литературе дается следующая классификация методов исследования: эмпирические, теоретические, сравнительно-исторические методы (Я. Скалкова), эмпирико-теоретические, общенаучные, конкретно-научные, специальные методы (А.В. Клименюк и др.). Группа авторов осуществляла классификацию методов исследования традиционно, разделив их на эмпирические, теоретические, математические методы (В.А. Сластенин, В.И. Журавлев, В.И. Загвязинский и др.). Оригинален подход Ю.К. Бабанского к классификации методов педагогического исследования: по цели исследования, по источникам информации, по логике развития исследования, по способу обработки и анализа данных исследований. Данная классификация нацеливает исследователя руководствоваться критериями выбора методов адекватно сущности проблемы. Ю.К. Бабанский в своей книге «Проблема повышения эффективности педагогических исследований» предлагает совокупность методов (методы педагогических наблюдений, беседы, интервьюирования и анкетирования, рейтинга и самооценки, «педагогического консилиума», диагностирующих контрольных работ, педагогического эксперимента, теоретические методы педагогического исследования (метод сравнительно-исторического анализа, метод восхождения от абстрактного к конкретному, моделирование, метод графов и др.).

Кроме общеизвестных методов разработчики предлагают и другие методы из практики смежных наук, как ранжирование, шкалирование (Н.В. Кузьмина, И.П. Подласый), метод контент-анализа, терминологические методы (П.И. Пидкасистый и др.), метод графов, оценивание (Н.В. Кузьмина и др.), индексирование, корреляция. В целом можно констатировать о том, что методы исследования развиваются в контексте интенсификации педагогической науки.

В развитие методов педагогического исследования внесли авторы коллективной монографии «Проблемы методологии педагогики и методы исследований». В ней раскрываются диалектический метод познания, конкретные методы исследования подробно излагаются вопросы о возможностях применения социологических методов в педагогических исследованиях [172].

К общенаучным методам относят: анализ и синтез; индукцию и дедукцию; аксиоматический метод; обобщение; абстрагирование; метод восхождения от абстрактного к конкретному; наблюдение; эксперимент; аналогию; моделирование; гипотезу; экстраполяцию; кибернетические методы; метод формализации; сравнение; анкетирование; интервьюирование; тестирование.

В литературе пока нет единой классификации методов исследования.

К основным методам, например, относят: 1) метод «восхождения»; 2) метод моделирования; 3) эксперимент и наблюдение. Различают методы получения эмпирического знания (наблюдение, эксперимент), развития знания (аксиоматический, гипотетико-дедуктивный и др.). В качестве теоретических методов ученые называют следующие методы: анализ литературы, архивных материалов, документации и продуктов деятельности, анализ понятийно-терминологической системы, аналогия, построение гипотезы, мысленный эксперимент, прогнозирование, моделирование. В качестве эмпирических методов выдвигаются наблюдение; беседа; педагогический консилиум, изучение и обобщение массового и индивидуального педагогического опыта, научно-педагогическая экспедиция.

Наиболее распространены следующие методы педагогического исследования:

1) теоретический анализ литературы (анализ, сравнение, сопоставление, обобщение);

2) изучение практического опыта (все виды наблюдения);

3) методы сбора первичной информации (наблюдение, изучение документации, опрос);

4) экспертные методы (индивидуальная экспертная оценка, коллективная экспертная оценка);

5) педагогический эксперимент во всех его видах;

6) статистические методы.

Интересна классификация методов в связи со стадиями научного познания. В качестве таких методов выдвигаются:

факт (наблюдение, эксперимент, моделирование);

гипотеза (метод сходства, различия, остатка, сопутствующих изменений, мысленный эксперимент);

теория (аксиоматический метод, метод построения формализованных систем, гипотетико-дедуктивный).

Ставится задача перед педагогической наукой освоить развивающиеся сейчас общенаучные методы и приемы: системно-структурного и функционального анализа, алгоритмизации, вероятностно-статистические, теоретико-информационные, теоретико-игровые и др.

Основными направлениями развития методов педагогических исследований являются:

1) развитие методов в результате отбора и создания новых методов, соответствующих решению приоритетных проблем современной педагогики;

2) конкретизация общенаучных методов и подходов в педагогических исследованиях;

3) приоритетная разработка теоретических методов исследования;

4) развитие нового типа методов – «содержательных» методов исследования;

5) раскрытие преобладающей функции методов и объединение с познавательной функцией;

6) разработка синтетических методов исследования – метаметодов [244].

Интенсивно развивается квалиметрический инструментарий педагогических исследований (Н.В. Акинфиева, Е.В. Яковлев и др.). В исследовании проблемы самореализации и саморазвития субъектов педагогического процесса предполагается использование методов в соответствии с гуманитарным подходом: осмысление собственного опыта, метод рефлексии, метод понимания, интроспекцию, самоотчет, включенное наблюдение, эмпатическое слушание, идентификацию, биографическое изложение, интерпретацию внутреннего мира человека, диалогическую беседу. Например, метод включенного наблюдения дает возможность реально участвовать в экспериментальной работе, групповых дискуссиях, ролевых и деловых играх, практикумах. Исследователь выступает как равноправный участник совместного действия с испытуемыми, проявляет свое отношение, заявляет о собственных установках. Идентификация как метод понимания другого человека в отличие от эмоционального сопереживания (эмпатии) использует интеллектуальные логические операции (сравнение, анализ, рассуждение) и позволяет осознать и понять установки и мотивы учителей, участвующих в экспериментальной работе.

Прогноз и опережение тесно связаны с таким методом работы в сфере образования как проектирование. Отметим, что этот метод уже широко используется в научно-технической сфере (например, в космонавтике), в архитектуре и дизайне, а также в некоторых других областях. Лишь совсем недавно его стали применять при решении проблем образования. Проектный метод медленно и верно входит в процесс организации исследования. К тому есть и примеры. При этом методология педагогики должна обосновать складывающиеся модели ценностных ориентаций образовательных систем (энциклопедизм, гуманитаризм, натурализм, прагматизм), традиционные селективные структуры в обществе (конкурсная, спонсорная, парткулеризм, универсализм).

В последние годы методологи разрабатывают принципы выбора методов научно-педагогического исследования. Эти принципы:

принцип совокупности методов исследования;

принцип адекватности методов существу изучаемого явления, тем результатам, которые предполагается получить, возможностям исследователя;

принцип запрета экспериментов, использования исследовательских методов, противоречащих нравственным нормам, способным нанести вред испытуемым, образовательно-воспитательному процессу.

Методы исследования характеризуются: 1) неоднозначностью протекания педагогических процессов, множественностью факторов, одновременно влияющих на их результаты; 2) неповторяемостью педагогических процессов.

За основу критериев выбора методов исследования предлагаются следующие положения: адекватность методов объекту, предмету, к общим задачам исследования, накопленному материалу; соответствие современным принципам научного исследования; научная перспективность, т.е. обоснованное предположение о том, что выбранный метод даст новые и надежные результаты; соответствие логической структуре (этапу) исследования и др. [15].

В научно-исследовательской деятельности наряду с методами применяется понятие «методика». Методика педагогического исследования, несмотря на свою индивидуальность при решении конкретной задачи, имеет определенную структуру. Ее основные элементы:

-теоретико-методологическая часть, концепция построения;

-исследуемые явления, процессы, признаки, параметры;

-субординационные и координационные связи и зависимости между ними;

-совокупность применяемых методов, их субординация и координация;

-порядок применения методов и методических приемов;

-последовательность и техника обобщения результатов исследования;

- состав, роль и место экспертов в процессе реализации научного замысла.

Хорошо продуманная методика организует исследование, определяет его основные этапы, базу, обеспечивает получение необходимого фактического материала, на основе анализа которого и делаются научные выводы.

В педагогической литературе раскрываются критерии оценки правильности выбора метода: надежность и валидность метода исследования. В теории диагностики понятие «надежность метода исследования» имеет два значения: надежность методики как определенного инструмента и относительная неизменность объекта диагностики. Валидность говорит о степени соответствия метода своему назначению. Выделяют несколько видов валидности диагностических методик. Теоретическая (концептуальная) валидность определяется по соответствию показателей исследуемого качества, получаемых с помощью данной методики, показателям, получаемым посредством других методик. Эмпирическая валидность проверяется по соответствию диагностических показателей реальноиу жизненному поведению, наблюдаемым действиям иреакцичм испытуемого. Есть и допольнительные требования к методам исследования: точность методики, ееоднозначность, репрезентативность, диагностическая ценность и др.

Таким образом, методика есть совокупность приемов, способов исследования, определяющая порядок их применения и интерпретации полученных с их помощью результатов. Она зависит от характера объекта изучения, методологии, цели исследования, разработанных методов, и их общего уровня, квалификации исследователя. Методика всегда более широкое понятие, чем метод. Даже в том случае, если содержание методики составляет какой-то один метод, допустим, наблюдение – его методика, кроме самого метода, будет включать в себя технику, порядок наблюдения, выбор его вида, характера фиксации и обобщения результатов, определение места и выполняемую ролевую функцию наблюдателя и т.д. Обосновать методику исследования невозможно, во-первых, без уяснения, как внешне изменяется изучаемое, каковы показатели, критерии его развития; во-вторых, без соотнесения методов исследования с разнообразными проявлениями исследуемого явления. Только при соблюдении этих условий можно надеяться на достоверные научные выводы.

Эмпирические методы педагогического исследования. К эмпирическим методам педагогического исследования относят наблюдение, беседу, опрос (интервью, анкетирование, тестирование), изучение результатов деятельности, оценку (метод независимых экспертов или компетентных судей) и др.

Наблюдение. Наблюдение - это метод познания психолого-педагогических явлений, основанный на целенаправленном восприятии (непосредственном или косвенном, через описание другими лицами) и фиксировании исследователем явлений или процессов с одновременной первичной обработкой получаемой информации в сознании наблюдающего.

Беседа как исследовательский метод позволяет глубже познать психологические особенности личности человека, характер и уровень его знаний, интересов, мотивов действий и поступков. Сама беседа отличается сравнительно свободным построением плана, взаимным обменом мнениями, оценками, предложениями. Беседа может проводиться в целях подтверждения или опровержения данных, полученных ранее с помощью других методов. Опрос как метод используется в виде интервью (устный опрос) и анкетирования (письменный опрос). Через интервью выявляют оценки, точки зрения собеседника по каким-либо темам, проблемам.

Разновидностью опроса является тестирование. Оно позволяет выявить уровень знаний, умений и навыков, способностей и других качеств личности путем анализа способов выполнения испытуемым ряда специальных заданий. Такие задания называют тестами.

Тест позволяет исследователю определить уровень развития некоторого свойства в объекте исследования и сравнить его с эталоном этого качества у испытуемых в более ранний период.

Анкетирование решает те же задачи, но с охватом нескольких или многих респондентов. Однако, при этом отсутствует живой контакт с опрашиваемыми, что не всегда обеспечивает достаточно исчерпывающие и откровенные ответы. При опросе важна однозначная, ясная, четкая постановка вопросов. Предпочтительнее вопросы косвенные, выявляющие интересующие исследователя оценки, отношения, мнения.

Контент-анализ – это метод выявления и оценки специфических характеристик текстов и других носителей информации (видеозаписей, теле- и радиопередач, интервью, ответов на открытые вопросы и т.д.), в которой в соответствии с целями исследования выделяются определенные смысловые единицы содержания и формы информации. Смысловыми единицами являются:

слова (термины, символы);

суждение или законченная мысль;

тема;

персонаж, автор;

целое сообщение.

Каждая единица рассматривается в контексте более общей структуры.

Контент-анализ - это один из эффективных методов психолого-педагогической диагностики, позволяющий подвергать содержательному анализу по заранее определенной схеме письменные тексты испытуемого, его произведения, письма и др.

Задача контент-анализа состоит в том что, чтобы выявить и оценить в контексте социальных смыслов и значений индивидуально-личностные характеристики человека, которые проявляются в том, что он делает, в частности в продуктах его письменного творчества. При этом массовая текстовая (или закодированная в другом виде) информация переводится в количественные показатели с последующей их статистической обработкой.

Изучение результатов деятельности – это исследовательский метод, который позволяет опосредованно выявлять сформированность знаний и навыков, интересов и способностей человека на основе анализа его деятельности. Исследователь не вступает в контакт с самим человеком, а имеет дело с результатами (продуктами) его предшествующей деятельности: сочинениями, контрольными и проверочными работами, рисунками, поделками и др. Их изучение позволяет судить о достигнутом уровне деятельности и о самом процессе выполнения поставленных задач.

При экспертном оценивании (метод экспертных оценок), прежде всего, следует тщательно подобрать экспертов-людей, знающих исследуемую область и способных к объективной и непредвзятой оценке действий и результатов. Желательно, чтобы эксперты были независимыми. Оценки могут быть как качественными (характеристики, рекомендации), так и количественными (в баллах). Если действующие независимо друг от друга эксперты стабильно дают совпадающие или близкие оценки, значит, их мнения близки к объективным.

Экспертное оценивание может проявиться и как метод обобщения независимых характеристик. Он заключается в том, что по заранее заданной форме берутся письменные отзывы (характеристики) исследуемого объекта (ребенка, семьи, группы, класса и др.), а затем сопоставляются полученные оценки, прогнозы, рекомендации. Совпадение оценок и рекомендаций дает основание полагать, что они близки к истинным. Несовпадающие или дополняющие друг друга оценки и рекомендации являются поводом выявления качеств объекта при дальнейшем исследовании. По сути, в каждом из видов обследования и поисковой работы используется комплекс эмпирических методов.

Одним из эмпирических методов психолого-педагогического исследования выступает изучение отчетно-учетной документации, нормативных документов, научной психолого-педагогической литературы.

Изучение документации и литературы дает возможность исследователю ознакомиться с фактами, историей и современным состоянием проблемы, выявить «белые пятна» в разработке изучаемого вопроса.

Изучение и обобщение передового педагогического опыта. В современной педагогике опыт определяется как совокупность знаний, умений, навыков, приобретаемых учителем в процессе практической учебно-воспитательной работы.

Основное внимание ученых обращено на критерии внедрения передового педагогического опыта. Если свести воедино все признаки, по которым относят педагогический опыт к передовому опыту, то образуется достаточно широкий их комплекс. Проведем эту операцию и посмотрим на перечень критериев.

К числу требований (признаков, критериев, показателей и т. д.), которым должен удовлетворять передовой опыт, относятся:

а) новизна (различной степени: новаторство, системная модернизация, частные усовершенствования);

б) устойчивость положительных результатов;

в) соответствие гуманистическим традициям и современным концепциям образования;

г) актуальность тем, проблем, решений и их перспективность;

д) оптимальность расходования сил педагогов и обучаемых, времени, переносимость, т.е. возможность «отделения» идей, замыслов, решений от его создателей, возможность их использования другими и в несколько измененных условиях.

Группируя педагогический опыт по разным основаниям, можно получить следующие его разновидности: по качеству: передовой, положительный, эффективный, неэффективный, рациональный, нерациональный, отрицательный, по масштабу: единичный, типичный, индивидуальный, групповой, коллективный, массовый, по новизне: новаторский, творческий, репродуктивный.

В педагогической литературе за последние 60 лет проблемы изучения, обобщения и использования передового педагогического опыта (ППО) применительно к условиям деятельности работников образования рассматриваются в следующих аспектах:

• составная часть работы по повышению квалификации и профессионального мастерства учителей, руководителей школ, работников образования;

• направление внутришкольной методической работы;

• средство развития педагогического творчества учителей;

• результат взаимодействия педагогической науки и практики;

• специфический вид педагогической деятельности учителей, руководителей школ.

• метод педагогических исследований.

Исследователи отмечают эмпирический и теоретический уровни изучения педагогического опыта и уровни анализа опыта: 1) эмпирический; 2) аналитический; 3) исследовательский. На эмпирическом уровне идет простое описание работы педагогов, аналитическом - есть сравнение, сопоставление, поиск источников зарождения ценного опыта, подход к анализу возможностей использования в этом направлении управленческой деятельности, исследовательском - разработка определенной программы и методики решения проблемы, анализ системы деятельности лучших учителей и руководителей школ.

Зная общую структуру процесса изучения, обобщения и использования передового педагогического опыта и его методов, исследователь продумывает, какие методы деятельности, какие конкретные действия и операции нужны на данном этапе изучения передового педагогического опыта, какие при этом будут использованы методы изучения и обобщения опыта, чтобы наиболее успешно решить задачи, поставленные перед данным этапом анализа опыта.

Планирование и организация педагогического эксперимента. Сущность эксперимента состоит в том, что он ставит изучаемое явление в определенные условия, создает планомерно организуемые ситуации, выявляет факты, на основе которых устанавливается неслучайная зависимость между экспериментальными воздействиями и их объективными результатами. Педагогический эксперимент предназначен для объективной и доказательной проверки достоверности гипотезы исследования. Педагогический эксперимент - научно поставленный опыт в области учебной или воспитательной работы, наблюдение исследуемого педагогического явления в созданных и контролируемых исследователем условиях. Основные этапы проведения эксперимента:

предшествующий эксперименту этап;

подготовка к проведению эксперимента;

проведение эксперимента по проверке эффективности определенной системы мер;

подведение итогов эксперимента;

интерпретация достоверности его результатов.

При педагогическом эксперименте происходит активное воздействие на педагогическое явление путем создания новых условий, соответствующих цели исследования. Создание новых условий для активного воздействия на педагогическое явление требует введения новых факторов или изменения имеющихся.

Основной задачей педагогического эксперимента является выяснение сравнительной эффективности содержания, методов, приемов, средств, условий, факторов, методических рекомендаций, методической системы, применяемых в области обучения и воспитания. Эксперимент позволяет выявить необходимые условия реализации определенных педагогических задач, изучить закономерности, характерные для педагогического процесса. Метод педагогического эксперимента позволяет осуществить активное управляемое воздействие на изучаемое педагогическое явление или объект путем создания специфических условий, определяемых целью и задачами исследования.

Таким образом, педагогический эксперимент обладает рядом признаков:

1) направленность эксперимента на выявление какой-либо закономерной связи;

2) контролируемость условий, от которых зависит изучаемое педагогическое явление;

3) активность вмешательства исследователя с целью выявления закономерной связи в изучаемый педагогический процесс (или явление) путем создания специальных экспериментальных ситуаций для формирования заданного качества;

4) управляемость педагогического явления. Активно вмешиваясь в подлежащий изучению процесс, исследователь может управлять им, произвольно изменять интересующие его явления, вызывать к жизни те или иные явления моделировать педагогический процесс в качестве образца для педагогической практики;

5) повторение и неоднократное воспроизведение эксперимента в разных условиях;

6) доказательность эксперимента;

7) проверяемость данных эксперимента. Специфика педагогического эксперимента как метода состоит в том, что его данные в процессе массовой длительной апробации получают проверку в педагогической практике, подтверждение верности теоретического вывода и его практической полезности;

8) возможность использования технических, математических и других средств исследования (контролирующих и вычислительных);

9) определенное построение процедуры эксперимента: структура и взаимосвязь его элементов, к которым относятся формулировка гипотезы, измерение результатов, анализ и синтез полученных фактов.

В соответствии со спецификой педагогического эксперимента, к нему предъявляются определенные требования. Эксперимент должен:

иметь определенную цель и конкретные задачи;

проходить по заранее разработанному плану;

проводиться в реальных, естественных условиях;

быть хорошо организован (место, время проведения эксперимента, его объем, участники эксперимента, описание экспериментального материала, методики проведения эксперимента и описания методики наблюдения за ходом эксперимента);

включать четко определенные и количественно минимальные экспериментальные факторы;

иметь легко сравниваемые данные;

воспроизводиться повторно;

предупреждать возможные ошибки;

обеспечить объективно достоверные данные;

выявить какую-либо закономерную связь в педагогическом явлении в контролируемых условиях.

Рассмотрим наиболее распространенные виды педагогического эксперимента по целевому назначению.

Констатирующий (диагностирующий) эксперимент по своему исследовательскому назначению используется для проверки имеющихся знаний или определенных предположений, для констатации фактов, определенных связей между педагогическим воздействием и результатом. Констатирующий эксперимент позволяет определить исходные данные для дальнейшего исследования (например, определить начальный уровень знаний и умений учащихся). Он обычно предшествует обучающему эксперименту и представляет собой не просто констатацию состояния данного объекта, но и анализ состояния данного вопроса в практике обучения и воспитания.

Сравнительный эксперимент проводится с целью сравнения результатов обучения/ воспитания в контрольных и экспериментальных группах.

Созидательный (формирующий) эксперимент используется с целью преобразования педагогического процесса. При постановке эксперимента данного вида исследователь изменяет содержание, формы и методы обучения в соответствии с выдвинутой гипотезой, целями воспитания и обучения.

Поисковый (корректирующий) эксперимент проводится с введением нового фактора и новых методов, приемов, форм, средств, в целях поиска (корректировки) оптимального состояния.

Контролирующий эксперимент проводится с введением нового фактора, для контроля и определения эффективности его применения.

Этапы эксперимента определяют некоторые его части и их последовательность. Части позволяют преемственным образом реализовать систему мер, заложенную в гипотезе, и фиксируют последовательность действий, осуществляемых в конкретные интервалы времени. Этапы выступают в функции фиксации промежуточных результатов и их оценивания и корректировки [219].

При разработке методики проведения эксперимента исследователь должен четко осознать цель эксперимента и его место в общем ходе исследования и представлять весь процесс, обстановку и возможные результаты эксперимента. Методика проведения педагогического эксперимента разнообразна и зависит от длительности проведения, его целей, сложности структуры изучаемых педагогических явлений и других факторов. При его разработке рекомендуется:

• определить исходные данные, гипотезу, предварительно осуществив наблюдение над изучаемыми педагогическими явлениями и процессами;

• подобрать объекты и создать условия (по возможности выровненные) для экспериментирования;

• систематически наблюдать за ходом развития изучаемого явления (или объекта), точно фиксировать факты;

• тщательно разработать процедуру эксперимента;

• проводить регистрацию, измерение и оценку фактов посредством различных средств, методов (схем, анкет, тестов, математического аппарата);

• создавать повторяющиеся ситуации с изменением характера условий;

• подтверждать (или опровергать) ранее полученные данные;

• переходить от эмпирического материала к логическим обобщениям, к теоретической интерпретации полученного фактического материала к раскрытию закономерных связей между воздействием и результатом.

Развитие методов педагогических исследований включено в общий процесс обновления системы образования и педагогической науки. Разработчики проблемы обосновывают необходимость изменить устоявшуюся методолого-гносеологическую установку («парадигму») в развитии педагогического знания, в использовании методов педагогических исследований, преодолеть ориентацию на созерцательное понимание научного метода, как только метода познания, а не преобразования педагогической действительности. Среди важных направлений совершенствования методов исследователи называют конкретизацию общенаучных методов и подходов в педагогических исследованиях.

Вопросы и задания

1. Сформулируйте определение понятия «метод» в широком и в узком смысле этого слова.

2. Охарактризуйте потенциал эмпирических методов психолого-педагогического исследования.

3. Сформулируйте наиболее общие методологические требования к конкретному методу исследования.

4. Дайте определение понятиям «научный метод», «методика исследования», «исследовательская процедура».

5. Составьте опорный конспект на тему «Структура гипотезы педагогического исследования».

6. Обоснуйте алоритм концептуализации педагогического исследования.

Теоретические методы научно-педагогического познания.

К методам теоретического исследования относят методы анализа и синтеза, абстрагировании и конкретизации, моделирования и др. Cвоеобразие метода теоретического анализа и синтеза в педагогических исследованиях заключается в его универсальных возможностях рассматривать явления и процессы действительности в их самых сложных сочетаниях, выделять наиболее существенные признаки и свойства, связи и отношения, устанавливать закономерности их развития. Путем анализа и синтеза можно вычленить объективное содержание в субъективной деятельности участников социально-педагогического процесса (детей, взрослых, родителей, педагогов), установить несоответствия, выявить реальные противоречия в развитии педагогического процесса, прогнозировать развитие.

Анализ – это мысленное выделение отдельных частей, связей на основе расчленения целого. После выполнения аналитической работы возникает необходимость синтеза, объединения результатов анализа в общей системе исследования. На основе синтеза предмет воссоздается как система связей и взаимодействий с выделением наиболее существенных из них.

Теоретический анализ путем абстрагирования, сравнения, дает возможность исследователю разложить изучаемое на элементы, вскрыть структуру и специфику. Синтез же позволяет воссоздать психолого-педагогическое явление в целом, в системе его наиболее существенных связей, обосновать ту или иную теоретическую концепцию. Анализ и синтез используются с самого начала процесса исследования: при определении его целей и задач, замысла (основной идеи), гипотезы, предполагаемых результатов.

Наиболее активно этот метод применяется при сборе и обработке фактов, накопленных в ходе исследования – раскрытии связи между ними и изменений в психологии людей, их действиях и поведении и т.п. На этом основании исследователь получает возможность сделать научно обоснованный прогноз, спроектировать новое, чего еще нет в психолого-педагогической теории и практике. В психолого–педагогическом исследовании применяются разные формы анализа: классификационный анализ, с помощью которого осуществляется первичная, описательная стадия научного исследования с целью упорядочить и систематизировать явления на основе сходства, смежности, повторяемости.

Каузальное объяснение вырывает явление из всеобщих связей и изучает изолированно причину и следствие. Односторонную каузальность преодолевает диалектический анализ, предполагающий рассмотрение явления во всеобщих взаимосвязях и развитии, исходящий из понимания действительности как целого, состоящего из взаимообусловливающих частей. C анализом и синтезом теснейшим образом связаны методы абстрагирования и конкретизации. Под абстрагированием понимают мысленное отвлечение какого-либо свойства или признака предмета от других его признаков, свойств, связей для более глубокого изучения.

Предельным случаем абстракции является идеализация, в результате которой создаются понятия об идеализированных, реально не существующих объектах. Однако именно эти идеализированные объекты служат моделями, позволяющими гораздо глубже и полнее выявить некоторые связи и закономерности, проявляющиеся во многих реальных объектах. В педагогике тоже возможно создание идеализированных объектов, скажем «идеальный воспитанник» (лишенный всяких недостатков), «идеальный педагог», «идеальная школа» и др.

Метод конкретизации по своей логической природе противоположен абстрагированию. Он заключается в мысленной реконструкции, воссоздании предмета на основе вычлененных ранее абстракций. Конкретизация, направленная на воспроизведение развития предмета как целостной системы, становится особым методом исследования. Мышление из выделенных отдельных абстракций конструирует цельный предмет.

Психолого–педагогическое знание по самой своей сути должно быть конкретизировано, чтобы воссоздать саму личность как целостность и обеспечить процесс развития этой личности в педагогической системе, а также самой педагогической системы.

Взаимосвязь абстрагирования и конкретизации обусловлена самим процессом познания. Как известно, он начинается с «живого созерцания», т.е. чувственного восприятия конкретного. Познавая конкретное, исследователь вычленяет отдельные свойства, признаки, изолирует их от других признаков предмета, создает одностороннее знание - абстракцию. Так происходит движение «от живого созерцания к абстрактному мышлению».

В последние годы психологи и педагоги все более активно в теоретических исследованиях применяют метод моделирования. Метод моделирования открывает возможность переноса информации, добытой при использовании модели, по аналогии на прототип. При этом мышление оперирует не реальными, а идеальными моделями. Моделирование служит также задаче конструирования нового, не существующего еще в практике. Исследователь, изучив характерные черты реальных процессов, ищет их новые сочетания, делает их мысленную перекомпоновку, т.е. моделирует требующееся состояние изучаемой системы. Создаются модели – гипотезы и на этой основе строятся рекомендации и выводы, проверяемые затем на практике. Таковы, в частности, и проектируемые модели новых типов образовательных заведений: школы с разноуровневым обучением, гимназии, лицея, колледжа и др. Необходимо только помнить, что любая модель всегда беднее реально существующей и отражает лишь отдельные стороны и связи, так как теоретическое моделирование всегда включает абстрагирование. Механизм моделирования состоит обычно из следующих операций: переход от естественного объекта к модели, построение модели; экспериментальное исследование модели; переход от модели к естественному объекту, заключающийся в перенесении результатов, полученных при исследовании, на данный предмет.

В психолого–педагогической теории выделяется иногда особый вид моделирования – мысленный эксперимент. В его содержание вкладывается соотношение теоретических и экспериментальных данных, полученных в исследовании с динамической моделью, имитирующей те ситуации, которые могли бы возникнуть при реальном экспериментировании. Такая идеальная модель позволяет обнаружить наиболее важные для исследователя связи и отношения в изучаемом объекте, объяснить и конкретизировать уже имеющиеся приемы и правила, главным образом путем абстракции и идеализации.

Моделирование, особенно идеальных объектов, в психологии и педагогике очень сложно ввиду многообразия и сложности изучаемых явлений и процессов. Однако необходимость применения этого метода становится все более ощутимой и настоятельной.

Идеализация и моделирование. Модель, как мы уже знаем, - это система объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы - оригинала. Само исследование невозможно без параллельного моделирования, т.е. выделения существенных моментов исследуемого объекта в совокупность их взаимосвязей и взаимозависимостей.

Моделирование – воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, который называется моделью. Между моделью и оригиналом существует отношение ограниченного подобия, форма которого ясно выражена: в процессе научного познания модель заменяет оригинал; изучение модели дает информацию об оригинале. Модель - результат синтеза выделенных в процессе анализа существенных признаков диагностируемого объекта.

Идеализация – мыслительный акт, связанный с образованием некоторых абстрактных объектов, принципиально не осуществимых в опыте и действительности. Идеализированные объекты служат средством научного анализа реальных объектов, основой для построения теории этих объектов. Модели в психолого-педагогическом исследовании являются именно такими идеализированными объектами. Истинная наука, как известно, возможно лишь на основании абстрактного мышления, последовательных рассуждений, протекающих в логической и языковой формах, в виде понятий, суждений, выводов.

Важнейшим средством моделирования в психолого–педагогических исследованиях является аналогия. Аналогия (от греч. analogia- пропорция, соразмерность) – соответствие элементов, совпадение ряда свойств или какое – либо иное отношение между объектами, явлениями и процессами, дающее основание для переноса информации, полученной при исследовании одного объекта – модели на другой – прототип (так называемое отношение объективного подобия). Под аналогией понимается также мыслительная операция – умозаключение о принадлежности объекту, явлению на основе сходства в существенных признаках с другим объектом (явлением, процессом).

Главный результат построения исследовательской модели, которая упорядочивает представления о причинно-следственных взаимозависимостях между компонентами исследуемого объекта, закономерностях процесса его становления –прогноз развития.

Индукция и дедукция. Индукция – это метод исследования, позволяющий производить обобщение, устанавливать по частным фактам и явлениям общие принципы и законы. Так, анализ некоторого количества частных педагогических фактов дает возможность вывести общие для них закономерности, известные и неизвестные в науке.

Индукция осуществляется через абстрагирование (мысленное отвлечение от несущественных свойств, связей, отношений предметов и одновременное выделение, фиксирование одной или нескольких интересующих исследователя сторон этих предметов).

Дедукция – такой метод исследования, который позволяет частные положения в процессе конкретизации выводить из общих закономерностей, подводить их под понятие. В последние годы в психолого-педагогических исследованиях все шире используются «нетрадиционные» герменевтические методы получения знаний об образовательном процессе и его результатах. Кроме того, применявшиеся ранее методы психолого-педагогических исследований наполняются новым содержанием. К числу таких методов относится прежде всего интерпретация.

Интерпретация (лат.interpretatio) - истолкование, объяснение, разъяснение смысла, значения чего-либо. Интерпретация давно и плодотворно используется в психолого-педагогических исследованиях как составная часть теоретических и эмпирических методов. Интерпретируются (объясняются тем или иным образом) действия воспитанника, фиксируемые во время психолого-педагогического наблюдения. Интерпретируются ответы, полученные в результате опросов. Интерпретируются выборы ребенка, зафиксированные в результатах социометрии, рисуночные тесты, документальные данные и многое другое. Интерпретировать те или иные объекты, явления, процессы исследователю помогают однозначно установленные соответствия: между эмоциональными состояниями человека и его жестами, между теми или иными изображениями на рисунке и отношением человека к его окружению, между условиями жизни и способами выражения мыслей и переживаний.

Интерпретация нужна для того, чтобы информация преобразовалось в знание. Интерпретация любого знания в психолого-педагогическом исследовании должна носить гуманитарный характер. Иначе говоря, осмысливать и истолковывать данные других наук следует с позиций их соотнесенности с проблемами человека [26; 59].

Метод понимания. К новым методам исследования образовательной практики, постижения педагогической реальности наряду с интерпретацией относится диалогическое понимание. Понимание – универсальная форма освоения действительности, представляющая собой постижение и реконструкцию смыслового содержания явлений исторической, социально-культурной, природной реальности. Понимание как метод исследования выдвигает на первый план вместо естественнонаучных способов постижения педагогических феноменов (типология, классификация, индукция, дедукция, эксперимент, различного рода измерения) непосредственное постижение человеком образовательных феноменов во всей их целостности. Это непосредственное постижение и именуется пониманием. Кроме того, понимание, в отличие от традиционного знания, предполагает определенное отношение к тому, что изучается. Если интерпретация относится более к «неодушевленным» педагогическим объектам, то понимание затрагивает в первую очередь реальных участников педагогического взаимодействия, их отношение друг к другу, окружающему миру и самим себе.

Понимание осуществляется в двух основных формах: извлечение смысла (в ситуации, когда исследователь уверен, что тот или иной педагогический феномен может быть объяснен на основе уже имеющихся в науке данных или с помощью практического опыта) и придание смысла (при полной неопределенности в предварительной оценке фактов) [26; 58].

Другие методы теоретического исследования. Сравнение – сопоставление объектов с целью выявления сходства и различия между ними – давно использовалось в качестве метода исследования. Сравнение предполагает две операции – сопоставление (выявление сходства) и противопоставление (выявление различий). Исследователь должен, прежде всего, определить основу сравнения – критерий. Сравнению подлежит только такие понятия, которые отражают однородные предметы и явления объективной действительности. Сравнение изучаемого предмета с другими по принятым параметрам помогает выделить и ограничить объект и предмет исследования. Путем сопоставления выделяют общее и специфическое в изучаемом, отбирают наиболее эффективные методы обучения и воспитания.

Обобщение – мысленное выделение каих-нибудь свойств, принадлежащих некоторому классу предметов; переход от единичного к общему, от менее общего к более общему. Чтобы обобщить какое-либо понятие, присущие только предметам, составляющим объем этого понятия.

Ранжирование – способ, с помощью которого исключают второстепенное, не влияющее существенно на исследуемое явление. Ранжирование дает возможность выделить главное в явлении и отделить второстепенное.

Классификация – распределение предметов какого-либо рода на классы в соответствии с наиболее существенными признаками, присущими предметам данного рода и отличающими их от предметов других родов, при этом каждый класс, в свою очередь, делится на подклассы. Классификация одной и той же группы объектов может быть проведена по разным основаниям (критериям) в зависимости от предмета и задач исследования.

Монографический метод позволяет рассматривать в качестве основного объекта исследования целостную, относительно самостоятельную педагогическую систему, сосредоточиться на изучении отдельных проблем, анализе конкретных фактов.

Таким образом, теоретические методы опираются мыслительные процессы исследователя в области педагогики.

Вопросы и задания

Раскройте сущность методов анализа и синтеза в педагогическом исследовании.

На каком этапе исследования применяется метод моделирования?

Какова роль мысленного эксперимента в разработке концепции исследования? Проанализируйте модели в следующих диссертациях:

«Методология развития успешности деятельности как категории педагогики». 13.00.01. (Рысбаева А.К.)

«Методологические и теоретические основы педагогической эвристики». 13.00.01. (Соколов В.Н.).

В чем разница систематизации и классификации?

5. Какие группы методов выделяются в педагогических исследованиях?

6. Дайте общую характеристику эмпирическим методам педагогического исследования.

7. Какие теоретические методы применяются при проведении педагогического

эксперимента?

4.5. Экспертные методы в науке и образовании

К основным методам экспертизы относятся: наблюдение (описание феноменального плана), герменевтические методы (интерпретация), исследовательское интервью, игровые методы (имитационные игры) и метод системного анализа.

В ходе наблюдения эксперт посещает занятия. Он присутствует на совещаниях, педагогических советах, обсуждениях учителями своей работы. Эксперт фиксирует действия и поведение педагога: какие формы организации занятия (фронтальные, индивидуальные, групповые) он использует; какие вопросы задает ученикам; какую систему оценивания применяет; что оценивает положительно, а что отрицательно в поведении учащихся и усвоении ими учебного содержания; как предвигвается по классу (стоит у доски или у первого ряда парт, подходит к учащимся или нет и т.д.); какова интонация его голоса, каковы его реплики; демонстрирует ли он свои эмоции или скрывает их и т.п.

Герменевтические методы (интерпретация) являются основными в экспертной деятельности. Они позволяют, с одной стороны, рассматривать любой гуманитарный феноммен как индивидуальный и неповторимый, имеющий свой субъективный смысл, а с другой – объективировать его, придавая ему статус закономерности, которая определяет действия и понимание людей в данных условиях.

Герменевтика в широком смысле – искусство понимания и толкования проявлений духовной деятельности человека, прежде всего, текстов и является одним из краеугольных камней гуманитарной методологии и необходимым элементом многих других методов в гуманитарном исследовании. Она имеет свой неповторимый индивидуальный смысл, проявляется в действиях руководителя, учителя и ученика и подчиняется внутреннему закону, отражающему определенные социальные традиции и культурные формы. Образовательная деятельность является знаково-символической системой, «текстом», который требует интерпретации для выявления идей, ценностей, целевых установок и личностных смыслов, определяющих ее существование в данных социокультурных условиях.

Исследовательское интервью проводится с учителем, руководителем эксперимента, директором организации образования. Оно направлено на выявление профессиональных ценностей, целей, представлений об образовательных результатах интерпретируемого, а также внутренних, не до конца осозннных мотивов его деятельности. Интервью позволяет эксперту разобраться не только с идеальными представлениями учителя (руководителя) о своей деятельности и целях эксперимента (инновации), но и с тем субъективным смыслом, который каждый из них придает своей деятельности.

Групповая дискуссия представляет собой организованное обсуждение тех или иных вопросов, связанных с осуществляемой педагогическим коллективом под руководством ведущего экспериментальной (инновационной) деятельностью. Основная задача ведущего – обеспечить участникам обсуждения возможность свободно высказать свою точку зрения и проявить их позиции при помощи вопросов на понимание. Этот метод может применяться как в целях диагностики ситуации и социально-психологических особенностей участников, так и в целях обучения членов педагогического коллектива коммуникативным умениям, умению анализировать и оценивать свою профессиональную деятельность, умениям, необходимым в групповой работе, и т.п.

Для диагностики (анализа) ситуации можно использовать метод фокус-групп. Он представляет собой разновидность групповой дискуссии. Фокус-группа позволяет получить субъективную информацию от нескольких (до 10-12) человек одновременно, в также более глубоко и разносторонне уивдеть обсуждаемые проблемы за счет столкновения нескольких точек зрения.

С помощью игровых методов воспроизводятся (моделируются) конкретные или воображаемые ситуации и процессы. Участникам игры предлагается выполнить определенные игровые функции (роли). Например, в игровой ситуации может быть осуществлено реальное проектирование эксперимента или инновации, обсуждение основных идей, целей и задач, что позволяет не только продвинуться в создании конкретного проекта, но и увидеть, как в такой сложной деятельности проявляются разные люди, какие позиции они занимают. Проектирование в рамках игры позволяет создать конкретный образ желаемого будущего. Выявить возможные проблемы на пути движения к нему и способы их разрешения, согласовать позиции и интересы участников. Игровая ситуация помогает участникам определить свое место в планируемых изменениях (инновации). Существует несколько разновидностей имитационных игр: деловые, ролевые, организационно-деятельностнные. Игра позволяет не только исследовать, понять особенности сознания и деятельности ее участников, но и обучить их различным приемам и методаам в процессе игровой, но вполне конкретной деятельности.

Метод системного анализа заключается в рассмотрении исследуемого объекта последовательно как минимум в трех основных проекциях: как процесс (совокупность процессов), как структура (взаимосвязь элементов) и как функция (набор функций). Анализ процессов позволяет представить образование как динамическую систему, содержание которой определяется содержанием деятельностей, осуществляющихся всеми участниками образовательного процесса (управленцами, учителями, учащимися, методистами, авторами учебников и учебных пособий, аналитиками и учеными-авторами учебников и учебных пособий, аналитиками и учеными-технологами, разрабатывающими педагогические технологии, преподавателями вузов и философами, предлагающими новое ноимание сущности человека [186; 202].

Анализ структуры позволяет рассматривать объект не только с точки зрения его внутренней структуры (свойств элементов, характера их связи), но и как элемент в структуре (системе) более высокого порядка, самостоятельный, но в то же время зависимый от качества системы. В качестве объекта выступает образование. Имея свою внутреннюю структуру, созданную для реализации определенных социальных целей, образование, тем не менее, является частью общественной системы и зависит от происходящих в ней изменений.

Система определяется тем, что она производит. У каждой системы есть определенные входы и выходы. Если рассматривать образование с точки зрения функциональных характеристик, то его можно представить через совокупность вмененных ему обществом или государством функций. Так, с этой позиции сферу образования можно считать сервисной службой общества, которая должна обеспечивать образование молодого поколения в соответсвии с существующими в обществе культурными ценностями, нормами, требованиями к качествам, уменииям человека, необходимыми в его будущей профессиональной деятельности и личной жизни. В то же время образование должно создавать условия для индивидуального развития учащегося, для становления личности. Также необходимо помнить, что описание и анализ образования как системы во многом определяют собственные интересы и понимание эксперта. Что войдет в систему, а что останется за ее пределами, зависит от интересов, целей, понятий и приоритетов эксперта.

Вопросы и задания

1.Охарактиризуйте методы экспертизы в науке (по монографии В.М. Полонского).

2.Какова структура педагогической экспертизы по концепции Д.А. Иванова?

3.Каков механизм использования методов герменевтики в педагогической экспертизе?

4.6. Понятийно-терминологическая система педагогического исследования

Важный шаг в формировании методологической базы исследования – определение понятийного аппарата. Для определения понятийного аппарата исследователь должен знать и понимать значение таких важных в научном познании слов, как термин, дефиниция, понятие и категория. Исследователь при этом должен владеть понятийно-терминологическим аппаратом педагогики. Понятие – одна из форм отражения реального мира в процессе познания. Понятия в науке зарождаются в результате осмысления реальной действительности и эмпирического опыта, затем они становятся частью той или иной науки. Термин – это обозначение понятий с помощью слов, словосочетаний и знаков, призванных раскрыть соотношение с другими понятиями в пределах конкретного направления развития науки. Научной терминологии присущ определенный порядок. Багаж накопленных знаний позволяет ученым утверждать, что вся система научной терминологии педагогики состоит из ряда взаимосвязанных между собой терминов, образующих блоки понятий. К настоящему моменту нет однозначного толкования «понятия» как научной категории, поэтому его рассматривают как:

обобщение научного исследования, исследовательский аппарат в познании предмета исследования, отражающий сущность предмета;

точное грамматическое оформление мысли о педагогическом явлении в виде системы знаков;

форму мышления, отражающие существенные свойства, связи и отношения педагогических явлений и процессов в их противоречии и развитии;

мысль (систему мыслей), обобщающую и выделяющую педагогические явления некоторого класса на основе общих для них признаков;

сокращение, в котором сообразно общим свойствам охвачено множество чувственно воспринимаемых педагогических явлений и процессов;

ступеньку развития педагогического мышления как элемента научно-исследовательской культуры педагога и узловой момент развития педагогической науки.

Таким образом, понятие, раскрывающее природу педагогического объекта (явления, процесса или системы), не есть нечто законченное и завершенное, оно заключает в себе возможность развития. Поэтому не случайно терминология педагогической науки обогащается за счет развития понятийного аппарата.

Педагогическое понятие – это результат процесса познания педагогической действительности, выраженный в слове через фиксацию выделенного класса педагогических явлений, процессов или систем по общим, специфическим для них признакам. Педагогический термин – это принятое педагогами-исследователями и узаконенное в педагогической науке обозначение, название, наименование какого-либо педагогического феномена. Педагогическая дефиниция – предположение, описывающее существенные и отличительные признаки педагогического феномена, раскрывая значение соответствующего ему термина. Одному и тому же педагогическому термину могут быть даны разные определения в силу возможности исследования педагогического феномена с тех или иных теоретико-методологических позиций. В процессе развития любой науки понятия объединяются, укрупняются и преобразуются в категории науки, которые представляют собой наиболее общие, фундаментальные, так называемые «родовые» понятия, от которых происходят остальные понятия, используемые в данной науке. Не является исключением в этом отношении и педагогика.

Педагогическая терминология относится к гуманитарной терминосистеме. Специфика педагогической терминологии обусловлена предметов педагогики как науки, а также социальной значимостью результатов педагогических исследований. Следовательно, построение терминологической системы конкретного педагогического исследования обусловлено объектом, предметом исследования, значимостью его результатов для самой педагогической науки и для совершенствования педагогической практики [59].

Понятийно-терминологическая система наряду с методами диагностики и преобразования, методиками, алгоритмами, моделями представляет собой часть научного аппарата исследования.

Полезно провести следующие процедуры:

определить круг (перечень) базовых понятий исследования, достаточных для отражения существенных черт процесса. В их число в зависимости от специфики исследования могут входить такие понятия (и соответствующие термины) как образование, социализация, индивидуализация, воспитание, развитие личности, формирование, информация, обучение, мотивация, парадигма и др.;

установить, однозначны ли базовые понятия по смысловому наполнению, если нет – дать соответствующие определения и пояснения;

выделить и пояснить понятия авторские, т.е. вводимые автором исследования, или предлагаемые в авторской интерпретации.

выделить производные (вторичные) понятия. Например, наряду с базовым понятием «социализация» могут быть использованы понятия: социальная адаптация, ресоциализация, девиация, социальное поведение, десоциализация, ресоцализация и др.;

выстроить понятия в определенный логический ряд, т.е. составить так называемую понятийную матицу, определить понятийный ряд. Основанием для построения такого ряда может быть основополагающая теория (теория деятельности личностно-деятельностный подход, теория программно-целевого управления и т.д.).

Выделим четыре узловых этапа формирования понятийного аппарата исследования:

определение структуры исследуемого процесса и понятий, отражающих его как целое, а также его компоненты или аспекты изучения (понятийная матрица);

определение содержания понятий, их терминологического выражения через известные или вновь вводимые термины, их обоснование;

выделение категорий (основных, базовых понятий), выстраивание категориально-понятийной системы;

раскрытие взаимосвязи элементов понятийной системы, степени глубины и целостности отражения ею изучаемых процессов и явлений.

Разработка понятий в педагогике включает объективное изучение и описание природы основных педагогических явлений, процессов и систем, входящих в сферу объекта и предмета исследования, через содержательное раскрытие их сущности. Педагогическое исследование, являясь одной из форм теоретического изучения и описания педагогической действительности, как правило, начинается с понятийного отражения предмета исследования, обращения к природе понятий, которые в совокупности раскрывают его особенности [58; 59; 78].

Выбор понятий определяется углом зрения, под которым рассматривается объект исследования. Поэтому сущность педагогических явлений, выраженная через понятия, является производной от выбранной авторской позиции, определяемой целью и задачами исследований. Многообразие исследовательских задач в рамках даже одного предмета исследования создает предпосылки разных аспектов отражения педагогической действительности в понятийных системах.

При определении педагогического феномена исследователь проводит: во-первых, сущностно-логический анализ педагогического понятия через выявление существенных и отличительных признаков педагогического феномена, его определяющих, при согласовании предмета педагогического исследования и контекста его категориально-понятийной системы; во-вторых, анализ реального употребления этого феномена в профессионально-педагогической среде.

В процедуре отбора понятий исследователь должен учитывать общие требования к научной терминологии:

точность – однозначность смысла;

дефинитивность (определяемость) – возможность дать определение, выделив отличительные признаки и свойства педагогическое объекта;

системность – определение места понятия в понятийном аппарате педагогической науки.

Каждое исследование проводится в рамках относительно замкнутой системы педагогического знания, которая может быть отражена в системе понятий. Число базовых понятий, отражающих предмет осуществляемого исследования, зависит от ряда характеристик темы: меры изученности, содержания, значимости, масштабов, отражения в других науках и т.д. Значение такого упорядочивания в том, что исследователь получает возможность определить, что в понятиях получило достаточное развитие, и какие стороны реальной педагогической действительности в рамках объекта исследования не отражены. Часто определение категории, термина или понятия рассматривается как один из видов теоретически значимых результатов научно-исследовательской деятельности. Определить понятие – значит, раскрыть сущность обозначаемого им явления ил предмета, уточнить, что, собственно. Понимается, имеется в виду, когда используется данное слово или словосочетание.

К числу важнейших характеристик совершенной понятийно-терминологической системы относятся:

аспектная чистота в раскрытии содержания педагогического явления;

предметная определенность понятий;

однозначность толкования понятий;

продуктивность как средство ясного выражения результатов исследования;

унификация терминов, т.е. упорядоченность смыслов и значений.

Вся система понятий, выбранная и упорядоченная исследователем, как правило, концентрируется вокруг категорий – понятий наибольшей степени глубины и всеобщности как основы конструируемой системы.

Понятие, выраженное в научной терминологии, обретает свое значение в составе определенной педагогической теории или концепции через определение. Конструируя систему понятий, исследователь тем самым выстраивает разнообразные знания о педагогическом объекте в целостную систему, раскрывая суть рассматриваемого предмета исследования. Логическим механизмом образования понятия является абстрагирующая деятельность исследователя. Педагогические понятия как научные формируются в результате первоначальной классификации педагогических объектов, мысленного конструирования такой совокупности, уточнения связей и отношений между ними [58].

Как известно, концентрированным, логически оформленным выражением содержания понятия являются определения, в которых должны быть представлены род, указывающий предметную область исследований, и видовое отличие, выраженное через существенные признаки и свойства рассматриваемого объекта.

Существуют и другие методы разработки понятийного ряда, в частности построение терминологической матрицы, ориентировочный алгоритм которого включает следующие операции:

составление списка базовых понятий;

построение матрицы сравнительных аналитических данных для определения единых параметров;

мысленный поиск имеющихся и выяснение отсутствующих данных по координатам матрицы;

учет общей картины полноты и неполноты набора терминов и на основе этого оценка разработанности проблемы;

определение и уточнение последующих задач научного поиска.

Важно, чтобы при выборе логической структуры понятийного ряда исследователь в конечном итоге получил принципиально иное понимание предмета исследования и высокую степень раскрытия его природы. В построении понятийной системы исследователь должен руководствоваться принципами аспектной чистоты и предметной определенности.

Исследователь обращается к анализу понятий, прежде всего, на этап анализа проблемы исследования. Здесь из запаса терминов выбирается основной, затем учитываются общие понятия, стоящие выше основного, можно выделить центральное базовое понятие (их может быть несколько) и периферийные понятия. На первоначальном этапе исследователь ориентируется на выбор понятий с целью библиографического поиска источников, где освещается проблема исследования. На заключительном этапе он вновь обращается к понятиям, чтобы внести коррективы в их определения, содержание, объем, связи с другими понятиями и в представления о практических действиях, которые отражаются данными понятиями.

Развитие педагогической науки сопровождается не только обновлением предмета педагогики и педагогической теории, но и категориально-понятийного аппарата, постепенно обогащающего, углубляющего и расширяющего понимание разных сторон педагогической деятельности.

Вопросы и задания

Какова структура понятийного аппарата педагогического исследования?

Какие требования предъявляются к понятийно-категориальному аппарату психолого-педагогического исследования?

Изучите основные понятия следующих диссертаций:

«Структурно-интегративная методология квалиметрии целостности в образовательных системах» (Ишкова Л.В.);

«Математические методы в педагогике» (Ительсон Л.Б.).

Подготовьте опорный конспект на тему «Основные понятия моей докторской диссертации».

Критерии оценки качества педагогического исследования

В современном науковедении обосновано существование нескольких видов экспертиз научных исследований, которые могут быть успешно применены в целостной экспертизе диссертационного исследования. Стержневыми понятиями, раскрывающими содержание результатов педагогического исследования, являются «результат исследования», «качество научно-педагогического исследования», «критерий оценки качества исследования». Результат исследования характеризуется как продукт научной и (или) научно-методической деятельности, содержащий новые знания или решения в сфере образования и зафиксированный в информационном носителе. В.М. Полонский выделяет основные компоненты, характеризующие тему и результаты педагогического исследования:

объектный компонент характеризует продукт исследования предметно-категориально, т.е. показывает, что получено в итоге работы: концепция, метод, классификация, принцип, рекомендация, алгоритм и т.п. В зависимости от области и направления науки объектный компонент может быть представлен на общенаучном, общепедагогическом или конкретно-педагогическом уровне различными типами знаний;

преобразующий компонент показывает, что было совершено с объектной частью: уточнение, определение, разработка и т.д.

конкретизирующий компонент результата уточняет различные условия, факторы и обстоятельства, в которых происходят преобразования объектной части результата педагогического исследования.

В качестве результатов исследований выдвигаются: «алгоритм», «вероятность», «гипотеза», «доктрина», «закон», «закономерность», «идея», «классификация», «концепция», «критерий», «метод», «модель», «направление», «обобщение», «объяснение», «описание», «определение», «подтверждение», «подход», «показатель», «поправка», «постулат», «посылка», «правило», «предложение», «прием», «принцип», «проблема», «проект», «процедура», «процесс», «рекомендация», «свойство», «система», «средство», «тенденция», «теория», «термин», «терминология», «толкование», требование», «факт», «характеристика», «эмпирическое знание» (См.: Словарь педагога-исследователя). Среди этих понятий центральным является «качество научно-педагогических исследований», трактуемый как сущность потребительной стоимости продукта науки, оно характеризует комплекс важных с точки зрения разных категорий пользователей показателей, определяющих его общественно полезные свойства. Качество педагогических исследований детерминируется новизной, актуальностью, теоретической и практической значимостью в ней информации для всех заинтересованных лиц с учетом их квалификации и условий работы [165].

Наиболее часто используются докторантами и магистрантами, такие формы оформления результатов исследования, как отчет о научно-исследовательской работе, научная статья по педагогике, доклад на педагогическую тему, методические рекомендации, монография и др.

Методологическая экспертиза целесообразна в начале исследования по созданию программы научных поисков на ряд лет, для чего необходимо привлекать научных работников из соседних вузов: философов, методологов, представителей НАО и НАН РК. Она позволяет установить объекты исследовательской работы, основные направления научного поиска, опорные позиции исследования, вытекающие из состояния науки, требований науковедения и уже сложившихся современных научных концепций.

Технологическая экспертиза непосредственно анализирует программу научного поиска, культуру эксперимента, условия его проведения, теоретическое, диагностическое и финансовое обеспечение.

Праксеологическая экспертиза анализирует сферу применения результатов исследования, условия и правила использования теории на практике. Она проводится совместно учеными, организаторами производства, управленцами и практическими работниками.

Комплексная экспертиза по результатам научного исследования осуществляется компетентными организациями и лицами с включением в ее состав авторов, исполнителей темы. Ее примером могут быть судебная и медицинская экспертиза, где собираются все специалисты разных областей знаний, чтобы точно восстановить истину.

Ко всем видам экспертиз предъявляются следующие требования:

состав экспертов должен быть компетентным, объединить специалистов разного профиля и научной зрелости, теоретиков, методологов, практиков, лиц, не заинтересованных в исходе дела;

перед началом экспертизы создается ее программа с четким указанием цели, объектов и предметов анализа, направлении научной работы, условий ее осуществления, получения результатов и т.д.;

четко очерчиваются права экспертов: получение без оговорок материалов и публикаций по ходу и конечным результатам научной работы, привлечение специалистов для уточнения оценов и суждений, изложение своих позиций перед участниками исследований и т.п.;

должны анализироваться все факторы и условия, которые определяют качество исследования, состояние отношений в научном коллективе, уровень научного руководства, соблюдение научной этики, то есть то, что принято называть психологическим климатом и деловой атмосферой в новой среде.

В работе Диссертационных советов уже сложилась практика поэтапной экспертизы диссертационного исследования:

А – предварительная экспертиза по месту выполнения диссертации;

Б – экспертиза официального оппонента;

В – экспертиза ведущей организации;

Г – заключение Диссертационного совета;

Д – заключение Экспертного совета.

На каждом из этих этапов оценивается определенный аспект исследования.

Предварительным этапом экспертизы диссертационного исследования является заключение организации (кафедры, лаборатории, центра), где оно выполнялось. Традиционно на этом этапе устанавливается соответсвие выполненного исследования, их новизне, теоретической и практической значимости.

Следующим этапом оценки качества диссертационного исследования является экспертиза оппонентов и ведущей организации, несущих персональную ответсвенность за ее качество. На этом этапе могут быть использованы следующие критерии и показатели оценки качества исследования (таблиц 6.)

Таблица 6. Критерии и показатели оценки качества исследования

|  |  |
| --- | --- |
| Критерии оценки качества диссертационного исследования | Показатели оценки качества диссертационного исследования |
| Степень новизны исследования | Научное открытие  Целостная научная концепция  Новая научная идея, обогащаюшая новую научную концепцию  Новая научная идея в рамках известной научной концепции  Обогащение соответствующей научной концепции новыми доказательствами и фактами  Оригинальная научная гипотеза, предлагающая новый научный взгляд, новую трактовку проблемы  Обоснование теории  Уточнение структуры педагогической науки  Введение новых понятий или изменение старых их трактовок  Спорное, но интересное суждение по какой-либо теме, проблема  Опровержение устаревших идей и позиций  Введение в научный оборот современные (вновь обнаруженные) источники (архивные материалы, летописи и др.);  Определение тенденции и перспектив развития педагогического феномена;  Определение методологических подходов, теорий, концепций к исследуемой проблеме  .  Рекомендации по применению в практике новых научных идей и подходов |
| Теоретическая значимость исследования | Использованы все методы научного мышления при формулировке теории: анализ, синтез, обобщение и т.д.  Изложены идеи, аргументы, доказательства, опровержения, их подтверждающие или отрицающие  Описаны все элементы изложения теории: аксиомы, гипотезы, научные факты, выводы, тенденции, этапы, стадии, факторы и условия  Сформулированы законы или закономерности, общая концепция и система информации в целом  Раскрыты существенные проявления теории: противоречия, несоответствия, возможности, трудности, опасности, вычленены новые проблемы, подлежащие дальнейшему исследованию  Полноценно изложены явления реальной действительности, которые составляют основу практических действий в той или иной области  Изучены связи данного явления с другими |
| Практическая значимость исследования | Очерчена сфера применения теории на практике, в области реальной жизни, где проявляются данная закономерность, идея, концепция  Создана нормативная модель проекта эффективного применения знаний в реальной действительности  Даны рекомендации для более высокого уровня организации деятельности  Определены регламентирующие нормы и требования в рамках оптимальной деятельности личности и коллектива в сфере исследования  Охаректеризованы соотношения стихийно-эмпирического и научного знаний  Научно обоснованы методические рекомендации по теме исследования |
| Объективность, достоверность исследования | Теория построена на достаточно достоверных, проверяемых данных и фактах  Концепция обоснована методологически и фактологически, аргументирована с позиции результатов научного поиска (эксперимента) анализа фактического материала  Идея получила подтверждение с использованием различных методов исследования и имеет четкую методологическую основу  Идея вытекает из анализа практики, опыта деятельности (обобщение передового педагогического опыта)  Использованы сравнения данных авторских и предшествующих, создаваемых по сходной, родственной тематике  Применена комплексная методика исследования обеспечена взаимопроверяемость, сопоставляемость данных полученных разными методами исследования [8; 30; 220]. |

Практика экспертизы диссертационных работ подтверждает сформулированный выше тезис об особой значимости заключений экспертизы Диссертационных советов. Структуру этих заключений, на наш взгляд, пора согласовать в соответсвии со следующими параметрами:

1. Содержательная характеристика основных результатов, полученных лично соискателем. Здесь необходимо отразить конкретные результаты, в качестве которых могут быть выделены: понятие (закон, закономерность), метод (методика, алгоритм), показатель, индекс (их система), модель, концепция и т.п.

2. Оценка степени научной новизны и достоверности полученных результатов. Исходя из анализа последних эксперт обязан либо потвердить приоритет исследователя, либо опровергнуть его претензии на новизну. Речь идет именно о «степени научной новизны», которая, на наш взгляд, может раскрываться следующими формулами: «открытие»; «конкретизация ранее известного положения» (связанная с большой полнотой, системностью или введением в анализ какой-то ранее неизвестной грани явления); «уточнение ранее известного положения»; «новая область применения»; «новый метод получения ранее известного результата» (отличабщийся, допустим, большей строгостью, экономичностью). Понятно, что каждая из перечисленных позиций требует конкретизации. Недостаточно, например, просто дать фразу об уточнении определения исследуемого объекта, важно четко выразить сам характер уточнения. При характеристике достоверности полученных результатов необходимо использовать характеристики объективности метода исследования, корректности его применения, достаточности и надежности инфомации и баз данных, экспериментальной проверки выдвинутых гипотез. Не является доказательством достоверности число выступлений на конференциях, указание на большой объем статистики, утверждение относительно «использования диалектического метода исследования» и т.п.

3. Квалификация вклада исследователя в развитие науки. Эксперт обязан конкретно показать, чем наука обогатилась в результате исследования исследователя. Здесь возможны частичные совпадения с первым и вторым разделами заключения. Своеобразный «вклад» в развитие науки может быть оценен по качеству теоретической части исследования, критериями ценности которого могут выступать:

система взаимосвязанных знаний, обобщенных в виде научной идеи или концепции, а также само научное знание, где идеи и факты связаны в единое целое;

совокупность предположения, гипотез, научных фактов и выводов, связывающих их в определенную доказательную систему;

четкость и логичность определений и формулировок, делающих идею обоснованной, понятной и приемлимой для научного и практического употребления;

доступность интерпретации, разъяснения и применения потребителями научной информации.

4. Практическая значимость результатов диссертационного исследования. В данном разделе экспертного заключения характеризуются конкретные практические приложения результатов диссертационного исследования, причем могут указываться приложения как уже реализованные, так и возможные. Желательно описать форму и определить эффективность применения результатов исследования, показывать, в каких отраслях и видах производства такое применение перспективно. При характеристике практической ценности диссертации возможны, разумеется, затруднения, связанные с наличием проблем права интеллектуальной собственности. Поэтому нельзя исключать обобщенных формулировок, не наносящих ущерб автору.

5. Характеристика полноты отражения результатов диссертационного исследования в публикациях исследователя. Это достаточно трудоемкая операция. Такую полноту сложно выявить при краткости отводимых сроков проведения экспертизы. Вот почему представляется целесообразным повысить соответствующие требования к предварительным ее этапам, а также включить в состав аттестационного дела специальную справку.

Критерии и методы оценки актуальности педагогического исследования. Главными критериями результативности психолого-педагогических работ признаются их актуальность, значимость в теоретических и прикладных изысканиях, новизна, готовность результатов научного труда к использованию и внедрению.

Критерии всегда были востребованы практикой. Оценка педагогического процесса было важным компонентом развития образовательной системы.

Представляемые в исследовании критерии должны составлять квинтэссенцию самой работы. Критерий являются инструментом дальнейшего действия для тех, кто обращается к предлагаемому исследованию. Обоснованию используемых критериев должно быть посвящено не меньше места, чем доказательству самого предмета исследования. Началом должен быть выбор методики определения критериев и их обоснования.

Педагогическое явление – весьма сложной объект, подверженный воздействию множества факторов и имеющий большой объем исходной теоретической и практической информации для анализа. Соответственно качество проводимого исследования будет определяться тем, насколько обеспечивающие его критерии соответствуют поставленным целям, эмпирическому материалу и позволяют адекватно оценивать условия осуществления предмета исследования.

Разработчики этого направления констатируют состояние методологического аппарата и качества диссертационных исследований. Отмечаются нечеткость обозначенной проблемы исследования, аморфность понятийно-терминологического аппарата, стандартность набора известных методик исследования, необходимость обоснованности актуальности противоречиями между имеющимися теоретическими фактами, которые не могут быть объяснены с позиций традиционной парадигмы, корректности в формулировке задач, гипотезы, выводов, выборе методов, доказательстве педагогической эффективности защищаемой инновации. Значительный резерв повышения качества исследований находится в уже имеющихся наработках по нормативной методологии. В нормативной методологии сформулирован ряд положений, касающихся объекта и предмета, цели и логики исследования, ведущей идеи, техники проведения эксперимента, оформления результатов и т.д.

Актуальность исследования – критерий оценки качества научных исследований, характеризующий степень расхождения между спросом на научные идеи и практические рекомендации (для удовлетворения той или иной потребности) и предложениями, которые может дать наука и практика в настоящее время. Критерий актуальности динамичен, зависит от времени, конкретных условий и специфических обстоятельств. Тема, актуальная сегодня, завтра может потерять остроту; вопрос, важный для работы в сельской школе, в условиях города будет иметь второстепенное значение; проблемы, волнующие начинающего учителя, не всегда существенны для опытного, квалифицированного педагога. Актуальные исследования тесно связаны с уровнем развития ситемы образования, экономикой страны, ее научным потенциалом, задачами, которые ставятся и решаются в данный исторический момент.

Критерий оценки актуальности исследований – перечень признаков, на основе которых оценивается актуальность планируемых или полученных резултьтатов научно-педагогических исследований. Критериями оценки актуальности фундаментальных исследований являются теоретическая значимость темы, степень разработанности проблемы в науке, учет влияния ожидаемых результатов на существующие теоретические представления в данной области. Критериями актуальности прикладных исследований выступают практическая потребность в разработке темы, степень решения проблемы на практике, предполагаемый социальный и экономический эффект внедрения.

Изучив критерии актуальности темы исследования и вооружившись методами определения актуальности, исследователь должен знать о том, что актуальность применительно к диссертациям рассматривается в двух аспектах: в формулировании темы исследования и в отношении результатов, полученных в ходе работы. В последние годы актуальность исследования рассматривается в тесной связи с его новизной, комплексностью и практической значимостью и означает направленность на получение новых знаний о закономерностях развития объектов педагогической науки, на разработку научных основ для создания принципиально новой дидактики, методики и технологии, отличия от ранее проведенных (проводимых) аналогичных исследований в республике, странах ближнего и дальнего зарубежья.

Одним из параметров оценки качества выполненного диссертационного исследования является новизна исследования. Научная новизна диссертации это признак, наличие которого дает автору право на использование понятия «впервые» при характеристике полученных им результатов и проведенного исследования в целом. Понятие «впервые» означает в науке факт отсутствия подобных результатов до их публикации. Исследование может быть оригинальным, если им никто до автора диссертации не занимался, или автор получил научные результаты, существенно отличающиеся от известных результатов. В педагогическом словаре дается следующее определение рассматриваемой категории: «новизна – это критерий качества информации (результатов научных исследований). Отражает новые общественно значимые знания, факты, данные, полученные в результате исследования или практической деятельности». Критерий новизны характеризует содержательную сторону результатов исследования, т.е. представляет новые теоретическое положения и практические рекомендации, которые ранее не были известны и не зафиксированы в психолого-педагогической науке и практике. Обычно выделяют теоретическую новизну (закономерность, принцип, концепция, гипотеза и т.д.) и практическую (правила, рекомендации, средства, методы, требования, методическая система и т.д.) значимость.

При установлении новизны ключевое слово, позволяющее дать конкретный ответ - «впервые». Впервые установлено, выявлено, определено, получены оригинальные данные, дано объяснение и т.д. Новизна может содержаться в постановке проблемы, в идее и замысле, в технологиях и процедурах оптимизации педагогического процесса, в выявлении оптимальных условий его протекания, Заметим попутно, что слова «впервые» и «новизна» синонимичны, и если раскрывается новизна, то повторять слово «впервые» не имеет смысла.

Критерии оценки концептуальности педагогического исследования. Концептуальность характеризует исследование с точки зрения сущности объяснения педагогических фактов, выведения из этой сущности рекомендаций и их практической проверяемости. Наличие концепции в любом исследовании независимо от его типа – обязательная характеристика исследования. При этом сами концепции могут иметь различную степень фундаментальности. В зависимости от этого и будет выделяться фундаментальные, прикладные и практические исследования. Можно назвать фундаментальной в педагогике ту концепцию, которая раскрывает сущность процесса обучения и воспитания в целом, изменяет в основном систему наших взглядов на нее. При этом возникшая новая концепция может быть параллельно с ней, объяснять те же факты и явления, что и ранее созданная концепция. Оба вида концепций имеют право на существование в науке.

В разработках (практических исследованиях) концептуальность в явном виде не присутствует, но исследователь обязательно использует результаты прикладных, а иногда и фундаментальных исследований.

Критерий готовности результатов психолого-педагогического исследования к использованию и внедрению может выражаться в следующем:

а) результаты работы готовы к внедрению, разработаны нормативные материалы, программы, учебные пособия;

б) результаты исследования в основном готовы к внедрению, разработаны психолого-педагогические указания, методические предписания;

в) результаты не готовы к внедрению.

Результаты научно-педагогического труда могут выполнять следующие функции:

уточнять, конкретизировать отдельные, как правило, несущественные теоретические и практические положения;

дополнять известное положение, расширяя и углубляя теоретические положения и практические рекомендации существенного характера, открывая тем самым новые аспекты, грани проблемы, выделяя новое, ранее не известное;

преобразовывать психолого-педагогическую действительность, т.е. разрабатывать принципиально новые подходы, которых ранее в теории и практике не было, коренным образом отличающиеся от традиционных представлений в данной области науки и практики.

Интерпретация результатов анализа на основе системы критериев – это наиболее важное требование к ним и методике их применения. От этого зависит, будут ли реализованы преимущества, заложенные в системе критериев (качество исходной информации, грамотно составлена система показателей). Можно корректно рассчитать каждый показатель, всесторонне определить его характеристики.

Вопросы и задания

1. Каковы критерии и методы определения актуальности темы педагогического исследования?

2. Каковы уровни новизны педагогического исследования?

3. Какие методы используются для определения теоретической значимости дидактического исследования?

4. Охарактеризуйте методы определения практической значимости дидактического исследования. Обоснуйте ответ на основе книги В.М. Полонского (Словарь по образованию и педагогике. М.: Высшая школа, 2004. – 512 с. ).

Глава 5. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЯ

5.1 Методология и методы методологического исследования

При изучении процесса познания педагогической действительности ставятся и решаются такие вопросы: методы исследования, их особенности и взаимосвязь, соотношение качественных и количественных характеристик, содержательных и формализованных методов, эвристическое значение понятий и образов, научных фактов и гипотез, типы и уровни исследования (логический и исторический, эмпирический и теоретический), методологические проблемы прогнозирования развития педагогической науки и др.

Методологическое исследование в области педагогики. Понятие «методологическое исследование» как разновидность педагогического исследования стало рассматриваться, начиная с 1970-х годов. Ученые разработали основные направления, проблематику методологических исследований, определили их функций, предмет исследования, уточнили объект методологического исследования. Обстоятельным трудом, посвященным разработке методологических исследований, на наш взгляд, можно считать монографию М.Н. Скаткина, где III раздел «Задачи методологических исследований и их роль в развитии педагогической науки» предназначен только для специалистов-методологов, занимающихся проблемами науковедения. Автор конкретизирует назначение и предмет методологических исследований, их уровни. В качестве примера таких исследований М.Н. Скаткин приводит исследование В.Е. Гмурмана. Именно его труды посвящены методологическим проблемам педагогики. Он исследовал вопросы об объекте и предмете педагогики, о структуре педагогической науки, соотношении общей педагогики, теории воспитания и дидактики; о соотношении педагогики с другими науками; о необходимости и возможности исследования педагогических законов; о соотношении социального и биологического в педагогике; о взаимосвязи, взаимоотношении, взаимодействии между педагогической наукой и практикой.

Стремясь уточнить предмет методологии педагогики. В.Е. Гмурман предложил считать ее предметом процесс познания педагогической действительности и его результат - систему (совокупность) педагогических знаний. В ходе дальнейших исследований определение предмета методологии педагогики, предложенное В.Е. Гмурманом, было дополнено еще одним важным компонентом: кроме знаний о системе педагогических знаний и о процессе познания, предмет методологии должен включать и знания о преобразовании соответствующего объекта.

Имеются различные точки зрения по вопросу о путях разработки методологических проблем педагогики. Одни считают, что эти проблемы можно разрабатывать только в процессе конкретных педагогических исследований, анализируя и обобщая применяемые в них логико-методологические средства. Другие полагают, что такая «попутная» разработка слишком ограничивает источник материала для выработки методологических положений. Они доказывают необходимость проведения специальных исследований по методологии педагогики, не обязательно привязанных к какому-нибудь одному конкретно педагогическому исследованию (например, исследования С.У. Наушабаевой, Г.М. Меркис и др. по проблемам гипотезы). Этот подход явился поводом для обсуждения на VIII-сессии Всесоюзного семинара по методологии педагогики и методике педагогических исследований. Сессия сочла неправильным противопоставление этих двух путей, так как они оба находятся в сложном соподчинении друг с другом. Сессия отметила особую важность проведения специальных методологических исследований, призванных давать ориентиры для всей научно-исследовательской работы в области педагогики.

Для познания системы педагогических знаний исследуется другой круг вопросов: структура педагогики, предмет педагогики, место педагогики в системе научного знания, взаимосвязь педагогики с другими науками, общие и специфические задачи педагогических дисциплин, понятийно-терминологическая система педагогики и др.

Результаты методологических исследований адресуются прежде всего ученым, ведущим исследования, создающим теорию, а также педагогам-практикам, принимающим участие в обобщении опыта, в научно-исследовательской работе, в совершенствовании учебно-воспитательного процесса.

Изучение и анализ литературы позволяет определить основные направления исследования по методологии педагогики и вычленить некоторые подходы к ее развитию.

Основные направления исследований по методологии педагогики:

философские основы педагогики (педагогическая цивилизация, педагогическая парадигма, философия науки, философия образования, философия воспитания, формирование менталитета социума, педагогическое науковедение);

современное понимание методологии педагогики (понятие «методология педагогики», методологическая проблема, методологическое знание, методологическое исследование, методологические концепции и школы, методологические принципы исследования, методологическая культура исследователя);

методологические основы педагогического исследования (логика педагогического исследования, методы педагогического исследования, результат педагогического исследования, оценка качества педагогического исследования).

Результаты всех этих исследований легли в основу структуризации и конструирования содержания учебной дисциплины «Философия и методология педагогики».

Необходимо отметить, что ученые педагоги. Занимаясь исследованием определенного характера (дидактическое или историко-педагогическое исследование) решали методологические проблемы исследований. Например, В.В. Краевский научно обосновал процесс обучения и разработал фундаментальные основы методологии педагогики, т.е. он метолог педагогики и дидакт как исследователь.

Назначение и главная задача методологических исследований как раз и состоит в том, чтобы найти эффективные способы разработки хорошей педагогической теории, повысить эффективность исследовательской деятельности ученых, создающих педагогическую теорию. А хорошая педагогическая теория — лучший способ помощи школе, совершенствования практики.

Перейдем к характеристике достижений ученых, разрабатывающих теорий и концепций в области педагогического науковедения, философию и методологию педагогики в широком спектре методологические ориентиры педагогической науки, структура педагогики, педагогическая системология, методология исследовательской деятельности (У.Ж. Алиев, М.А. Лукацкий, Н.А. Вершинина, Н.В. Бордовская, Е.В. Бережнова, З.А. Исаева, А.К. Рысбаева, А.К. Мынбаева, А.А. Булатбаева и др.). Учитывая, что наука существует в дисциплинарном измерении философ У.Ж. Алиев разработал общедисциплинарную модель науки, уточнил субъект, объект, предмет, метод, структуру предмета, функцию, результат научной дисциплины. Это, на наш взгляд, крупное достижение отечественных философов.

Алиев Урак Жолмурзаевич вице-президент образовательной корпорации «Туран», доктор экономических наук, профессор, действительный член философско-экономического ученого собрания МГУ им. М.В.Ломоносова. В 2004 году филиал университета «Туран» был преобразован в самостоятельное учреждение «Университет «Туран-Астана». В ноябре 2005 года Советом учредителей ректором университета «Туран-Астана» был назначен доктор экономических наук, профессор У.Ж. Алиев.

У.Ж. Алиев в своей монографии «Теоретическая экономика: общедисциплинарная модель» на основе выдвинутой им общей дисциплинарной теории науки. Модель - это нестандартная, концептуально новая общепредметная модель теоретической экономики как синтетической научной дисциплины. Типологизирована система субъектов, объектов, предметной определенности, функций и результатов функционирования теоретической экономики. Разработанная автором общая дисциплинарная теория (модель) науки в виде общей теории предмета научной дисциплины способствует дальнейшей разработке общей теории науки и одновременно претендует стать своеобразной новой дисциплинарной парадигмой науки нашего времени и обозримой перспективы. Также можно утверждать, что в праксиологическом аспекте общая (интегральная) предметная модель науки позволяет с новых концептуально-методологических позиций подойти к любой отдельно взятой функционирующей или становящейся научной и учебной дисциплине (в данном случае к теоретической экономике), исследованию ее реального статуса более полно, всесторонне объективно и достоверно в различных направлениях и аспектах противоречивого процесса оценки реального эффекта функционирования как отдельных научных дисциплин, так и всей системы наук (превращение потенциальных результатов науки в актуальные). Этим самым обеспечивается диалектическое единство процесса производства научного продукта и процесса его потребления. Лишь потребленный научный продукт, становится «действительным продуктом». В свою очередь, «действительный научный продукт» для субъекта научной дисциплины выступает необходимым условием и стимулом для продолжения нового «витка» творческих научных исследований.

Таким образом, круг смыкается – «живое предметное движение» научной дисциплины начинается с деятельности субъекта науки по производству нового «знания-продукта» и завершается его возвращением к нему же в виде потребленного научного продукта - «действительного продукта», который служит мощным стимулом и смыслом саморазвития науки. Итак, в работе сделана попытка вкратце обосновать и раскрыть логику системы ключевых (стержневых) понятий феномена «науки» в виде такой ее структурной и таксономической единицы, как «научная дисциплина», которые в диалектическом единстве образуют, на мой взгляд, целостный категориальный строй научной дисциплины (философский уровень исследования), или то же самое, что интегральную предметную модель научной дисциплины как таковой (науковедческий уровень исследования). Синтез этих двух уровней исследования дает нам общую дисциплинарную теорию (модель) науки, а если учесть, что данная теория (модель) построена «вокруг» такого стержневого понятия, как «предмет», то «общую предметную модель научной дисциплины» можно наглядно представить следующим образом [6].

Основные положения общедисциплинарной модели науки трансформированы на предмет и методы философии и методологии педагогики.

Одним из методологов педагогики современности является Лукацкий Михаил Абрамович. Именно его понимание методологических ориентиров педагогики нами использованы при обосновании междисциплинарных связей педагогики, при отборе выводов философии науки.

М.А. Лукацкий - заведующий лабораторией теоретической педагогики и философии образования Института стратегии развития образования, член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор

Область научных интересов. философия образования, теоретическая педагогика, история науки, методология гуманитарных исследований, история отечественной и зарубежной гуманитарной мысли, методологические ориентиры педагогики; логика построения педагогических теорий.

Вершинина Надежда Александровна - доктор педагогических наук, доцент. Область научных интересов – методология педагогики, педагогическое науковедение,  методика обучения изобразительной деятельности.

В 2009 году защитила диссертацию на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования на тему: «Методология исследования структуры педагогики».

Основные читаемые курсы – «История и методология науки и образования», «Введение в педагогическую деятельность», «Педагогика и психология», «Теоретическая педагогика», «Технологии развития детского изобразительного творчества».

Преложенный Н.В. Вершининой дисциплинарный подход обогатил педагогическое науковедение в контексте построения новой учебной дисциплины в области гуманитаных наук. Исследование структуры педагогики по своей сути является методологическим. В связ с этим и из-за малочисленности источников по вопросам методологического исследования изложена логика исследования Н.А. Вершининой.

Вершинина Н. А. Методология исследования структуры педагогики.13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2009.

Методологическая основа. Основные понятия.

Методологический подход, определяющий в качестве основной единицы построения структуры педагогики дисциплину, рассматривающий стадии развития дисциплины, связи между структурными элементами педагогики, условно может быть назван дисциплинарным подходом.

Дисциплинарный подход:

позволяет выделить в педагогике отдельные части или элементы, ее составляющие. Реализация этой идеи концепции в ходе исследования структуры педагогики позволит представить морфологию педагогики как системы, состоящей из определенного состава элементов.

позволяет построить дисциплинарную матрицу педагогики. Использование этой идеи концепции в ходе исследования позволит изучить и описать связи между элементами, входящими во внутридисциплинарную матрицу педагогики (научными направлениями, научными специальностями, научными дисциплинами, группами дисциплин и др.), а также характер отношений между ними. Совокупность этих связей между элементами и определяется как структура педагогики.

вскрывает механизмы взаимосвязи компонентов структуры педагогики. Использование дисциплинарного подхода позволяет уточнить связи между педагогическими дисциплинами и ответить на вопрос: на каком уровне интеграции педагогических дисциплин находится сегодняшняя педагогика.

определяет место отдельной педагогической дисциплины в структуре педагогики, которое связано с изучением уровня развития ее дисциплинарной структуры. В своем развитии любой структурный компонент педагогики может пройти от первого до пятого уровня, и его место в структуре педагогики будет меняться, в зависимости от этого уровня. Поэтому сама структура педагогики – это не застывшая, устоявшаяся раз и навсегда, а подвижная, развивающаяся система, которая в каждый отдельный отрезок времени может быть представлена в виде «структурного разреза» (Я.Г. Дорфман). Характеристика компонентов в определенный исторический момент и является реализацией данной идеи концепции.

использует комплекс методов, выработанных в разных моделях развития науки, для изучения дисциплинарной структуры конкретной педагогической дисциплины. Приложение данной идеи концепции к анализу конкретного компонента внутри структуры педагогики позволит выявить ее дисциплинарную структуру; определить этап, отражающий изменения в основных компонентах этой структуры; характеристику изменений в когнитивном и социальном компонентах; вскрыть механизм процесса институциализации результа­тов научной педагогической деятельности.

Дисциплинарное оформление педагогики не является завершающим этапом ее развития как науки, оно обеспечивает ее устойчивость, преемственность педагогического знания при смене поколений ученых. Вместе с процессом дифференциации педагогических дисциплин внутри педагогики происходит и процесс интеграции научного педагогического знания, что значительно расширяет базу дисциплинарных комплексов педагогического знания. Социализация достигнутых в ходе педагогических исследований результатов происходит более эффективно в условиях дисциплинарной организации педагогики.

Актуальность исследования. Сложность развития педагогики, наличие различных, порой альтернативных точек зрения, разных научных школ, подходов, течений, направлений, большого количества конкретных педагогических дисциплин, входящих в ее состав и находящихся на разных этапах своего развития, актуализирует проведение исследования, проблема которого заключается в необходимости изучения структуры педагогики и отсутствии подхода к проведению такого исследования. Поэтому необходима разработка концепции методологического подхода к анализу современной педагогики.

Ведущая идея исследования основывается на том, что современная педагогика является сложноорганизованной наукой, имеющей свою структуру. Замысел исследования состоял в том, чтобы, выявив новое основание выделения в структуре педагогики ее составляющих, разработать методологический подход к исследованию структуры педагогики, который позволил бы анализировать педагогику как целостную систему педагогических дисциплин.

Охарактеризованная проблема исследования и его ведущая идея определили актуальность его темы «Методология исследования структуры педагогики».

Объект исследования - педагогика в системе наук.

Предмет исследования - структура педагогики как науки.

Цель исследования - разработка и обоснование методологического подхода к исследованию структуры педагогики.

Гипотеза исследования включает совокупность взаимосвязанных предположений о методологии изучения структуры педагогики:

первое предположение касается реализации исследовательского процесса в рамках дисциплинарного подхода, предполагающего исходную исследовательскую установку, согласно которой научная дисциплина рассматривается как системообразующий элемент ее структуры, который отражает правомерность рассмотрения саморефлексии и саморазвития педагогики;

второе предположение касается того, что выделение научной дисциплины как единицы анализа позволит упорядочить понятийный аппарат общенаучных категорий, используемых при описании структуры педагогики;

третье предположение: научная дисциплина, как структурная единица, обусловливает определение идей, последовательности шагов по реализации методологического подхода и применения методов исследования структуры педагогики, реализация которых позволит:

-сформулировать обобщающее понимание структуры современной педагогики;

-определить возможные направления развития научных педагогических дисциплин и появление новых научных педагогических дисциплин;

-выявить этапы и уровни развития конкретных педагогических научных дисциплин.

Проблема исследования, его цель, объект и предмет, а также сформулированная гипотеза обусловили постановку трех групп задач исследования.

Первая группа задач ориентирована на разработку концепции методологии изучения структуры педагогики:

-систематизировать знания о современном понимании дисциплинарной организации науки,

-изучить возможности комплексного использования моделей развития науки для изучения развития структуры педагогики как системы научных дисциплин;

-выявить и обосновать критерии для выделения этапов развития педагогики, описать уровни развития педагогических дисциплин;

-разработать классификатор научных специальностей по педагогике.

Вторая группа задач связана с характеристикой структуры педагогики:

-выявить компоненты структуры педагогики как науки;

-охарактеризовать структуру педагогики как науки, разработать классификацию научных педагогических дисциплин;

-обосновать дисциплинарную организацию современной педагогики и прогностическую модель структуры педагогики.

Третья группа задач связана с апробацией разработанной концепции в процессе изучения дисциплинарной структуры одной из частных педагогических дисциплин. Такой дисциплиной в исследовании выбрана методика обучения дошкольников изобразительной деятельности. Для этого было необходимо:

-охарактеризовать дисциплинарную структуру методики обучения дошкольников изобразительной деятельности, как одной из педагогических дисциплин;

-установить периодизацию становления и развития методики обучения дошкольников изобразительной деятельности как научной педагогической дисциплины,

-спрогнозировать перспективы развития методики обучения дошкольников изобразительной деятельности как научной дисциплины.

Методологические подходы

В качестве методологической основы исследования выбраны системный подход, который позволяет исследовать педагогику как систему в рамках более крупной системы наук, выявить особенности ее дисциплинарной организации; а также теоретические положения науковедения, позволяющие всесторонне рассмотреть развитие педагогики, выявив ее дисциплинарную структуру.

Науковедческие теоретические знания:

объясняют механизм взаимосвязи основных компонентов дисциплинарной структуры через процесс институциализации знаний, полученных в ходе педагогических исследований;

определяют логику построения исследования через установление взаимосвязи исследовательских методов, разработанных в рамках разных моделей развития науки;

раскрывают правомерность определения стратегий, направленных на поддержание дисциплинарного статуса педагогики.

Методологический потенциал выбранных подходов в наибольшей степени соответствует достижению цели и решению задач выполняемого исследования.

Исходя из логики реализации системного подхода, можно обозначить следующие шаги реализации дисциплинарного подхода:

выделение предмета исследования, в качестве которого может выступать педагогическая дисциплина, находящаяся на любом уровне развития или педагогика в целом;

отбор методов исследования, адекватных изучаемому предмету

сбор материалов для исследования, обеспечивающий всесторонний взгляд на педагогическую дисциплину в совокупности ее основных характеристик;

анализ собранных материалов с точки зрения логической, гносеологической, социологической и других характеристик дисциплины;

рефлексия полученных результатов, обоснование научной новизны и теоретической значимости полученных результатов и постановка новых проблем исследования.

Теоретическая основа исследования представлена следующей совокупностью идей, концепций, теорий:

концепциями классификации наук и места в них гуманитарного знания (В.С. Казаковцев, Б.М. Кедров, В.С. Леднев, А.С. Роботова, Б.Г. Юдин);

концепциями дисциплинарной структуры науки (Э.Г. Мирский, А.П. Огурцов, Н.И.Родный, В.С. Степин, И. Шпигель-Резинг, Б.Г. Юдин);

концепциями развития научного знания, разработанными в области философии науки отечественными (Г.М. Добров, В.В. Ильин, Э.Г. Мирский, А.П. Огурцов, В.С. Степин, Б.Г. Юдин) и зарубежными учеными (И. Лакатос, Т. Кун, М. Полани, К. Поппер, Ст. Тулмин, П. Фейерабенд);

идеями о возрастающем значении научного педагогического знания в общей системе наук и специфике педагогической науки (Е.В. Бережнова, В.И. Гинецинский, В.Е. Гмурман, В.А. Дмитренко, В.И. Журавлев, В.В. Краевский, В.С. Леднев, А.В. Мосина, С.А. Писарева, О.Г. Прикот, А.С. Роботова, В.В. Сериков, Е.В. Титова);

теориями об изучении развития науки в рамках информационной (Г.М. Добров, Р.Ф. Васильев, Э.М. Задорожный, В.И. Карпов, В.Н. Клименюк, В.В. Косолапов, А.А. Коренной, И.В. Маршакова, Э.М. Мирский, З.М. Мульченко, В.В. Налимов, А.И. Михайлов, А.И.Черный, Р.С. Гиляревский и мн. др.);логической (П.В. Копнин, Н.Л. Коршунова, О.Г. Прикот, А.И. Ракитов, Н.И. Родный и др.), гносеологической (Л.И. Атлантова, Ю.К. Бабанский, В.С. Безрукова, В.А. Бордовский, Г. Х. Валеев, В.И. Журавлев, Г.В. Воробьев, М.А. Галагузова,Н.Д. Никандров, В.И. Гинецинский, В.Е. Гмурман, В.И. Загвязинский, В.М. Полонский и др.), социологической (В.С. Арутюнов, Дж.Д. Бернал, В.Б. Гасилов, Л.Н. Стрекова, Т. Кун, А.Е. Левин, Т. Парсонс, К. Поппер, И.В. Маршакова, Р.К. Мертон, Е.З. Мирская, Э.М. Мирский, Н.У. Сторер, С.Д. Хайтун, И. Шпигель-Резинг, Г. Штейнер и др.) моделей науки;

общей методологией педагогики и методологией педагогических исследований (И.Н. Андреева, П.Р. Атутов, Ю.К. Бабанский, Е.В. Бережнова, Е.В. Бондаревская, М.С. Бургин, Б.С. Гершунский, В.И. Гинецинский, В.Е.Гмурман, В.В. Краевский, Н.П. Кузин, Б.Т. Лихачев, А.М. Новиков, Н.Д. Никандров, В.М. Полонский, М.Н. Скаткин, Г.П. Щедровицкий и др.);

методологией научного познания, структуры и содержания методологических подходов и средств в педагогическом исследовании (Е.В. Бережнова, Б.М. Бим-Бад, И.В. Блауберг, М.В. Богуславский, Е.В. Бондаревская, Н.В. Бордовская, З.И. Васильева, Х.-Г. Гадамер, А.Я. Данилюк, В.И. Загвязинский, И.А. Колесникова, Г.Б. Корнетов, В.В. Краевский, Н.И. Кузнецова, С.А. Писарева, В.М.Полонский, О.Г. Прикот, З.И. Равкин, В.М. Розин, М.А. Розов, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, Е.В. Титова, И.Г. Фомичева, Е.Н. Шиянов, В.С. Шубинский, Э.Г. Юдин, В.А. Ядов и др.);

1. Концепция дисциплинарного подхода, позволяющего получить целостное представление о структуре педагогики, включающая в себя:

1) понятия, через которые вводятся смысловые значения её базовых концептов: научная дисциплина, научное течение, научное направление, научная специальность, дисциплинарная форма организации науки, структура дисциплины, дисциплинарная структура, дисциплинарное сообщество, дисциплинарное знание, типы организации дисциплины, массив дисциплинарных публикаций, междисциплинарные исследования, междисциплинарное взаимодействие, дисциплинарная коммуникация, дисциплинарный (додисциплинарный) этап развития и др.;

2) определение дисциплинарного подхода, под которым понимается подход в исследовании, определяющий в качестве основной единицы построения структуры педагогики дисциплину, рассматривающий стадии развития дисциплины, связи между структурными элементами педагогики.

3) основной замысел, который состоит в том, что за основу единицы анализа структуры педагогики как науки необходимо взять дисциплину, остальные элементы структуры можно рассмотреть как уровни ее становления.

4) идеи, которые раскрывают возможности дисциплинарного подхода:

-дисциплинарный подход позволяет выделить в педагогике отдельные части или элементы, ее составляющие;

-дисциплинарный подход позволяет построить дисциплинарную матрицу педагогики и изучать связи внутри нее;

-дисциплинарный подход вскрывает механизмы взаимосвязи компонентов структуры педагогики;

-дисциплинарный подход определяет место отдельной педагогической дисциплины в структуре педагогики;

-дисциплинарный подход определяет комплекс методов, выработанных в разных моделях развития науки, для изучения дисциплинарной структуры конкретной педагогической дисциплины.

5) Логика познания дисциплинарной сущности науки определяется этапами, демонстрирующими доказательства того, что изучаемый предмет является: 1. научной дисциплиной (онтологическая позиция) или может быть исследован как научная дисциплина (гносеологическая позиция). 2. дисциплиной определенного класса - социогуманитарной научной дисциплиной (уровень общенаучной методологии как синтез онтологических и гносеологических позиций). 3. дисциплиной определенного вида, входящей в класс педагогических дисциплин (уровень конкретно-научной методологии). 4. конкретной дисциплиной в структуре педагогики (уровень методологии конкретного исследования).

На каждом этапе происходит анализ собранных материалов с точки зрения логической, гносеологической, социологической и других характеристик дисциплины.

II. Современное понимание структуры педагогики, отражающее совокупность следующих позиций:

1) структура науки определяется, в первую очередь, предметом изучения. Именно определение предмета педагогики служит основанием для структуризации педагогических дисциплин. Объектом современной педагогической науки является педагогическая действительность, предметом - взаимодействие субъектов целенаправленных процессов, ориентированное на содействие реализации потребности человека в самоактуализации. В понимании сущности предмета отражается двойной статус педагогики как социальной и гуманитарной науки.

2) оформление дисциплинарной организации педагогической науки происходит в процессах интеграции, дифференциации и институциализации (внутренней неотъемлемой характеристики первых двух процессов), которые являются механизмами зарождения новых педагогических дисциплин, их развития и перехода к более высоким уровням дисциплинарной организации.

3) в структуре педагогики как самостоятельной научной отрасли с позиций дисциплинарного подхода выделяются:

- внеинституциональный тип организации педагогической науки, включающий следующие уровни организации:

- первый уровень - исследовательский поиск (научные педагогические течения);

- второй уровень - новое научное направление (научные педагогические направления);

- третий уровень - специальности (научные педагогические специальности);

- институциональный тип организации педагогической науки, включающий:

- первый уровень - дисциплинарная организация знания и дисциплинарное научное сообщество (собственно-педагогические дисциплины и дисциплины педагогического науковедения);

- второй уровень - дисциплинарные комплексы знания (общая педагогика).

В структуре педагогики как системы выделяются самостоятельные, но взаимосвязанные подсистемы: собственно педагогика и педагогическое науковедение.

Базовой научной дисциплиной в структуре педагогики является общая педагогика, так как ее содержание:

интегрирует содержание всех педагогических дисциплин, отражая основы педагогики;

используется разными педагогическими дисциплинами;

обеспечивает взаимопонимание исследователей и согласование различных аспектов педагогического знания;

отражает целостную картину педагогической реальности.

В структуру общей педагогики включены структурные компоненты, которые достигли высшего уровня организации науки - уровня дисциплинарных комплексов знания: методология образования, история образования, сравнительное образование, теория и методика воспитания, дидактика, методики обучения, управление образовательными системами.

Собственно педагогика состоит из ряда научных дисциплин, отличающихся спецификой их предмета. Деление единого предмета педагогики происходит через выявление специфических особенностей педагогической поддержки процесса реализации потребности человека в самоактуализации, что обусловливает выделение в структуре собственно педагогики следующих групп педагогических дисциплин: «Возрастная педагогика», «Социальная педагогика», «Профессиональная педагогика», «Специальная педагогика».

Подсистемой педагогической науки является педагогическое науковедение, которое позволяет отраслям педагогики, находящимся на додисциплинарном уровне развития, осмыслить свой статус, наметить стратегии его формирования и поддержки, перейти на дисциплинарный уровень развития. Объектом исследования педагогического науковедения является педагогика как наука в целом, предметом исследования – развитие педагогической науки, понимаемой как целостная система научного знания и научной деятельности, исследуемая во всех своих проявлениях с целью рациональной организации и управления ею. В складывающуюся структуру педагогического науковедения сегодня правомерно включить: историю педагогики, наукометрию педагогики, логику педагогики, методологию (гносеологию) педагогики,теорию управления развитием педагогики.

Когнитивные и социальные признаки педагогической дисциплины определяют специфические возможности выбора внутри дисциплины стратегий, обес­печивающих ее статус в структуре педагогики. Основные стратегии развития (и поддержания) научного статуса педагогической дисциплины связаны с обоснованием ее содержательной и социальной самостоятельности, с усилением внутренней солидарности в когнитивной и социальной областях.

Дисциплинарная структура педагогики определяет 3-уровневое построение классификатора научных педагогических специальностей:

первый уровень - отрасль науки – педагогика;

второй уровень - группы специальностей – группы педагогических дисциплин: педагогическое науковедение, общая педагогика, возрастная педагогика, профессиональная педагогика, специальная педагогика, социальная педагогика;

3 уровень – научные специальности – конкретные педагогические дисциплины.

III. Дисциплинарный подход в исследовании конкретной педагогической дисциплины - методики обучения дошкольников изобразительной деятельности.

Методы исследования

В исследовании использован комплекс методов, разработанных в рамках разных моделей изучения развития науки: изучение, анализ, систематизация философской, науковедческой литературы, педагогических первоисточников и периодики, архивных документов; сравнение, сопоставление, обобщение фактов, идей, отобранных для исследования; контент-анализ; метод экспертной оценки; наукометрические методы; анализ и оценка выявленных тенденций в развитии конкретной педагогической дисциплины.

На защиту выносятся три группы результатов

Первая группа представляет собой концепцию методологии изучения структуры педагогической науки.

Вторая группа результатов относится к доказательству дисциплинарной организации педагогики.

Третья группа результатов характеризует возможности дисциплинарного подхода в исследовании дисциплинарной структуры методики обучения дошкольников изобразительной деятельности.

Таким образом, исследование Н.В. Вершининой является актуальным для выстраивания логики методологического исследования с позиции философии и методологии педагогики.

Речь идет, таким образом, о самопознании педагогической науки, или, как говорят, рефлексии. Проводя методологические исследования, мы как бы поднимаемся над педагогической наукой и смотрим на нее сверху: наблюдаем и анализируем не школу, не практику воспитания и обучения, а саму педагогическую науку, т. е. как ученые исследуют педагогическую действительность и какими качествами обладает созданная ими система педагогических знаний.

Вопросы и задания

Назовите специфические черты методологического исследования.

Охарактеризуйте результаты методологического исследования.

Определите основные направления методологических исследований в странах СНГ и РК.

Определите, к какому виду исследования относится Ваша докторская диссертация и обоснуйте свой ответ.

5.2. Методология и методы историко-педагогического исследования

Отечественные ученые рассматривают историю педагогики как науку, изучающую закономерности развития теории и практики воспитания, образования и обучения подрастающего поколения на разных ступенях развития человеческого общества. Эта наука раскрывает процесс накопления опыта воспитания и приращения педагогического знания, выявляет качественную сторону педагогических реалий, характеризует, говоря словами видного современного педагога Г.Б. Корнетова, «вписанность педагогических феноменов прошлого и настоящего в живое тело развивающихся социокультурных традиций, что обусловливает их историческую вариативность, многообразие и динамику».

Расширились границы истории педагогики. Предметом ее исследования стали такие проблемы, как народная педагогика, (педагогика в афоризмах), неформальное образование, воспитательная деятельность внешкольных учреждений, неформальные технологии обучения, менталитет прошлых поколений, переоценка сложившихся представлений о гуманном воспитании, родительское восприятие образования, развитие уникальных индивидуальных качеств личности и др. Внимание исследователей в области истории педагогики в ряде стран обращено на достижение школой в определенный период качественных результатов образования, которые выражались бы не в процентах успеваемости, не в преодолении неуспеваемости, а в развитии у учащихся критического восприятия действительности, мышления, творческих способностей, таланта.

Объектом истории педагогики является всемирный историко-педагогический процесс, представляющий собой единство педагогической практики и педагогической теории в их взаимной обусловленности. история педагогики как наука историческая рассматривает генезис и эволюцию педагогической мысли и педагогической практики в историческом аспекте; в то же время она есть и наука культурологическая, поскольку изучает педагогику в контексте функционирования диалога культур; она есть и наука социологическая, так как рассматривает процесс воспитания воспитания в единстве с социализацией личности (Г.Б. Корнетов).

Специфика истории педагогики как науки обусловливает особенности методологических подходов к исследованию в этой науке.

Фундамент методологии историко-педагогических исследований составляет синтез философского, культурологического и этического подходов к воспитанию и образованию.

Философия, в том числе философия воспитания, гносеология, логика, социология, этика, эстетика выполняют направляющую функцию в историко-педагогических исследованиях. Они ориентируют на то, как в исследованиях по истории педагогики отражаются общие закономерности человеческого бытия и мышления и в какой мере эти общие закономерности обусловливают закономерности исторического развития воспитания, образования, обучения и формирования личности.

Важным методологическим ориентиром историко-педагогических исследований является не только выявление детерминированности педагогических взглядов философскими и общественно-политическими убеждениями данного педагога, но и установление его отношения к человеку как высшей ценности, определение гуманистической направленности сформулированных им целей, задач, содержания, средств и методов реализациии образования и воспитания, а в конечном итоге – рассмотрение приверженности педагога прошлого идеалам гуманизма и демократии, определение его вклада в развитие тенденции движения педагогики к гуманистическим целям. Данный ориентир включает культурологический подход к историко-педагогическим исследованиям. Реализация этого подхода означает, что история педагогики как отрасль научного знания характеризуется с позиций диалога педагогических культур, включающих взгяды, конценпии теории, традиционные подходы к воспитанию и образованию. Такой диалог позволяет понимать эволюцию и трансформацию идей, разнобразие всеобщих и конкретно исторических средств, форм и методов воспитания и обучения, выявлять наиболее значимые и актуальные условия, подходы, тенденции, способствующие высокой эффективности подготовки подрастающего поколения к жизни.

Использование идей этнопедагогики в современной школе и семье означает, прежде всего, возрождение прогрессивных идей, традиций народа об учете в воспитании и обучении региональных природно-климатических, социально-экономических, культурно-национальных и религиозных факторов, а также усиление в содержании школьного образования материала, способствующего формированию духовно-нравственного сознания, основу каторого составляет духовность и народность. Особенностью исторического подхода к иследованиям в истории педагогики мы относим опору на память истории. Историческая память есть составной элемент сущности человека и общества, выражающаяся в признании существовавших реалий, в сравнении прошлого с настоящим, в отражении насущной потребности людей осознавать непреходящую значимость настоящего, в осуществлении преемственности между поколениями. Обращение к памяти отдельных лиц, памяти истории есть сохранение прошлого в настоящем. Оно не отрицает историческое прошлое, а помогает полнее выявить и глубже осознать различия и противоречия между реально существовавшими фактами, истинами, теориями, опытом воспитания, образования и обучения и тем, как дана оценка этому официальными властями и правительственными учреждениями. И хотя память истории не является ведущим источником исторической правды, она выступает важным фактором объективности историко-педагогических исследований.

Этический подход к историко-педагогическим исследованиям предполагает освещение содержания и основных направлений ращения проблем нравственности, а также выявление индивидуальных духовно-нравственных особенностей личности активных участников историко-педагогического процесса: педагогов-исследователей, учителей, воспитанников. Учитывается нравственный фактор развития педагогической культуры в обществе, нравственный мир образовательной среды. Нельзя допускать подчинения анализа и оценок педагогики и школы прошлого современным политическим приоритетам.

Синтез философского, культурологического, исторического и этического подходов дает основание рассматривать воспитание как общественное явление. Это означает, что воспитание присуще только человеческому обществу. Педагогические явления отражают общественные цели, характер общественных отношений. Они детерминируются содержанием жизни общества в конкретный исторический период.

В силу сказонного воспитание как общественное явление, как важнейший компонент общей культуры есть в то же время приобщение к культуре, формирование человека культуры. Педагогическая мысль, будучи частью общей культуры, представляет собой совокупность общественных идей, взгядов, знаний о воспитании и образовании. Педагогические идеи, знания проявляются как на уровне обыденного сознания, так и на теоретическом уровне в рамках определенных мировоззренческих систем.

Педагогическое наследие народа любой эпохи, общественной формации - важная составляющая часть его культуры. В развитие общей и педагогической культуры вносили свой вклад не только педагоги-профессионалы, деятели народного просвещения, но и лучшие умы общества: видные ученые, писатели, политики. Идеи этих мыслителей оказывали значительное влияние на становление и разработку гуманно-демократических начал в образовании и воспитании, на формирование в стране педагогических систем.

В исследованиях Б.М. Бим-Бада, М.В. Богуславского, А.Н. Джуринского, Г.Б. Корнетова, О.Е. Кошелевой, А.И. Пискунова, К.И. Салимовой, В.Г. Торосяна воспитанае характеризуется как общественное явление, развитие которого детерминировано социально-экономическими, общественно-позитическими и культурными условиями. Такой подход к воспитанию позволил установить, что зарождение образования, школы и накопление педагогических знаний было обусловлено потребностью передачи социального опыта от поколения к поколению в процессе трудовой деятельности и организации жизни.

В настоящее время одним из ведущих ученых-методологов в области истории педагогики является Богусла́вский Михаи́л Ви́кторович— доктор педагогических наук (1994 г.), профессор (2001), член-корреспондент РАО (2001), заведующий отделом истории педагогики и образования Института теории и истории педагогики РАО, является ведущим российским специалистом по методологии, теории и истории образования.

В трудах М.В. Богуславского в целостном виде представлен процесс развития отечественной педагогической науки и образования; воплощены методологические подходы к толкованию истории педагогики, как важнейшего культурно-образовательного явления. Разработана система методологических подходов к исследованию истории педагогики (парадигмальный, цивилизационный, аксиологический), которые в своей совокупности позволили существенно обогатить и обновить возможности историко-педагогических исследований. Им осуществлены крупные исследования в сфере философии образования, его ценностных оснований, методологии и технологии осуществления гуманистической педагогики, впервые разработана методология и технология осуществления эксперимента на историко-педагогическом материале.

Опираясь на результаты историко-педагогических исследований, можно охарактеризовать методологические функции,методологические подходы и принципы, а также методологические проблемы поиска в области истории педагогики и образования.

Методологическими функциями историко-педагогического познания являются:

Теоретико-познавательная функция;

Социальная и аксиологическая функция;

Доказательная и критериальная функция;

Воспитательная функция.

Теоретико-познавательная функция:

- связана с хранением и воспроизводством разностороннего теоретико- педагогического и этнопедагогического эмпирического наследия, содержащегося в истории педагогики;

- позволяет педагогам глубже понять проблемы развития школы и науки, использовать их для совершенствования современных систем воспитания, обучения, образования, а также продолжить изучения историко-педагогического прошлого на новом научном и качественном уровне.

Эвристическая и прогностическая функция современности по отношению к прошлому состоит в том, что постоянно происходит совершенствование методологии и методов исследования, что обеспечивает уточнение, расширение и углубление историко-педагогических знаний, выведение их на новый более высокий уровень.

Прогностическая функция базируется на объективной закономерности детерминации будущего настоящим и прошлым.

Социальная и аксиологическая функция истории педагогики состоят в том, что накопленные предыдущими поколяниями педагогов научные и практические знания, необходимые для познания тенденций и особенностей социально-педагогического развития воспитания и образования как в прошлом, так и в настоящим.

Доказательная и критериальная функция состоит в том, что научные историко-педагогические знания объективного плана используется в качестве реальной, действительной аргументации при исследовании и обосновании современных педагогических явлений, а также при обобщениях и выводах;

Критериальная функция объясняется тем, что историко-педагогические сведения, сущностные знания, педагогические воззрения: идеи, системы, выдающихся педагогов выступают в качестве критериев правильности и истинности как исторических педагогических явлений и сведений, так и современных теорий и практических процессов.

Воспитательная функция детерминирована тем, что огромную роль играют историко-культурные, этнопедагогические, историко-педагогические, духовно-нравственные традиции и уроуи прошлого, зафиксированные в историко-педагогическом наследии и научных знаниях, широко используемых в обучении и воспитании будущих учаителей и учащихся, мотивируют их педагогическую и самообразовательную деятельность, формированные личностных гражданско-нравственных качеств.

Основные понятия историко-педагогического исследования: история педагогики – область педагогики, изучающая состояние и развитие педагогических идей в их единстве и с различными видами учебно-воспитательной практики (от образовательной политики государства до образовательной деятельности семьи, организации образования) на разных ступениях развития человеческого общества, а также во взаимосвязи с современными проблемами образования (идея, научная идея, мысль, педагогическая мысль и т.д.). Идея – основная, главная мысль, исходное знание, понятие для систематизации знаний, отражение сущности, включающая в себя как знание о педагогическом объекте, так и определение путей его преобразования. Научная идея – форма отражения мысли нового понимания объективной реальности. Специфика научной идеи состоит в том, что зарождаясь на основе имеющихся знаний, она дает новое понимание реальности лишь исходя из осознанной цели дальнейшего познания и практического преобразования самой реальности поэтому новые научные идеи по сути являются качественным скачком мысли за пределы познанного в реальной действительности. Они могут возникать как предпосылки или основы создания новой теории, а также как элемент связи отдельных теорий в определенную область знаний. Мысль – основная единица мышления, выражающаяся в понимани мира, самого себя, других людей, средств и предметов их совместной деятельности. Педагогическая мысль – 1) донаучный этап развития педагогики; 2) общее понятие, более широкое, чем «педагогическая наука» и «педагогическая теория», включающие народную или традиционную педагогику. Теория – описание, объяснение и предсказание, система основных идей в какой-либо области познания, объединенных общим принципом научных положений, целостное представление закономерностей на базе широко подверждаемых гипотез.

Методологические подходы к исследованию историко-педагогических фактов, явлений, процессов. В историко-педагогических исследованиях следует широко применять историко-культурный, системно-структурный, социально-формационный (формационно-классовый), целостный, комплексный, аксиологический, цивилизационный, инновационный и др. Системный подход – ориентирующий исследователя на раскрытие целостности объекта, выявление его внутренних связей и отношений; комплексный подход – рассмотрение группы явлений в совокупности; целостный подход – обеспечивающий целостность объекта – несводимость целого к простой сумме частей; личностный подход – предполагающий отношение к воспитаннику как к личности, как к самосознательному субъекту собственного развития и как к субъекту воспитательного взаимодействия; деятельностный подход – суть, которого состоит в признании единства психики и деятельности, единства строения внутренней и внешней деятельности, деятельностного опосредования межличностных отношений; цивилизационный подход – подход как альтернатива ранее господствовавшему в историко-педагогических исследованиях формационному; формационный подход – это методологический подход, связанный с безраздельным господством в общественных науках и философских дисциплинах марксистской методологии; аксиологический подход органически присущ гуманистической педагогике, поскольку человек рассматривается в ней как высшая ценность обществе и самоцель общественного развития. В этой связи аксиология, являющаяся более общей по отношению к гуманистической проблематике, может рассматриваться как основа новой философии образования и соответственно методологии современной педагогики.

Методологические принципы в научно-педагогических исследованиях. Принцип – гносеологически-методологическое понятие, принципиальная методологическая ориентация исследования. Методологические принципы организации научно-педагогических исследований – это наиболее общие требования к проводимому научному исследованию, руководящая идея, основное исходное положение. В учебно-методической литературе достаточно полно описаны такие общенаучные принципы объективности, научности, системности, историзма, преемственности, приоритеты общечеловеческих ценностей.

Принцип – основополагающее начало решения той или научной проблемы, его содержание выражается в определенных требованиях, имеющих нормативно- регулятивный характер. Соблюдение этих требований – непременное условие успешного применения соответствующего метода. В методе принцип - методологическое средство реализации определенного подхода. Базовыми методологическими принципами исследования являются следующие: партийности, объективности, историзма.

Принцип партийности отражает социальное содержание общественно-исторического (следовательно, и историко-педагогического) познания и включает аксиологию, ценностный социально-педагогический аспект. В исследовании научное понимание принципа партийности требует раскрытия социально-педагогического содержания источника, мировоззренческих, политических позиций ученого и их специфического отражения в методе. Партийность, понимаемая в таком плане, была присуща исследованиям историков древности, средневековья и т.д. характерна она для исторических исследований Казахстана и в наши дни.

Принцип объективности как научно-методологический с принцип: требует всестороннего системного анализа историко-педагогических фактов, явлений, процессов. Принцип реализует две функции:

а) точное определение предмета исследования, его места в общей системе педагогической теория

объекта исследования как единого целого, включающего его прошлое, настоящее и будущее;

-выражается во всестороннем учете порождающих то или иное явление факторов, условий, в которых они развиваются, адекватности исследовательских подходов и средств, позволяющих получить истинные знания об объекте.

-предполагает исключение субъективизма, односторонней и предвзятости в подборке и оценке фактов;

-диктует требование доказательности, обоснованности исходных посылок, логики исследования и его выводов;

-требует установления и учета всех относящихся к изучаемым явлениям фактов и их правильного истолкования;

-предполагает также альтернативный характер научного поиска (в общем смысле это требование выделить и оценить все возможные варианты решения, выявить все точки зрения на используемый вопрос ).

Принцип историзма предполагает изучение историко-педагогических явлений (их возникновение, динамику развития) в связи с конкретно-историческими условиями существования и функционирования. Историзм требует научно-объективного отражения общего и особенного в происхождении, становлении и развитии историко-педагогических явлений, что обеспечивает характеристику прошлого с учетом специфики исторического времени. Историческое время требует объективного научного раскрытия конкретных педагогических явлений и фактов, познания развивающейся историко-педагогической действительности. Историческое время рассматривается и в статике, и в динамике. Это обусловливается историческим развитием человеческого общества, его образовательных институтов, особенностями и спецификой динамики развития историко-педагогического процесса.

Принцип сущностного анализа:

Данный принцип связан с соотнесением в изучаемых явлениях общего, особенного и единичного, проникновением их внутреннего структуру, раскрытием законов их существования и функционирования, условий и факторов их развития, возможностей целенаправленного их изменения:

-предполагает движение исследовательской мысли от описания к объяснению, а от него к прогнозированию развития педагогических явлений и процессов;

-предполагает учет непрерывного изменения, развития исследуемых элементов и педагогической системы в целом;

-требует выделения основных факторов, которые определяют результаты процесса, установления иерархии, взаимосвязи основных и второстепенных факторов в изучаемом явлении;

-требует раскрытия противоречивости изучаемого предмета, его количественной и качественной определенности, взаимосвязи и взаимопереходов количественных изучений, движения к более высоким стадиям развития с сохранением всего положительного.

Генетический принцип:

-рассматривает изучаемый факт или явление на основе анализа условий его происхождения, после дующего развития, выявления моментов смены одного условия функционирования другими (качественными).

-способствует выявлению тенденций во вновь зарождающихся особенности психических или других качеств личности.

Принцип единства логического и исторического:

-требует в каждом исследовании сочетать изучение истории объекта (генетический аспект) и теории (структуры, функций, связей объекта в его современном состоянии), а также перспектив его развития;

-считает, что исторический анализ возможен только с позиций определенной научной концепции, на основе представлений о структуре и функциях тех или иных элементов и отношений, а теоретический анализ несостоятелен без изучения генезиса (происхождение, становление) объекта.

Принцип концептуального единства исследования:

-предполагает, что исследователь должен защищать, проводить последовательно определенную концепцию, вырабатывая ее сам или присоединяясь к одной из существующих, только тогда ему удается осуществить единство и логическую непротиворечивость подходов и оценок;

-представляет единство определенного, принятого как верное, и неопределенного, изменчивого.

-представляет такое изучение педагогических явлений, которое прослеживает и сравнивает их в развитии. При этом познаются этапы развития либо одного и того же явления, либо разных явлений, существующих одновременно в различных стадиях развития. Методологическая проблема - это форма выражения требования теории более высокого уровня общности к теориям менее высокого уровня относительно формирования и применения методов познания и преобразования действительности [14; 34; 42;73;166; 230].

Методологические проблемы в исследованиях. Методологическая проблема – это такая проблема, постановка и решение которой необходимы для обоснованной постановки и решения другой проблемы (методологической, но менее высоко уровня общности, теоретической и практической).

Методологические проблемы – это такие проблемы, решение которых дает общий подход к объяснению явлений, соответственно определяет характер управления ими. Хотя и «не выходит» непосредственно на методы познания или преобразования действительности.

В качестве методологических проблем историко-педагогического исследования выступают:

а) единство логического и исторического в историко-педагогических исследованиях;

б) проблема периодизации развития образования и педагогики.

в) проблема связи истории педагогики с современностью;

г) проблема характеристики структуры и компонентов состава целостного историко-педагогического процесса и др.

Важнейшие структурные компоненты целостного историко-педагогического процесса: мировой историко-педагогический процесс (всеобщие); педагогическая наука и образование страны (общее); система идей, взглядов, педагогической деятельности персонами (видного педагога) – (особенное); специфический компонент, особенность системы воспитания или образования в конкретно-исторической обстановке (единично). Между всеми компонентами целостного историко-педагогического процесса существует диалектическая взаимосвязь и взаимозависимость.

Изучение истории педагогики, педагогической культуры народа в прошлом оказывается полезным каждому человеку, поскольку он является воспитателем своих детей и детей общаюшихся с ними, а также и воспитателем самого себя.

Исследование развития истории педагогики в мире дает ценный материал, позволяющий не только раскрывать основное содержание ведущих педагогических идей прошлого, освещать ход приращения педагогического знания и осмысления исторического педагогического опыта, но и прослеживать особенности становления всемирно-исторического педагогического процесса в современных условиях - в условиях модернизации образования в Республики Казахстан.

Вопросы и задания

Обоснуйте структуру историко-педагогического знания.

Раскройте функции историко-педагогического исследования.

Охарактеризуйте методологические подходы в следующих историко-педагогических исследованиях:

«Формирование понятийно-терминологической системы педагогики в 90-е годы XX века» (Кичева И. В);

«Становление и развитие цивилизационного подхода в истории отечественной педагогики XX века» (Вайнер Н.Г.).

Изложите свой взгляд к опеределению критериев периодизации историко-педагогического явления на основе изучения монографии В.Г. Храпченкова (Тенденции и особенности развития всеобщего среднего образования в Казахстане. – Алматы: Ғылым. 1996. – 224 с.).

5. Прокомментируйте статью (Лобанов В.В. Методологические аспекты историко-педагогических исследований //Высшее образование в России. – 2015. - № 2. – С. 136-141) с позиции требований к историко-педагогическому исследованию.

5.3. Методология и методы дидактического исследования

Методология педагогики, используемая в дидактике с некоторыми уточнениями, есть система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики, методов и оценке качества исследовательской работы. Предметом методологии педагогики выступает соотношение между педагогической действительностью и её отражением в педагогической науке. Соответственно, предметом методологии дидактического исследования является соотношение между дидактической (обучающей) действителностью и её отражением в дидактике как теории обучения и образования. Методологическое обеспечение исследования обозначает использование определенной совокупности знаний, его логики и методов, а также служит для оценки качества научной работы. Эти знания систематизируются и интегрируются в процессе методологической рефлексии исследования (П.В. Лепин и др.). При определении методологической основы исследования следует опираться на общефилософскую и общенаучную методологию и результаты методологических исследований.

Одним из первых разработчиков вопросов методологии и методики дидактических исследований является В.И. Загвязинский. Академик В.И. Загвязинский на протяжении всей своей многолетней исследовательской и педагогической деятельностей остается верен отечественной традиции, согласно которой педагогика есть наука и теоретическая, и прикладная, и потому она должна ставить во главу угла преобразование педагогической действительности на прочной базе научно обоснованных, четко обозначенных идей, замыслов и гипотез. Эта позиция ученого нашла яркое и убедительное воплощение в получивших широкую известность книгах «Методология и методы дидактических исследований», «Противоречия процесса обучения», «Педагогическое предвидение» и др. В последние годы он сосредоточил усилия на подготовке и реализации целевых образовательных программ для Тюменской области и ее северных регионов, на создании экспериментального центра социальной помощи детям областного центра.

В.И. Загвязинский дал теоретическое обоснование концепции о движущих силах педагогических процессов, интегративных составляющих процесса обучения, внес заметный вклад в дидактику и методику высшей школы. Непреходящую ценность имеют его выступления в редком жанре методологии педагогики. Он является постоянным участником методологического семинара, объединявшего известных педагогов-теоретиков страны.

Осмысление изысканий методологов-дидактов позволяет структурировать знания в области методологии и методов дидактических исследований.

Философские основания дидактики, как и педагогической науки, составляют сегодня различные философские учения (направления): экзистенциализм, прагматизм, диалектический материализм, неотомизм, неопозитивизм и др. [68; 106].

Философский уровень методологии дидактики, как и педагогики, представляет сегодня одну из актуальных ее проблем. В настоящее время в педагогической науке разрабатываются концепции новой методологии педагогики (И.Я. Лернер, Г.И. Щукина, Ю.К, Бабанский, В.А. Сластенин, С.А. Смирнов, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, А.П.Тряпицына, Е.Н.Шиянов и др.). Философской основой новой методологии и дидактики является гуманистическая философия образования.

В процессе дидактических исследований широко применяется такой общенаучный методологический принцип, как системный подход. Системный подход в философском понимании представляет собой методологическое направление в науке, основная задача которого состоит в разработке методов исследования и конструирования самоорганизованных объектов – систем разных типов и видов. Системный подход как методологический принцип исследования стал применяться в отечественной педагогике в 70-х годах ХХ в. Его применение было объективно обусловлено, прежде всего, потребностями педагогической практики – практики сознательного научного управления воспитательными и дидактическими процессами, обеспечивающего формирование и развитие личности учащихся. В связи с данными рассуждениями возникают вопросы: в чем сущность системного подхода к исследованию дидактических явлений? что такое педагогическая система? в чем сущность дидактических систем?

Ответы на эти вопросы могут быть даны только с позиций общефилософского подхода к рассмотрению сущности систем и системного подхода к их изучению.

Дидактические системы относятся одновременно к явлениям объективного и субъективного порядка. Дидактические системы – это не механический конгломерат, не произвольное образование. Объективный характер этих систем обусловлен тем, что они появились с возникновением человеческого общества как объективная необходимость сохранения и передачи накопленного опыта подрастающим поколениям. Что значит изучить дидактическую систему?

Таким образом, системный подход как методологическая ориентация дидактических исследований является могучим орудием познания и практического руководства образованием и обучением человека.

Методологическая основа, основные понятия. Фундаментальное значение для выяснения предмета дидактики имеет основополагающий тезис теории познания о единстве теории и практики. Дидактика обращена к практике, к практической педагогической деятельности. Поэтому главная функция дидактики состоит в научном обосновании практики обучения. Второе общеметодологическое положение, которым необходимо руководствоваться при определении предмета, тезис об активности человеческого познания. Таким образом, методологической основой научной дидактики, которая подготавливалась всем ходом своего развития, является материалистическая диалектика как теория и метод познания и преобразования объективного мира.

Дидактическая мысль оказывает реальное воздействие и на общую направленность философии образования, и на характер реформ в мировых образовательных системах. При этом активно заявляет о себе теоретико-методологический плюрализм. Сталкиваются и в то же время взаимно дополняют друг друга различные направления, отстаиваемые ими парадигмы, в которых превалируют или отвергаются те или иные идеи, что таит в себе немало неожиданного, непредвиденного для научного поиска. Стратегические вопросы обучения всегда были и остаются открытыми, как должна быть открытой – всему новому, социально полезному – сама школа.

Типы, объект и предмет дидактического исследования. Задачей дидактики как науки является описание процессов образования, их объяснение, предсказание их развития, практичесқое воздействие на эти процессы, их оценка. Применяя повсеместно используемую в науке терминологию, можно сказать, что дидактика выполняет следующие функции: дескриптивную, объясняющую, прогностическую, практическую и оценочную.

Дескриптивную функцию выполняют главным образом исследования диагностического типа, основанные чаще всего на метод наблюдения. Говоря о педагогической диагностике, мы имеем в виду нечто большее, чем просто описание какого-то явления. Так же как и в медицине, где значение диагноза все хорошо осознают, педагогическое диагностическое исследование проводится там, где в обучении и воспитании появляются какие-то нарушения. Целью диагностики является рассмотрение этих нарушений и регистрация изменения в воспитанниках, которые были вызваны этими нарушениями. Фактором, приводящим к подобным нарушениям, может быть как отсутствие в дидактико-воспитательном процессе каких-то составляющих и соответствующих связей между существующими составляющими, так и неправильное функционирование некоторых составляющих или связей.

Объясняющую функцию приписывают главным образом исследованиям экспериментального типа. Позволяя контролировать все или почти все условия процесса образования, а также вводить в этот процесс новые модифицирующие его факторы, эти исследования способствуют более глубокому пониманию и объяснению сложности этого процесса и выявлению лежащих в его основе закономерностей. Одновременно такие исследования обусловливают качественные изменения этого процесса, происходящие под влиянием экспериментальных факторов, которые в него были введены.

Прогностическую функцию дидактические исследования выполняют в том смысле, что они отвечают не только на вопрос «что есть?», но и на вопрос «что будет? Позволяя предсказывать развитие явлений, они предоставляют данные для прогнозов. Прогноз как результат предвидения является утверждением, относящимся к последующим событиям и основывающимся на объяснении предшествующих событий. Разрабатывая на основе исследований прогноза, мы предвидим некоторое будущее; положение вещей, которое может быть достигнуто, и одновременно оцениваем это будущее положение вещей как желательное. В этом смысле, можно говорить об оценочной функции дидактических исследований. Смысл практической функции становится понятным в свете других, уже охарактеризованных функций. Выявляя закономерности в процессе образования, дидактические исследования позволяют педагогам более глубоко познавать дидактическую действительность и более эффективно воздействовать на нее.

Предметом дидактических исследований является всякая сознательная дидактическая деятельность, выражающаяся в процессах обучения, в их содержании, ходе, методах, средствах и организации, подчиненная поставленным целям. Этим предметом может быть широко понимаемая деятельность школ, а также других организаций образования как в одной, так и во многих странах, ее цели, программное содержание, работа учителей и учащихся, а также организационные и социальные формы и условия. Исследуя свой предмет, дидактика выполняет свойственную ей познавательную функцию. Рассматривая свой предмет с различных сторон, она открывает или только констатирует факты, прямо или косвенно с ней связанные, систематизирует и обобщает их, объясняет эти факты и устанавливает количественные и качественные зависимости между ними [61].

Одновременно дидактика выполняет практическую, т.е. утилитарную или служебную, функцию по отношению к общественной жизни. Выполняя ее, дидактика предоставляет педагогам (или другим лицам, занимающимся обучением) теоретические предпосылки и нормы, применение которых на практике повышает ее эффективность.

Имея в виду эти две функции дидактики, мы должны признать несправедливыми утверждения тех авторов, которые считают педагогику, а, следовательно, и дидактику науками исключительно практическими или нормативными. Совершенно очевидно, что любая наука, лишенная познавательной функции, не может выполнять утилитарных функций, не открывая зависимостей, реально существующих в мире, не может помогать в практическом переустройстве существующего мира.

Предметом исследования дидактики являются факты, прямо или косвенно связанные с преподаванием и учением во всех их видах и формах. Обучение, т.е. преподавание и учение, является отдельной областью исследования по отношению к другим социальным явлениям. Если общественные науки исследуют общие закономерности развития общества (например, история, социология), или определенные формы человеческой деятельности (например, экономика, медицина), или результаты деятельности человека (языкознание, история искусства), то дидактику следовало бы отнести ко второй группе. Предметом ее исследований является определенная форма общественной деятельности, а именно дидактическая деятельность, имеющая целью обучение и переподготовку людей, применительно к изменяющимся историческим идеалам и социальным потребностям.

Теперь мы получили необходимые основания, чтобы более конкретно и обоснованно определить содержание объекта и предмета исследования. Объект дидактики охватывает всю совокупность важнейших отношений, возникающих в процессе деятельности и общения педагогов и учащихся.

В зависимости от целей конкретного исследования одно из отношений может быть в центре внимания, однако учитываться должны и все другие. Высказывается мнение, что единственным предметом дидактики выступает отношение, отражающее единство социально обусловленных деятельностей преподавания и учения. Такая абстракция правомерна для определенных исследовательских целей, но она не исчерпывает предмета дидактики. Содержание деятельности обучаемого, усваиваемая им информация и способы деятельности, отношение к ним обучаемого – все это оказывает существенное влияние на ход обучения. Поэтому предмет изучения, несущий в себе усваиваемый обучаемым элемент социальной культуры, должен быть включен уже в самую абстрактную модель обучения, претендующую на исчерпывающее отражение предмета дидактики.

Предмет дидактики ориентирует на выявление общего, инвариантного, закономерного в ситуациях учебного процесса, но требует и определения разного рода ситуаций. В предмет дидактики включается и специфичное для обучения (взаимоотношения педагога и обучающихся) и общее, характерное для развития человека, человеческого познания и общения (в той степени, в какой это общее входит в педагогически регулируемый процесс). Нам представляется содержательным определение, предложенное В.Е. Гмурманом: «Предмет современной дидактики – обучение человека как средство его образования и воспитания. Она исследует соотношение между преподаванием и учением, тенденции и перспективы учебной деятельности, разрабатывает рекомендации для обучения, учения и самообразования. Предмет дидактики не есть «чистая», вневременная абстракция. Как только заходит речь о его конкретизации, он наполняется за счет концептуальных представлений об учебном процессе. Предмет дидактики требует, чтобы результаты исследования, в конечном счете, обеспечили выход на конкретно-методический уровень, чтобы была обеспечена «стыковка» с методиками изучения конкретных учебных предметов.

Методологические подходы к изучению дидактического процесса. Важной составляющей методологической основы дидактического исследования выступают методологические подходы и принципы. Понятие «подход», в методологическом его значении, можно определить как принципиальную методологическую ориентацию исследования, точку зрения, с которой рассматривается объект изучения, ведущий принцип, руководящий общей стратегией исследования.

Систематизацию известных и применяемых сегодня методологических ориентиров в ходе педагогических исследований можно представить по разным основаниям. Возможен, например, вариант систематизации в соответствии с элементами исследовательского цикла, который начинается от описания дидактической реальности и завершается оценкой вносимых изменений. В этом случае методологические ориентиры группируются в процессе:

-описания дидактической реальности (эмпирические ориентиры);

-познания, изучения природы объектов дидактической реальности (гносеологические ориентиры) и разработки модели или программы целенаправленного преобразования дидактического объекта с позиций научной идеи или теории (конструктивные ориентиры);

-построения нормативной модели и проекта действий участников дидактического процесса, направленных на преобразование дидактической реальности (праксиологические ориентиры);

-оценки результатов целенаправленного и научно обоснованного преобразования дидактической реальности или дидактических инноваций, возникающих по инициативе практических работников образования (аксиологические ориентиры).

Каждый элемент данной системы по содержанию включает разные подходы, которые лежат в основе организации научной деятельности педагогов, принципы, которыми руководствуются педагоги в разработке концепции, теоретической и нормативной модели дидактического объекта, отборе идей, теорий или методов.

На какие же подходы сегодня опираются педагоги в своих научных изысканиях? Можно назвать лишь некоторые: деятельностный и личностный, аксиологический и культурологический, целостный, системный и комплексный, парадигмальный, полипарадигмальный, межпарадигмальный, цивилизационный, средовый, герменевтический, рефлексивный, синергетический, параметрический и др.

Методы дидактического исследования. Метод моделирования является интегративным, т.е. должен сочетать в ходе изучения дидактического объекта эксперимент с построением логических конструкций и научных абстракций. Данное положение востребует необходимый уровень овладения методикой моделирования, которая связана с необходимостью решения психолого- педагогических задач.

Существует два подхода к моделированию:

модель - это наглядный образ объекта;

модель - объект - заменитель оригинала.

Основные положения дидактического моделирования отражены в следующих этапах:

вхождение в процесс и выбор методологических оснований для моделирования, качественное описание предмета исследования;

постановка задач моделирования;

конструирование модели с уточнением зависимости между основными элементами исследуемого объекта, определением параметров объекта и критериев оценки изменений этих параметров, выбор методик измерения;

исследование валидности модели в решении поставленных задач;

применение модели в дидактическом эксперименте;

содержательная интерпретация результатов моделирования.

В дидактических исследованиях встречаются различные виды моделей: «структурная», «структурно-содержательная», «процессуальная», а также«теоретическая», «идеальная», «гипотетическая», «структурно-функциональная», «модель формирования заданных качеств», «модель подготовки», «мысленная модель», «критериальная модель» и т.д. Экспертиза предложенных моделей осуществляется с позиций теории предмета исследования или как синоним схемы, теории, гипотезы, системы (педагогической, дидактической, методической, управленческой и т.д).

Важнейшим средством моделирования в психолого-педагогических исследованиях является аналогия. Аналогия - мыслительная операция, когда знание, полученное из рассмотрения какого-либо одного объекта (модели), переносится на другой, менее изученный или менее доступный для изучения, менее наглядный объект, именуемый прототипом, оригиналом. Аналогия (от греч. analogia- пропорция, соразмерность) – соответствие элементов, совпадение ряда свойств или какое - либо иное отношение между объектами, явлениями и процессами, дающее основание для переноса информации, полученной при исследовании одного объекта – модели на другой – прототип (так называемое отношение объективного подобия).

Идеализация – мыслительный акт, связанный с образованием некоторых абстрактных объектов, принципиально не осуществимых в опыте и действительности. Идеализированные объекты служат средством научного анализа реальных объектов, основой для построения теории этих объектов. Модели в психолого-педагогическом исследовании являются именно такими идеализированными объектами. Истинная наука, как известно, возможна лишь на основании абстрактного мышления, последовательных рассуждений, протекающих в логической и языковой формах, в виде понятий, суждений,

Дидактический эксперимент – научная работа в рамках образовательной и обучающей ситуации, изучение исследуемого дидактического явления в специально созданных и контролируемых исследователем условиях.

Цель экспериментальных дидактических исследований – проверка на практике разработанных и предлагаемых к использованию в образовательном и обучающем процессе новых дидактических решений, их эффективности и соответствия ведущим тенденциям развития сферы образования и социальным ожиданиям.

Основной задачей педагогического эксперимента является выяснение сравнительной эффективности содержания, методов, приемов, средств, условий, факторов, методических рекомендаций, методической системы, применяемых в области обучения, и выбор наилучшего для соответствующих ситуаций.

Сущность дидактического эксперимента характеризуется:

1) целенаправленным внесением принципиально важных изменений в дидактические явления или процессы за счет введения в них какого-либо нового фактора;

2) наблюдением за возникающими под влиянием этого фактора изменениями;

3) контролем, регистрацией и установлением новых позиций в поведении объекта или системы.

Дидактическое тестирование – целенаправленное, одинаковое для всех испытуемых обследование, проводимое в строго контролируемых условиях, позволяющее объективно измерять изучаемые характеристики дидактического процесса. От других способов обследования тестирование отличается точностью, простотой, доступностью, возможностью автоматизации. Широко применяются тесты элементарных умений, таких как чтение, письмо, простейшие арифметические операции, а также различные тесты для диагностики уровня обученности – выявления степени усвоения знания, умения по всем предметам [6; 60; 82].

Одно из важных преимуществ стандартизированных дидактических тестов по сравнению с традиционными средствами оценивания учебных достижений заключается в возможности обоснованного сопоставления тестовых баллов, полученных путем суммирования оценок за выполнение отдельных заданий теста. Для такого сопоставления тестовый балл переводится в производный показатель с помощью процедуры, которая получила название шкалирования. Чтобы отличить необработанные тестовые баллы от производных показателей, необработанные баллы нередко называют сырыми или наблюдаемыми. Любые измерения осуществляются с помощью тех или иных шкал.

Шкала – числовая система, в которой отношения между различными свойствами изучаемых явлений, процессов переведены в свойства того или иного множества, как правило – множества чисел. Точность измерения – степень близости результата измерения к истинному значению измеряемой величины. Точность измерения характеризуется ошибкой измерения – разностью между измеренным и истинным значением.

При планировании и подведении результатов эксперимента существенную роль играют статистические методы, которые дают возможность:

компактно и информативно описывать результаты эксперимента;

устанавливать степень достоверности сходства и различия исследуемых объектов на основании результатов измерений их показателей;

анализировать наличие или отсутствие зависимости между различными показателями (явлениями);

количественно описывать эти зависимости;

выявлять информативные показатели;

классифицировать изучаемые объекты и прогнозировать значения их показателей и характеристик, и др [6; 143; 172].

Анализ эмпирических данных – это изучение зависимостей между различными характеристиками объектов.

Это может быть:

1. Описание данных.

2. Изучение сходства/различий (сравнение двух выборок).

3. Исследование зависимостей.

4. Снижение размерности.

5. Классификация.

Таким образом, процесс шкалирования состоит в преобразовании сырых баллов в производные показатели, обеспечивающие адекватную интерпретацию и сравнение результатов выполнения педагогических тестов. Выделяют четыре основных типа измерительных шкал: шкалу наименований, шкалу порядка, интервальную шкалу и шкалу отношений. Шкала наименований используется только для обозначения принадлежности объекта к одному из нескольких непересекающихся классов. Ее примерами являются пол, национальность, специальность по образованию и т. д. Шкала порядка позволяет не только разбивать объекты на классы, но и упорядочивать их по возрастанию (убыванию) изучаемого признака. Частным случаем шкалы порядка является оценочная шкала. Шкала наименований и шкала порядка характеризуются тем, что в них присваиваемые объектам символы не обладают числовыми свойствами, даже если они записываются с помощью цифр. Поэтому их называют качественными шкалами, противопоставляя тем самым количественным, к которым относятся интервальная шкала и шкала отношений. Общим свойством количественных шкал является то, что они предполагают не только определенный порядок между объектами, но и наличие некоторой единицы измерения, позволяющей определить, насколько значение признака у одного объекта больше или меньше, чем у другого. К этим шкалам можно применить арифметические действия сложения и вычитания. Шкала отношений является единственной измерительной шкалой, на которой разрешены арифметические действия умножения и деления, а, следовательно, возможен ответ на вопрос, во сколько раз одно значение больше или меньше другого [82; 141; 199; 250].

Классифицирование как метод дидактического исследования основывается на сравнении предметов и явлений по выделенным существенным признакам и дальнейшем их распределении по взаимосвязанным группам, разрядам или классам. Каждый класс при этом занимает особое место, что позволяет выявить связи между родственными группами объектов, открыть возможности для объяснения и прогноза.

Составление классификации подчиняется определенным логическим правилам:

-в одной итой же классификации должно быть одно то же единое

основание;

-объем членов классификации должен соответствовать объему классифицируемой совокупности, т.е. сумма членов классификации должна исчерпывать совокупность и не превышать ее;

-члены классификации должны исключать друг друга, т.е. ни один из членов не должен входить в объем другого;

подразделение на подклассы должно быть непрерывным, т.е. идти по линии постепенногонарастания или ослабления выделенного в качестве основания признака, не перескакивая через ближайший подкласс.

По мере развития научного знания классификация дидактических явлений углубляется и уточняется. Сложность и недостаточная изученность многих дидактических явлений вызывает нередко споры о наиболее продуктивных их классификациях.

С позиции диалектики исследование общества и систем социального порядка означает исследование связей, взаимодействий общественных явлений в том виде, как они существуют в самой действительности. Следовательно, познать дидактическую систему – значит отразить в сознании человека в определенных дидактических понятиях, категориях и теориях ее внутреннюю природу, ее характерные черты и особенности. Познать целое – значит раскрыть его сущность: состав, структур, функции, интегративные системные факторы, коммуникации с внешней средой, его историю. Предмет общей дидактики включает анализ и описание дидактических систем, принятых в той или иной стране. В рамках частных дидактик проводятся анализ и описание систем обучения отдельным предметам.

Вопросы и задания

Охарактеризуйте филофские основы дидактики.

Обоснуйте алгоритм трансформации методологических подходов на предмет дидактического исследования.

Опишите историю развития дидактических исследований в мире.

Приведите примеры из опыта проведения дидактического эксперимента.

Интерпретируйте научный аппарат следующих диссертаций:

- Пехлецкий И.Д. Структурно-количественный анализ как аппарат дидактических исследований (педагогико-математический аспект). Дисс… д.п.н. - Л., 1988.

- Плашкова О.О. Система дидактических идей в наследии Г.И. Щукиной. Дисс…к.п.н. – Санкт-Петербург, 2006. – 203 с.

5.4. Методология и методы исследования проблем воспитания

В течение последних 30 лет исследована сущность и уточнены функции воспитательного пространства в динамике его влияния на личностное развитие школьника, свободу его самоопределения и выбора видов деятельности, способствующих самовыражению, развитию диалоговых отношений, интенсивному осуществлению различных ролей в общении и т.д. Разработан и описан ряд новых подходов к воспитанию. В основу теории воспитательных систем, получившей признание и распространение в практике, легли следующие положения. Ядром любой воспитательной системы является общешкольный коллектив, представляющий собой единство разнотипных групп. Процесс развития воспитательной системы противоречив; зоны ее неупорядоченности являются источниками дальнейшего развития. Каждая система имеет поле путей развития, и вектор развития определяется внутренними свойствами системы, не исключая ее взаимодействия с другими субъектами социума.

Одним из ярких представителей методологов, разрабатывающих проблемы методологии и методов исследований в области воспитания, является Борытко Николай Михайлович - доктор педагогических наук. профессора, член-корреспондена [Российской Академии Естествознания](http://www.rae.ru/), профессор кафедры педагогики. Области научных интересов: методология педагогического исследования, профессиональное образование, теория и методика воспитания, инновационные процессы в образовании. Основные труды: «Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для студ.высш.учеб.заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2008.–320 с. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока : монография / Н.М. Борытко, О.А. Мацкайлова; науч. ред. Н. К. Сергеев. — Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2002. 131 с.; Диагностическая деятельность педагога. – М.: Издательский центр «Академия», 2008.–320 с. и др.

Термин «подход» применяется в различных областях научного знания и представляет собой сложное междисциплинарное явление. В теории педагогики и методике воспитания научный подход обозначает определенную позицию по отношению к какой-либо проблеме, которая предполагает использование педагогом-исследователем соответствующих принципов, а также использование средств и способов практической деятельности педагогом-практиком. В теории и методике воспитания личности под «подходами» понимаются научные идеи, выполняющие роль базиса в построении педгогических систем, направляющие педагогическую деятельность, при раскрытии которых ученый объясняет различные варианты ее реализации на практике. В частности, это идеи руководящие и позволяющие понимать и объяснять явления военно-педагогического процесса, исходя из его целостности, системности и интегрированности в более широкие системы.

А.Ю. Кармаев в своей статье предлагает следующую логику трансформацци методологических подходов на предмет исследования [69]. См.: таблицу 7.

Из известных в современной теории воспитания научных подходов можно выделить слеедующие: системный, деятельностный, личностно-ориентированный, философско-антропологический, синергетический [17]. Н.Ф. Голованова дополняет этот список герменевтическим, аксиологическим, акмеологическим, целостным подходами [41].

Таблица 7. Методологические подходы к исследованию проблем воспитания

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| №  /П | Название,  Исследователи | Основные понятия | Принципы | Методы |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. | Системный  В.В. Караковский, О.С. Богданова, И.С. Марьенко, Т.Г. Галиев, Н.В. Кузьмина, Н.М. Таланчук, Г.П. Щедровицкий, Л.И. Новикова, Б.Г. Лихачев, Н.Л. Селиванова, А.Т. Куракин, Ф.Ф. Королев, Н.В. Бордовская, И.А. Зимняя. | Система  Системность  Структура  Процесс  Функция  Состояние | Единства  Целостности  Динамичности  Иерархичности  Структуризации  Самоорганиза-  ции | Функциональный  Моделирования  Системно-структурного  анализа  Анализа и синтеза |
| 2. | Деятельнос  тный  И.А. Зимняя, Г.И. Щукина, Ж.И. Намазбаева, Л.П. Буева, Л.В. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, В.Д. Щадриков, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, И.С. Якиманская | Действие  Цель  Мотив  Операция  Поступок  Условия деятельности | Предметности  Активности  Интериоризации и экстериоризации  Опосредования  Единства сознания и деятельности | Критического мышления  Исследовательской и проектной деятельности  Моделирования и анализа  Кейс-метод |
| 3. | Личностно-ориентированный  Е.В. Бондаревская, А.А. Булатбаева. | Толерантность  Индивидуальность  Личность  Самоактуализированная личность  Самовыражение  Субъективность  «Я-концепция»  Выбор | Доверия и поддержки  Самоактуализации  Индивидуальности  Субъектности  Выбора  Творчества и успеха. | Педагогической поддержки  Создания ситуации выбора и успеха  Рефлексивный  Диалога |
| 4. | Философско-антропологический  К.Д. Ушинский, Б.Г. Ананьев | Целостность природы человека  Процесс развития личности  Единство общего, особенного в каждом человеке  Пластичность личностных качеств | Осмысления значимости человека  «Человек как предмет познания»  Поиска средств и условий становления человека | Сравнительно-исторический  Биографический  Казусный  Интерпретации  Идентификации |
| 5. | Синергетичес  кий  Хмель Н.Д., З.Ж.Жанабаев, Б. Мукушев | Самоорганизация  Открытость  Нелинейность  Бифуркация  Флуктуация  Аттрактор | Интегративности  Динамизма  Саморазвития  Адаптивности  Экватальности  Конвергенции  Диверсификации  направленности | Моделирования поведения  Сценарного мышления  Информационного влияния  «Взрыва»  Диалога |
| 6. | Герменевтический  В.Б. Куликов, Л.М. Лузина, В.И. Максакова, В.П. Битинас, Б.И. Муканова, И.А. Липский. | Понимание  Объяснение  Интерпретация (толкование)  Осмысление  Эмпатия | Диалогичности мышления  Научного исследования  Смыслового понимания  Интернальности | Понимания в действии  Постижения индивидуальности  Анализа содержания путем сопереживания (эмпатии)  Компаративный |
|  | Аксилогичес  кий  В.А. Игнатова, С.В. Кульневич,  Б. Мукушев, Н.М. Таланчук, С.С. Шевелева, И. Пригожин, Г. Хакен, И. Стенгерс, Н.И. Сулима. | Ценность  Ценностная ориентация  Ценностное сознание  Ценностное поведение | Равнозначности традиций и ценностей  Равноправия всех философских взглядов в рамках единой гуманистической системы ценностей  Эмпатийности | Стимулирования долга и ответственности  Проблематизации  Формирования ценностных интересов |
|  | Синергетический  А.Ф. Закирова, В.П. Зинченко, Ю.В. Сенько | Личностное развитие  Профессиональная деятельность  Самореализация  Человек – носитель собственного опыта  Прфессиональная компетентность | Взаимодействия и развития  Формирования позитивной «Я-концепции» личности  Перевода потенциального в актуальное  Системности | Акмеологических монотренингов  Системного моделирования  Оценки уровня профессионализма  Организационно-деятельностных игр |
|  | Целостный О.С. Богданова, Е.В. Бондаревская, Д.М. Гришин, И.С. Марьенко, В.И. Петрова, И.Ф. Харламов, М.И. Шилова, Ю.П. Сокольников. | Цель  Содержание  Деятельность  Результат  Холизм (философия целостности) | Целостности Моделирования  Развития целого  Системности и комплексности | Системных технологий Целостного анализа  Целостного конструирования  Анализа теорий и практик систем |

По общему мнению большинства современных ученых, научный подход является комплексным педагогическим средством и включает в свой состав три основных компонента: понятийную составляющую (основные понятия, используемые в процессе изучения, управления и преобразования воспитательной практики); педагогическое кредо воспитателя, включающее совокупность основопологающих принципов (идей, исходных положений, главных правил и основных требований) осуществления воспитательной деятельности; технологическую составляющую (приемы и методы построения процесса воспитания, избранные в соответствии с той или иной ориентацией).

Краткая характеристика основных компонентов ведущих научных подходов (деятельностный, культурологический, анторопологический и др.) дана в различных источниках.

Вопросы и задания

1. Раскройте историю развития исследований проблем воспитания

2. Назовите критерии определения методологических подходов к исследованию воспитательных явлений и процессов.

3.Нарисуйте схему, раскрывающие теоретико-методологические основы воспитательных систем организации образования (на основе анализа статьи Н.Ф. Головановой «Подходы к воспитанию в современной отечественной педагогике//Педагогика. – 2007. - № 10. – С. 38-47.).

4.Охарактеризуйте методологические подходы и принципы исследований проблем воспитания по книге В.С. Безруковой «Педагогика» (Ростов/Д: Феникс. 2013.).

5.5.Методология и методы сравнительно-педагогического исследования

Методология исследования сравнительной педагогики развивается усилиями мнгогих известных ученых стран СНГ. К их числу относятся профессора С.В. Иванова, Г.К. Нургалиева, А.К. Кусаинов, К.С. Мусин, М.Т. Есеева и др.

Иванова Светлана Вениаминовна с марта 2011 года по настоящее время руководит Институтом Стратегии развития образования РАО. Профессор, доктор философских наук (2008), государственный советник Российской Федерации I класса Иванова Светлана Вениаминовна - академик Российской академии естественных наук (2013 г.).

Участвовала в процессах модернизации образования: в создании Концепции модернизации образования 2000–2010 гг., Концепции 12-летней школы, Концепции профильного обучения, Базисного учебного плана, федеральных образовательных стандартов общего образования (2004 г.), курировала федеральный эксперимент по совершенствованию структуры и содержания общего образования, выделившийся затем из него эксперимент по профильному обучению, принимала участие в разработке эксперимента по единому государственному экзамену. Особенностью широкомасштабного эксперимента стало создание целостной системы мониторинга, включающей мониторинг учебных достижений учащихся - участников эксперимента, медико-физиологический и социологический с участием родителей учащихся и старшеклассников. Руководитель Федеральной инновационной площадки «Создание единого образовательного пространства в странах СНГ», председатель Научного совета по проблемам сравнительной педагогики Отделения философии образования РАО, соорганизатор общественной Ассоциации философии образования.

Область научных интересов – философско-методологические проблемы дидактического знания с учетом историко-философского аспекта. Исследование педагогических идей А.А. Богданова, разработка тектолого-гуманистического подхода к образовательному процессу. Гуманизация и гуманитаризация образования, принятие решений в области образовани, исследование влияния внешней среды на образовательные структуры, развитие непрерывного образования в сферах политики и бизнеса, взаимодействие системы образования и рынка труда, социокультурные и геополитические аспекты формирования образовательного пространства [63, 48-50].

Нургалиева Гуль Кумашевна – доктор педагогических наук. Профессор (1995 г.), действительный член Академии социальных наук РК, действительный член Международной академии акмеологических наук, академик Международной Академии информатизации.

Область научных интересов: применяет аксиологический подход в педагогике, развивает педагогическую технологию моделирования развития личности, исследует проблемы педагогической валеологии, воспитывающего и модульного обучения, разрабатывает концепцию педагогики профессионального образования, дистанционного обучения, занимается исследованием педагогических технологий информатизации образования с использованием ЭВМ.

Соавтор учебников «Сравнительная педагогика». «Педагогика профессионального образования». «Преемственность в развитии научной школы» [154; 155].

Одним из направлений теории и методики профессионального образования стали сравнительно-педагогические исследования. Первое докторское исследование, направленное на изучение высшего инженерного образования в Казахстане и Германии было выполнено А.К. Кусаиновым.

Кусаинов Аскарбек Кабыкенович – доктор педагогических наук, профессор, доктор-инженер ФРГ. В 2004 году Аскарбеком Кабыкеновичем была создана Академия Педагогических Наук Казахстана, объединившая известных ученых-педагогов страны. Следуя тематической направленности своей докторской диссертации, Аскарбек Кабыкенович активно проводит исследования в области сравнительной педагогики. Основатель сравнительной педагогики в Казахстане, автор учебника по сравнительной педагогике на казахском и русском языках. При Академии создан Совет по сравнительной педагогике Казахстана, который с 2005 года является членом Всемирного Совета обществ по сравнительному образованию.

Президент Совета по сравнительной педагогике Казахстана, действительный член Казахской академии образования, член исполнительного комитета Всемирного совета обществ по сравнитеьному образованию, почетный профессор ряда вузов страны, иностранный член Российской академии образования. Лауреат Государственной премии Республики Казахстан в области науки, техники и образования (2001 г.).Основные труды: «Методология и методика сравнительной педагогики», «Сравнительная педагогика» [(94; 96; 97].

Методологическая основа сравнительно-педагогического исследования предложена в рамках концепции профессора А.К. Кусаинова.

Методология научного познания – учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности.

Методология сравнительной педагогики – учение о системе принципов и способов организации деятельности в сравнительной педагогике.

Уровни методологического знания

-Философский (общие принципы познания и категории науки, целостное представление о мире и природе, ценностные основания науки)

-Общенаучный (общенаучные концепции и идеи)

-Конкретно-научный (совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной науке)

-Методика и техника научного познания

Направления сравнительно-педагогического исследования

-Управление и реформирование образования;

-Политика и планирование в сфере образования;

-Дошкольное воспитание и начальное и среднее образование;

-Высшее образование;

-Подготовка педагогических кадров;

-Содержание образования;

-Неформальное образование;

-Образование взрослых;

-Статистика по образованию.

Методологические концепции сравнительно-педагогических исследований.

Существует три главные группы методологических концепций.

Анализ публикаций по этой проблеме в специализированной литературе показывает, что существуют три главные группы методологических концепций.

В первую группу входят концепции, созданные преимущественно в 60-х гг., которые предлагают уделить особое внимание сбору данных, по возможности, статистического характера. Выдающийся представитель этой тенденции - G. Bereday. Согласно Bereday нужно на месте собирать данные об образовании в разных странах, зонах и культурах; сопоставляя их, оценить, существует ли возможность сравнения, т.е. сравнимы ли эти данные, и тогда уже формулировать определенную исследовательскую гипотезу. Схожей точки зрения Bereday придерживаются и AndreasKazamias и ByronMassialas, которые предлагают в сравнительных исследованиях в образовании искать статистические данные, используя общие методы социологии, экономики и психологии.

Согласно этой концепции, особенно важно собрать данные из разных образовательных систем и установить, какие из них схожи, чтобы было возможно сравнение. В 70-80-х гг. этот главный тезис поддерживается рядом компаративистов, таких, как PhilipFoster, WilliamHalls и др. Все они имеют мнение, что сравнения тогда являются самыми объективными, когда сравниваемые явления в наивысшей степени похожи друг на друга.

Ко второй группе относятся концепции, характерные для 70-80-х гг., полностью противоположные первым. Самым выдающимся представителем данной концепции, возможно, является JosephFarell. Он считает мнение Bereday абсолютно ошибочным: что, сопоставление данных должно дать ответ о возможности сравнения. Согласно Farell не данные, а гипотеза, дает нам ответ на вопрос о возможности сравнения. На базе предварительно построенной гипотезы надо определить, какие детали (черты) нужно искать и какие игнорировать, т.е. надо исходить от предварительной гипотезы к сбору и анализу данных, а не от данных к формированию гипотезы.

Схожей с концепцией Farell является и концепция BrianHalls (хотя создана хронологически ранее, но не является радикальной). У Holmes существует мнение, что прежде всего надо четко очертить исследуемую проблему, сформулировать гипотезу, разработать анкеты и тесты. После, при анализе и интерпретации данных предусмотреть возможные последствия применения практики в результатах сравнительного исследования.

К третьей группе причисляем концепции, в которых не ставится острым вопрос об отношении между построением гипотез (или формулировкой проблем) и сбором данных. Авторами таких «умеренных» концепций являются EdmundKing и JosephLauwerys. Kingрекомендует, что исследователь-компаративист должен быть заинтересован дать толчок принятию данного решения в области образовательной политики. Он убежден, что все аспекты жизни одного народа – экономические, психологические, политические, религиозные – важны для формирования образования на всех уровнях.

Методологические подходы

Классификация методологических подходов в сравнительной педагогике.

Многообразие систем образования в мире, противоречивость мирового педагогического опыта, необозримое множество разнообразных направлений, теорий, концепций научных школ по вопросам воспитания и образования обусловливают разнообразие методологических подходов при проведении сравнительно-педагогических исследований. Приведем основные методологические подходы, сложившиеся в мировой практике при проведении сравнительно-педагогических исследований.

Исторический подход предполагает исторический анализ развития образования, который как в отдельной стране, регионе, так и в глобальном масштабе просто необходим. Внимание акцентируется на требовании культур и образовательных традиций. Широко используется описание и объяснение образовательных явлений. Значительно меньше внимания уделяется прогнозированию будущего развития этих явлений.

Использование исторического подхода при исследовании образовательных явлений означает: рассмотрение современных образовательных систем как результат их предшествующего развития, и исследование этого явления; анализ развития образования в тесной связи с общим экономическим, политическим и культурным развитием; поиск не только функциональных, но и генетических зависимостей при анализе образовательных систем; раскрытие движущих сил для развития образовательного дела.

Именно раскрытие этих «движущих сил» или «законов», или «факторов» есть основная черта исторического подхода. На настоящий момент исторический подход в «чистом» виде почти не встречается в сравнительных исследованиях образования.

Национально-характеристический подход очень близок к историческому, но в последнее время определяется как самостоятельный подход. В 80-х гг. начинается сильная критика подхода, прежде всего, из-за его аморфности, но все-таки подход еще применяется, например, ведущим французским компаративистом LeThanhKhoi.

Философский подход выявляет и характеризует философскую основу конкретной образовательной системы. Исследуя образовательные системы в США, Германии, Англии, Франции и СССР в 50-60-х гг. Lauwerys делает вывод, что их особенность является результатом исключительно философских концепций. Можно сказать, что в настоящее время философский подход используется только в комбинации с другими.

Социологический подход. Представители социологического подхода являются NicholasHans и ArnoldC. Anderson. Социологический подход становится модным в 50-60-х и отчасти 70-х гг. Его сущность выражается в рассматривании образования, прежде всего, как социальной институционализированной системы, которая имеет много функций, т.е. образование – социальная многофункциональная система.

Рекомендуется при сравнительных исследованиях образования направлять внимание на: географическое расположение учебных заведений; количество учащихся; состав учащихся и преподавателей по этническому происхождению, языку, полу, возрасту, религии, социальной принадлежности; сущность образовательной организации; источники, размеры и распределение финансирования; артикуляцию образовательных единиц внутри и вне образовательных секторов и организации этих секторов; разные уровни учебных заведений согласно виду образования и профессиональной направленности.

Культурологический подход очень близок к социологическому подходу, из которого заимствует свою исключительную социологическую направленность. Здесь есть элементы и из факторной теории, прежде всего, требование обязательного исследования определенных детерминирующих факторов. Данный подход основывается на социологической и факторной концепциях N. Hans, (который, однако, не считается его основателем, так как этот подход направлен на культурологическое рассматривание образовательных проблем).

По мнению приверженцев этого подхода, одного из которых мы цитировали несколько раз WiliamD. Halls, культурная типология порождает схожую образовательную типологию. «Культурные и образовательные черты объединены и взаимно заменяют друг друга».

Культурологический подход представляет собой объяснение образовательных явлений внутри, их связей с культурой данного общества.

Социально-научный подход сформулирован HaroldNoah и MaxEckstein в их труде “TowardScienceofComparativeEducation” (1969 г.) и, несомненно, является самым общим подходом. По мнению HaroldNoah и MaxEckstein сравнительные исследования образования не могут основываться только на историческом, философском, социологическом и каким-либо других отдельных подходах. Необходимо сформулировать один подход из всех социальных наук. Но здесь речь идет об общем социальнонаучном подходе, а не о комбинированном применении отдельных подходов при сравнительных исследованиях. Использовался в 70-80-х гг. и в наше время.

Экономический подход возникает в середине 60-х гг. и является последствием обособления промежуточной дисциплины экономика образования.

При экономическом подходе в сравнительных исследованиях образования в двух или больше странах обычно рассматриваются следующие проблемы: сколько стоит образование в каждой стране – как номинальная сумма, как процент годового бюджета, как усилие для экономических возможностей страны; кто финансирует образование в отдельных видах и уровнях учебных заведений; какая часть номинального национального продукта уделяется образованию; каковы доходы работников в образовательных институтах; отвечает ли качество образования инвестированным суммам; насколько можно планировать финансирование и т. п. В наше время в каждом серьезном сравнительном исследовании нужно рассматривать, по крайней мере, несколько этих проблем.

Контекстуальный подход. Этот относительно новый подход возник в 70-х гг. в исследовании EdmundKing и может быть описан как эклектический и прагматический Он составлен в направлении сравнительного анализа к социальному, экономическому и политическому контексту целей образовательной системы и их современных достижений.

Основное требование сравнительного исследования раскрыть социальный контекст образования.

Методологические принципы

Принципы частной методологии сравнительно-педагогического исследования.

Уроки социалистического периода свидетельствуют о сильном влиянии политических ориентаций исследователей зарубежного педагогического опыта, возможное подстраивание под господствующие государственные идеологические установки, забвение научности. Важным уроком выступает понимание противоречивой значимости зарубежного опыта педагогики и сложности ее оценки для наших условий. Согласно А.М Столяренко. необходимо строгое следование основным методологическим принципам педагогического исследования и частным принципам сравнительной педагогики относятся:

Принципы: объективности и комплексности; конкретно-исторического подхода; -педагогической системности; противоречивости зарубежного педагогического опыта.

Принцип объективности. Он обязывает во всей сравнительно-педагогической работе стремиться к поиску истины, правды, и только их, освобождаясь от всяких предубеждений, штампов, крайностей, субъективизма, волюнтаризма, симпатий и антипатий. Актуально не новизна и оригинальность какого-либо достижения в зарубежном опыте, а результат, итог, которые он приносит, его соответствие потребностям жизни общества.

Принцип комплексности. Отражает объективную зависимость особенностей педагогической работы в каждой стране от социальных, политических, правовых, экономических, культурных, национально-этнических, психологических, социально-педагогических и иных особенностей общества и его граждан. Невозможно оценивать опыт изолированно, в отрыве от всего этого комплекса, накладывающего на него национально-этнический отпечаток. То, что хорошо в комплексе одного общества и культуры, может быть плохо в других, а поэтому и перенос опыта из одной страны в другую без каких-либо изменений, как правило, некорректен и даже вреден.

Принцип конкретно-исторического подхода. Опыт закономерно связан с определенными временными рамками развития страны и педагогической системы в ней. Уровень развития разных стран в одно и то же историческое время неодинаков: у одних он выше, у других ниже. Поэтому надо понимать, что один опыт может подойти, другой может быть устаревшим.

Принцип педагогической системности. Специфика системного подхода определяется тем, что он ориентирует исследование на раскрытие целостности развивающегося объекта и обеспечивающих ее механизмов, на выявление многообразных типов связей сложного объекта и сведение их в единую теоретическую картину. Поэтому опыт применения тех или иных форм, методов или иных элементов систем воспитания, образования, обучения чужой страны не может механически внедряться в соответствующие наши педагогические системы. Ученые философы под структурой понимают «нечто инвариантное (неизменное) при определенных преобразованиях, а функция как "назначение" каждого из элементов данной системы (функции какого-либо биологического органа, функции государства, функции теории и т.д.)».

В связи, с чем они выделяют следующие требования (процедуры) структурно-функционального метода (который часто рассматривается как разновидность системного подхода):

а) изучение строения, структуры системного объекта;

б) исследование его элементов и их функциональных характеристик;

в) анализ изменения этих элементов и их функций;

г) рассмотрение развития (истории) системного объекта в целом;

д) представление объекта как гармонически функционирующей системы, все элементы которой "работают" на поддержание этой гармонии.

б) исследование его элементов и их функциональных характеристик;

в) анализ изменения этих элементов и их функций;

г) рассмотрение развития (истории) системного объекта в целом;

д) представление объекта как гармонически функционирующей системы, все элементы которой "работают" на поддержание этой гармонии.

Принцип выявления противоречивости зарубежного педагогического опыта. В каждой стране опыт сочетает общее и особенное, интернациональное и национальное, типичное и единичное. Нечто общее связано фундаментальными физиологическими, психологическими и педагогическими закономерностями жизни людей, обучения и развития человека, глобальными мировыми условиями, нарастанием общего и интернационального в образовании, обучении и меньше – в воспитании людей. Это повышает возможности использования педагогического опыта других стран, обладающего такими признаками. Но общее не всеобъемлюще. Поэтому в зарубежном педагогическом опыте есть плюсы и минусы, отсюда – «за» и «против» применения его в нашей действительности. Опыт надо использовать не механическим перемещением, не бездумно, не копировать слепо. Важно выделять в нем интернациональное от национального, использовать идею первого и менять, адаптировать к национальному, уникальному в своей стране.

Данные принципы мы дополнили следующими принципами.

Во-первых, принципом отказа от выведения исторических и социально-политических теорий из тенденциозно подобранного и неверно хронологизированного эмпирического исторического материала, сформулированным Н.А. Морозовым.

Во-вторых, мы согласны с мнением Г.М. Герасимова, что принцип непрерывной преемственности человеческой культуры должен быть положен в основу задачи построения т.е. теоретической истории. А имеющийся эмпирический исторический материал, представленный источниками и предметами материальной культуры, необходимо подвергнуть проверке на соответствие различным теоретико-историческим моделям с целью, с одной стороны, верификации самих моделей и, с другой стороны, для дополнительной проверки на соответствие принципу непрерывной преемственности человеческой культуры, проверки показаний источников и их датировки, а также датировки предметов материальной культуры.

В-третьих, мы выделяем принцип историзма, как важный методологический принцип сравнительных исследований. Крупный казахстанский этнограф, ученый исследователь А. Сейдимбек отмечает, чтобы изучение истории не превратилось в «очередное перечисление даты событий», основным принципом работы исследователя является принцип историзма. Однако, он подчеркивает, «дляпониманияисторического процессамалознаниясовокупностифактов. Нужноиметь представлениеиотом, кА интерпретировались, объяснялись этифакты».

Сравнительно-педагогическое исследование на основе описанных принципов предполагает использование системы научных подходов и методов.

Методы сравнительной педагогики. Методы сравнительно-педагогического исследования - это способы сбора информации о состоянии и тенденциях развития педагогической теории и практики в различных странах, а также анализа теоретических понятий, способы решения научно-исследовательских задач:исторический,статистический, социологический, аналитический и др. [(94; 96].

В ходе изучения мирового образовательного пространства сфор­мулированы теоретические основы интеграции систем образования в мировое образовательное пространство, разработана концепция построения моделей мирового образовательного пространства и региональных образовательных пространств. Выявлены и охарактеризованы движущие силы развития мирового образовательного пространства. Среди них выделяются глобализация, демократизация, транснационализация и мультикультурализация. Понятие «мировое образовательное пространство» рассматривается с позиций глобально происходящих перемен в мире, наступления так называемой «четвертой волны», которая меняет не только мировое хозяйствование, но и само мышление и место человека в мире. Вслед за этими процессами намечаются серьезные изменения во всех компонентах обра­зовательного процесса.

Исследование образовательных систем стран СНГ позволило сформулировать рабочее определение единого образовательного пространства стран СНГ; дать обоснование условий его формирования и функционирования. Изучены тенденции развития интеграционных процессов в области образования стран СНГ, исходные позиции ступеней и уровней не­прерывного образования в странах Содружества.

Вопросы и задания

Раскройте сущность методологических концепций в сравнительно-педагогических исследованиях, опираясь на труды А.К. Кусаинова.

Объясните алгоритм выбора методологических подходов к изучению опыта зарубежных стран в области образования.

Охрактеризуйте потенциал экономического и географического подхода в сравнительно-педагогических исследованиях.

5.6. Методология и методы социально-педагогического исследования

Кардинальные изменения, которые происходят в системе образования и, главное, в социальной практике, диктуют необходимость корректировки содержания социально-педагогических исследований, смещая их ценностно-целевую направленность на потребностную сферу людей. Актуальность такого подхода определяется рядом условий:

во-первых, социально-педагогическое исследование не ограничивается рамками образовательного учреждения, а осуществляется в открытом социуме;

во-вторых, социально-педагогическое исследования ориентируются на приоритет семьи как важнейшего социального института в совокупности социальных институтов среды;

в-третьих, социально-педагогическое исследования охватывают все категории людей: детей и взрослых, дошкольников и учащихся, студентов и рабочих, служащих и пенсионеров, допризывников и военных, приоритетным при этом становится принцип партнерства со специалистами социальных служб, раьотодателями

в-четвертых, во главу угла в социально-педагогических исследованиях Иститута социальной педагогики ставится отнюдь не учрежденческий подход, а ориентация на специфику проживающего в конкретном − городском или сельском − социуме контингента людей, их реальные потребности.

По мнению ученых стран СНГ, исследования проблем социальной и педагогической эффективности модернизации системы образования свидетельствуют о серьезных издержках. Они позволяют говорить: во-первых, о масштабном снижении качества образования на всех уровнях его организации в России; во-вторых, о разрушении системы планирования подготовки кадров с учетом потребностей экономического и социального развития регионов, федеральных округов; в-третьих, о деморализации отношений в учебных заведениях − между учащимся, студентами и преподавателями, в учительском корпусе; в-четвертых, о криминализации обстановки в учебных заведениях и вокруг них, в особенности в связи с платным обучением, куплей-продажей дипломов различного профиля и достоинства; в-пятых, о разрушении устойчивых систем эффективной воспитательной работы и баз практик; в-шестых, о дискредитации развития связей учебных заведений России с зарубежными учебными и научными центрами, которые стимулируют отток талантливой молодежи за пределы России.

Переориентация современной культурологии и социальной педагогики, социологии и социальной психологии, социальной работы и социальной антропологии на комплексное видение жизненных сил, благополучия человека и общества выдвинуло в центр внимания культуроцентричность (культуросообразность) рассмотрения данной проблематики.

Научное наследие профессора И.А. Липского – фундамент профессиональной и научной подготовки социальных педагогов России.

Методологические основы социальной педагогики разработаны профессорами И.А. Липским и Л.В. Мардахаевым.

Игорь Адамович Липский - флагман социально-педагогической науки и практики: вице-президент Союза социальных педагогов и социальных работников Российской Федерации, член редакционной коллегии журнала «Социальная работа», исполнительный директор Общественного движения «Армия и общество», член Научно-методического совета Комиссии по правам человека при Президенте Российской Федерации (2000-2001 гг.). Свои идеи, результаты исследований, гражданскую позицию он активно выносил на обсуждение мирового сообщества, выводя Россию на авторитетные позиции в Международной ассоциации социальных работников и социальных педагогов.

Мардахаев Лев Владимирович родился 9 февраля 1944 года в г. Баку (СССР). С 1994 года работает в Российском (Московском) государственном социальном университете. За время работы в университете занимал должности профессора кафедры социальной педагогики, а затем (с 1997 г.) По мнению Л.В. Мардахаева, сущность методологии социальной педагогики включает два важнейших компонента: систему знаний об основаниях и структуре социально-педагогической теории, принципах и способах их познания; систему деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов оценки качества научных социально-педагогических исследований.

Анализ и осмысление трудов по социальной педагогике позволили охарактеризовать особенности методологии социальной педагогики и социально-педагогического исследования.

Методологические основы социальной педагогики отражают используемое социальной педагогикой знание других наук – общей и социальной философии, педагогики, социологии, общей и социальной психологии, антропологии, социального права, социального управления, социальной информатики, социальной работы, валеологии, экологии, медицины. Под ней понимают:

– в широком смысле – основные положения наук об обществе и человеке, определяющие методологические ориентиры и основные направления, содержание, организацию и методику познания и преобразования социально-педагогической практики в соответствии со спецификой объектно-предметной сферы;

– в узком смысле – фундаментальные положения социальной педагогики, которые определяют специфику ее познавательной и преобразовательной деятельности (исходные положения, определяющие теорию, концентрированную в ее разделах, дисциплинах, направлениях, течениях и т.д.) и выполняют функцию теоретических основ исследований применительно к каждому конкретному объекту (процессу или явлению) социальной педагогики в конкретных социокультурных средах и т.д.

Структура методологии социальной педагогики отражает ее содержание и включает:

– теорию научно-исследовательской деятельности (методы познания «во вне»). Знание о познании социально-педагогической практики (методология социальной педагогики) предполагает исследование и формирование содержания, организации, логической структуры и принципов научно-познавательного процесса и научно-исследовательской деятельности социального педагога. Оно может быть описано в виде перечня методологических категорий, выступающих как характеристики научного исследования: проблема, тема, актуальность, объект исследования, его предмет, цель, задачи, гипотеза, значение для науки, значение для практики;

– теорию дисциплинарного науковедения (методы познания «на себя»). Знание о социально-педагогическом знании, исследованием которого занимается та часть методологии социальной педагогики, которая называется социально-педагогическим науковедением. Последнее представляет собой комплексное исследование и теоретическое обобщение опыта функционирования науки как целостной системы с целью повышения эффективности процессов научной деятельности Оно необходимо для углубленного анализа логической структуры социальной педагогики как научной дисциплины, ее развития и реализации основных функций;

– теорию научно-преобразовательной социально-педагогической деятельности (методы социально-педагогической деятельности). Знание о преобразовании социально-педагогической практики, преломлении в ней теории путем внедрения научных знаний, использования передового опыта, инноватики в практической деятельности.

Основу методологии социальной педагогики составляют следующие компоненты:

методология самой социальной педагогики – уровни познания существа социальной педагогики с позиции науковедения: гносеологический (познание социально-педагогических явлений), логико-гносеологический (познание логики познания) и технологический (каким образом познавать социально-педагогическую действительность);

методология познания и преобразования социальной педагогики – уровни познания и оценки качества социально-педагогической действительности с позиции субъекта (государства, определяющего социально-педагогический заказ, и специалиста, выполняющего социально-педагогическую деятельность и ее оценку: аксиологический ( оценка социально-педагогических явлений), мировоззренческий (система знаний, необходимая для познания, преобразования и оценки социально-педагогической деятельности) и методический (способы реализации технологий познания, преобразования и оценки социально-педагогической действительности).

Методология социальной педагогики, будет относиться дисциплинарная методология, затем общенаучная и далее общефилософская методология. Это означает, что роль методологических основ для социальной педагогики на высшем уровне общности играет философия, и прежде всего социальная философия (гносеологические и мировоззренческие основы); затем общенаучная методология (общенаучные основы).

Даже функцию методологических основ для социальной педагогики реализуют также социология, психология, социальное право, социальная информатика, педагогика и другие науки, представляющие собой дисциплинарную методологию и реализующиеся в социальной педагогике в форме дисциплинарных методологических подходов. Они, в свою очередь, реализуют по отношению к социальной педагогике собственную методологическую функцию и выступают в роли ее методологических основ.

В состав методологии социальной педагогики входят методологические знания наук более высокой абстракции.

В структуре теории методологических основ социальной педагогики можно выделить: общеметодологические основы социальной педагогики, общенаучные основы социальной педагогики, частнонаучные основы социальной педагогики, научно-практические основы социальной педагогики,

Подводя итоги исследования структуры методологии со­циальной педагогики, источников формирования ее методологического знания и критериев его оценки, можно сде­лать следующие выводы.

Под методологией социальной педагогики в общем смысле слова понимается учение (в более строгом смысле- теория) о структуре, логической организации, методах и средствах познавательной и преобразовательной социально-педагогической деятельности, а также деятельности по получению и применению методологического знания.

При этом общие знания, знания наук более высокого методологического статуса реализуют по отношению к социально-педагогическому знанию методологическую функцию и формируют методологические основы социальной педагогики. Совокупность знаний, представленная в высшей, наиболее развитой форме своей организации, составляет теорию методологических основ социальной педагогики.

Совокупность теорий научно-исследовательской и научно-преобразовательной социально-педагогической деятельности, а также теории социально-педагогического науковедения составляют содержание учения о проблемах методологии, т.е. теорию проблем методологии социальной педагогики. В соответствии со сферой приложения методологического знания в структуре методологии социальной педагогики выделяется теория методологических проблем.

Единство и взаимосвязь теории методологических основ, теории проблем методологии и теории методологических проблем социальной педагогики составляют структуру ее методологии.

Для исследования структуры и содержания методологического знания социальной педагогики, выявления иерархии и характера его взаимодействия со знанием других ви­дов и уровней, верификации полученного социально-педа­гогического знания как методологического целесообразно комплексное применение критерия абстрактности знания, критерия предметного содержания знания, критерия сферы применения знания.

Известно, что под основами социальной педагогики понимаются, во-первых, основные положения наук об обществе и человеке, определяющие ориентиры и основные направления, содержание, организацию и методику познания и преобразования социально-педагогической практики в соответствии со спецификой объектно-предметной сферы (в широком смысле слова). При таком понимании знания других наук выполняют по отношению к социальной педагогике методологическую функцию, выступая в роли методологических основ.

Гносеологические основы социальной педагогики составляет знание, формируемое на гносеологическом уровне методологического анализа (первый в нашей концепции, наиболее общий). Это знание реализует: познавательную функцию теории, обеспечивающую изучение проблем познания социальной действительности и ее специфической части - социально-педагогической практики; отношения научного социально-педагогического знания и социально-педагогической практики; всеобщие предпосылки познания социальной действительности и условия достоверности и истинности полученного знания о социально-педагогической практике.

Положения теории познания, трансформированные применительно к социальной педагогике, можно отнести к ее гносеологическим основам исследования и преобразования. При этом весьма важны следующие условия применения положений теории познания к анализу и практическому преобразованию социально-педагогической практики:

- во-первых, положения теории познания не могут быть включены в содержание социальной педагогики в силу того, что они по объему намного превосходят знания такой, частной для теории познания, научной дисциплины, какой выступает по отношению к философии социальная педагогика. В связи с этим имеющиеся попытки отнести, например «философию социальной педагогики» к структурному знанию самой социальной педагогики нельзя признать методологически безукоризненными и объективными с точки зрения науковедения;

- во-вторых, применение положений теории познания в социально-педагогическом исследовании не может сводить­ся к их описанию «рядом» с объектом исследования социально-педагогической практики. Они должны быть трансформированы применительно к исследуемому объекту, пе­реведены в категории социальной педагогики, посредством которых описывается изучаемый объект, в те термины и понятия, которыми оперирует социальная педагогика;

- в-третьих, положения теории познания на гносеологическом уровне, как на всех остальных, проявляются в социальной педагогике в форме соответствующих методологических подходов, под которыми, как известно, понимаются направления специального исследования.

На гносеологическом уровне методологического анализа наиболее распространены диалектический, критический (оце­ночный), исторический и политический подходы, которые составляют содержание знания этого уровня методологического анализа. В связи с таким выводом трудно согласиться с А.В. Мудриком, который в структуре социальной педагогики, сводя ее к социальному воспитанию, выделяет разделы: философия социального воспитания; социология социального воспитания; психология социаль­ного воспитания; экономика и менеджмент социального воспитания.

Социально-педагогические исследования, как показывает опыт Института социальной педагогики, реализуются в следующих основных направлениях:

социальное воспитание;

образование, здоровье, реабилитация;

социальная работа;

безопасность, охрана прав, прафилактика зависимостей (алкоголизм, наркомания, игромания).

Все названные сферы социальной практики составляют расширяющееся функциональное поле, пространство для социально−педагогического исследования.

На всех этапах исследования требует постоянного внимания сосредоточение диагностики (исходной-текущей-итоговой-отсроченной) не только на количественных, но и качественных сторонах изучаемого процесса и его результатов (адекватность критериев, показателей и методов). Без соответствующих данных невозможны объективный анализ, оценка и самооценка результатов и эффективности исследования, его концепции и процесса, действительной научной и практической значимости.

Социально−педагогические исследования, как показывает опыт Института социальной педагогики, реализуются в следующих основных направлениях: социальное воспитание; образование, здоровье, реабилитация; социальная работа; безопасность, охрана прав, прафилактика зависимостей (алкоголизм, наркомания, игромания).

Все названные (а возможно, и другие) сферы социальной практики составляют расширяющееся функциональное поле, пространство для социально−педагогического исследования.

На всех этапах исследования требует постоянного внимания сосредоточение диагностики (исходной−текущей−итоговой−отсроченной) не только на количественных, но и качественных сторонах изучаемого процесса и его результатов (адекватность критериев, показателей и методов). Без соответствующих данных невозможны объективный анализ, оценка и самооценка результатов и эффективности исследования, его концепции и процесса, действительной научной и практической значимости. Значимость эта определяется не только собственно уже сделанным, но и тем, каковы перспективы дальнейшей разработки проблемы: как убедительно их обосновал исследователь, предоставив последующим ученым такую возможность, в частности, своими материалами и выводами [109; 110; 118; 120; 122].( См.: Таубаева Ш.Т. Интеллектуальный потенциал профессора Л. В. Мардахаева и его влияние на подготовку специалистов социальной сферы // Педагогическое образование и наука. – 2014. – № 1. – С. 27-31 / Соавт. : К. Ж. Кожахметова).

В социально-педагогических исследованиях применяются следующие методологические подходы: диалектический подход, критический, политический, компплекскный, системный. Среди методологических принципов социальной педагогики можно опираться на принцип природосообразности, принцип культуросообразности, принцип гуманизма, принцип социумности.

В прелагаемом концептуальном подходе индикаторами эффективного социально-педагогического исследования становятся следущие критерии:

актуальность как ответ на объективные потребности развития науки во имя развития социальной практики;

новизна социально значимых идей, открывающих перспективы и возможности дальнейших исследований данной проблематики (начало новой отрасли);

методологическая адекватность и теоретическая насыщенность: продуктивность для развития науки и практики;

открытие новых существенных зависимостей в ранее известных процессах и явлениях;

открытие существенных зависимостей на междисциплинарном уровне, позволяющее выявить новые возможности развития разных наук или отраслей наук.

С этих позиций и в соответствии с новыми реалиями социально-экономической жизни могут быть пересмотрены принципиальные подходы к сущности, содержанию, организации социально-педагогического исследования [192; 193; 194; 195].

Социально-педагогического исследование−это изучение, актуализация и использование педагогических потенциалов социума. Оно всегда связано с заданной определенным замыслом (концепцией, гипотезой) организацией некоего опыта ( человека, группы, учреждения и пр.) и описанием задуманного и сделанного.

Вопросы и задания

Объясните взаимосвязь уровней метолодогического анализа в социальной педагогике.

Подготовьте краткий обзор литературы, посвященной вопросам методологической основы социальной педагогики (Липский И.А. и др.).

Охарактиризуйте теоретико-методологические основы социальной педагогики, опираясь на учебники Л.В. Мардахаева, М.А. Галагузовой, В.Торохтия.

Обоснуйте структуру понятий «методология социальной педагогики» и «методология социально-педагогического исследования».

Методология и методы этнопедагогического исследования

Исследования в области народной педагогики и этнопедагогики охватывают сферу педагогической культуры народа как составной части его общей культуры, как результат коллективного творчества, вклада многих поколений в духовную культуру масс. В педагогической культуре отражены особенности менталитета народа, его исторического развития, опыт общественной и трудовой жизни, семейного воспитания, основанного на мудрости, здравом смысле, образе жизни, традициях. В народной педагогике и этнопедагогике с позиций природосообразности раскрывается ценный опыт формирования совершенной личности, утверждается центральная идея - единство человека с природой, гармония физических и духовных сил как необходимое условие бытия, проявления человеческой сущности. Творческое использование достижений народной педагогики и этнопедагогики является одним из эффективных средств совершенствования педагогического процесса в современной школе и семье.

Этнопедагогическое исследование как форма процесса познания представляет собой целенаправленное и систематическое изучение нашюнальных воспитательно-образовательных традиций, в котором используются средства и методы этнопедагогики и которое завершается формированием знаний о педагогической культуре народа.

Методология этнопедагогического исследования содержит сведения о теории этнопедагогического знания (законы, закономерности как устойчивые тенденции, категории, функции, уровни, формы, концепции, теории, принципы, подходы, проблемы, гипотезы, критерии, факты, факторы); о методах этнопедагогического исследования: эмпирических (наблюдение, сравнение, эксперимент) и теоретических (идеализация, абстрагирование, гипотетико-индуктивный, концептуализация, проектирование, моделирование, конструирование, технологизация); о средствах исследования (материальные - спутниковая связь, сотовый телефон, компьютерная техника, система Интернет, информационные технологии;логические - аргументация, рассуждение, доказательство; языковые - описание, изложение, коммуникация; математическая статистика). Такая методология направлена на исследование и формирование содержания, организации, логической структуры, принципов и методов научно-познавательного процесса и научно-исследовательской деятельности специалиста.

Разработкой проблем методологии и методов этнопедагогического исследования занимались многие ученые стран СНГ. Среди них особо можно выделить специальные поиски К.Ж. Кожахметовой и Ш. М-Х. Арсалиева

Кожахметова Клара Жантуриевна Родилась 11 марта 1951 года в поселке Ащесай, Чингирлауского района, Западно-Казахстанской области.

К.Ж. Кожахметова известна в научных педагогических кругах Казахстана и зарубежья как ведущий ученый в области этнической педагогики, разработавшей теоретико-методологические основы этнопедагогики и обосновавшей ее место в системе наук о человеке, как основатель нового направления – сравнительной этнопедагогики, исследователь проблем национальной школы и вопросов этнического, поликультурного и духовно-нравственного воспитания молодежи.

Кожахметова Клара Жантуриевна – доктор педагогических наук, профессор, действительный член Международной педагогической академии, МАНПО, АПНК. Сфера научных интересов – методология этнопедагогики, вопросы проектирования модели воспитательной системы отечественных организаций образования, исследование гендерных проблем, основатель нового направления педагогической науки – сравнительной этнопедагогики [80].

На труды профессора К.Ж. Кожахметовой неоднократно ссылается доктор педагогическиx наук, профессор, академик Международной академии педагогики и Международной академии наук педагогического образования Шавади Мадов-Хаджиевич Арсалиев.

Арсалиев Ш. М-Х. - декан исторического факультета Чеченского государственного университета, заслуженный деятель науки Чеченской Республики, доктор педагогическиx наук, профессор, член-корреспондент Академии наук Чеченской Республики, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, лауреат Международной премии имени академика Г.Н. Волкова.

Арсалиев Шавади Мадов-Хажиевич родился 24 августа 1958 году в селе Гуни Веденского района, Чечено-Ингушской АССР. Автор более 100 научныx работ по проблемам этнопедагогики, педагогического наследия, развития системы образования Чеченской Республики, подготовки научно-педагогическиx кадров.

В его монографии «Методология современной этнопедагогики» рассматривается проблема формирования методологическиx оснований этнопедагогики в контексте современной картины мира. Методология этнопедагогики опирается на богатейший теоретический и практический опыт этнопедагогов прошлого и настоящего, а также на законы постнеклассической научной парадигмы. Представленные теоретические и практические основы разработки и реализации этнопедагогическиx теxнологий способствуют развитию этнопедагогики как науки, вносят вклад в формирование и успешное функционирование поликультурного образовательного пространства как залога укрепления межнациональныx и межкультурныx связей [13].

Фундаментальные исследования профессоров К.Ж. Кожахметовой и Ш.М-Х. Арсалиева стали основой логики этнопедагогических исследований ученых стран СНГ.

Философскую основу для этнопедагогических исследований составляют экзистенциализм, прагматизм, диалектический материализм, неотомизм, неопозитивизм, «философия жизни», фрейдизм и неофрейдизм, бихевиоризм, эволюционизм и неоэволюционизм, диффузионизм, социологическая и этнопсихологическая школы, функционализм, культурный релятивизм. В качестве гносеологического ресурса методологии этнопедагогического исследования выступают этничность, этническая культура, инкультурация, миф, фольклор, религия, воспитательно-образовательные традиции, обычаи, этноспецифическая ритуальная обрядность, этикетно-поведенческие стереотипы, семейно-бытовые нормы, национальная игра и др. Исследовательский поиск фокусируется на проблемах этнопедагогического знания, этнопедагогических систем и технологий, новых подходов, методов, методик к изучению этнопедагогических явлений.

Содержание методологии этнопедагогического исследования включает его виды (а) по содержанию: фундаментальные, прикладные, промежуточные и разработки, б) по месту выполнения архивные, полевые, лабораторные), формы (практические, личностные), аппарат исследования, алгоритм (составление проекта, определение объекта и единиц наблюдения, разработка методики исследования, сбор материала, его анализ и обобщение), эмпирический базис, структуру, идеи, принципы, факты, законы, категории, средовые факторы воспитания и обучения (климат, ландшафт, социум, культура, Мировоззрение, ценности, стереотипное поведение). Осуществление этнопедагогического исследования предполагает его организацию, управление, мониторинг, проектирование технологии (методики, модели).

Методологическая основа, основные понятия. Чтобы обосновать полиподходность современной этнопедагогики, примем концепцию четырехуровневости методологического анализа в качестве основополагающей и рассмотрим каждый из подходов подробнее.

Предложим следующие подходы в соответствии с четырьмя уровнями анализа:

- мировоззренческий уровень - философские и аксиологические формы гуманитарного знания о возникновении, становлении и развитии исторических субъектов разного масштаба (личностей, народностей, этносов, наций, народов), генетический и эволюционный подходы;

- общенаучный уровень - системный, интегральный, синергетический, смыслоцентрированный, парадигмальный подходы;

- конкретно-научный уровень - личностно ориентированный, культурологический, антропологический, деятельностный и смыслоцентрированный подходы;

- методологический уровень - технологический, коммуникативный подходы.

Таким образом, примем данную концепцию за основу и обозначим на первом уровне вышеуказанной концепции философские методы в форме методологических принципов в соответствии с диалектико-материалистической методологией, играющей все возрастающую роль в современном познании. Итак, мы будем исходить из следующих принципов:

- объективности- признание действительности в ее реальных закономерностях и всеобщих формах;

- всесторонности- всеобщая связь явлений действительности;

- конкретности- вещ или система взаимосвязанных вещей в совокупности всех своих сторон и связей, которая отражается как чувственно-конкретное или как мысленно- конкретное;

- историзма - саморазвитие действительности в плане его направленности по оси времени в виде целостного непрерывного единства таких состояний, как прошлое, настоящее и будущее;

- противоречия - учет реально существующих противоречий вещей и явлений.

Анализ подходов, используемых на различных уровнях в этнопедагогике, позволит представить данную систему научных взглядов комплексно. Остановимся кратко на специфике указанных на разных уровнях подходов и их преломлении в этнопедагогике.

Методология этнопедагогики представляет собой учение о методах исследования и анализа истории и теории эмпирического опыта этнических групп в воспитании и образовании детей, а также морально-этических и эстетических воззрений на исконные ценности семьи, рода, племени, народности, нации с целю преобразования действительности в соответствии с измерением социального заказа, связанного с движением общественного самосознания.

Специфичны методы исследования в области этнопедагогики. Этнопедагогика, являясь отраслевой педагогической дисциплиной, безусловно, в своих исследованиях использует как традиционные общепедагогические методы, так и методы, учитывающие особенности ее предмета. Методы научного этнопедагогического исследования - это способы получения информации, которая нужна для установления закономерностей, отношений и зависимостей в этнопедагогическом процессе.

1.Методы изучения фольклорных материалов. Своеобразным и весьма интересным источником для этнопедагогической интерпретации является фольклор. В нем отражаются быт, культура, социально-экономические и педагогические воззрения создавшего его народа.

Проблема использования фольклора в качестве источника и метода уже не является спорной. Такие видные фольклористы, как В. Жирмунский, А. Кононов, В. Пропп, К. Чистов, Р. Липец постоянно указывали на важность использования исторического фольклора для изучения культуры, воззрений, исторического прошлого. В их трудах содержится и методика использования фольклора как источника. В определенной мере использованы также данные языка. Этимологический, семантический анализ слов и терминов, относящихся к области духовной культуры и являющихся консервативными элементами словарного состава, нередко подводит к конкретным периодам истории.

В устном творчестве народа, в его обычаях, обрядах, традициях заключен колоссальный объем информации по вопросам воспитания. Поэтому вполне естественно, что исследование национальных традиций не может не сказаться положительно на развития этнопедагогической науки.

2.Изучение письменных источников. Это один из актуальных методов этнопедагогики, ценность, которого заключается в разнообразной и достоверной информации об изучаемых народах и их культурах, содержащейся в исторических памятниках. В качестве письменных источников используется обычно история народов, написанная ими самими, или описания их культур, что сохраняет к этим источникам устойчивый интерес ученых-этнологов. Однако такого рода историко-культурные описания не единственный тип письменных источников, представляющих интерес для педагогов. В настоящее время существует большое количество еще не исследованных письменных материалов, которые содержат много полезной и неизвестной информации о жизни и культуре народа.

Особое место занимают письменные свидетельства путешественников и послов. К этой же группе следует отнести записки, сочинения и мемуары политических деятелей, военных начальников, царедворцев. Важно уметь оценивать предметы или идеи, которые наши предки брали у других и интегрировали в собственную историю. В условиях объективно сложившегося дефицита сохранившихся письменных источников даже такие заимствования имеют ценность, так как они представляют собой свидетельство многосторонних межэтнических связей.

3.Археологические материалы. Для восстановления этнической истории и истории культуры в этнопедагогике применяется метод изучения археологических материалов. В отличие от письменных источников и устного народного творчества археологические материалы являются самыми надежными, так как позволяют довольно точно определить время каких-либо исторических событий или возраст предметов культуры. Высокая достоверность этого метода основывается на современных способах изучения и оценки археологических материалов.

Использование археологических материалов в качестве источника основано на понимание культуры как способа и результата материальной и духовной деятельности людей. Следовательно, потенциальным источником может быть все, что является результатом деятельности народа. Археологические материалы конкретно локализуются во времени и пространстве. В них отражается культурная (археологическая), а нередко родовая и этническая принадлежность. Предметы утвари, инструменты, использовавшиеся в процессе обработки растений, шерсти, шелка, изготовлении тканей и войлоков, содержат информацию об образе жизни, культуре и национальных приоритетах. Анализ, оценка и интерпретация этой информации служит основанием для создания этнопедагогических теорий, концепций и рекомендаций.

4.Полевые исследования. Метод полевого исследования основывается на длительном пребывании и вживании исследователя в изучаемую этническую среду. Причем срок стационарной работы должен быть не менее одного этнического года, который по своей продолжительности на два- три месяца превышает календарный.

Метод исследований позволяет получить сведения, как о материальной, так и духовной культуре народа. К первым относятся зафиксированные в чертежах, схемах, фотографиях объекты материальной культуры: объекты производственной и бытовой жизни этноса- орудия труда, жилища, утварь, одежда и т.д. с помощью современных технических средств (кино, фото, аудио, видеоаппаратуры) и традиционных полевых записей фиксируется объекты и явления духовной жизни народа (традиции, обряды, обычаи, ритуалы, фольклор и т.д.). Причем материализованные свидетельства духовной культуры, например предметы культа, народного искусства, места и типы захоронений фиксируются, подобно объектам материальной культуры.

5.Метод историко-педагогического анализа применим ко всем этнопедагогическим явлениям, таким, как возникновение и становление национальной системы просвещения; основные традиции в развитии просвещения и культуры; структура системы народного образования и ее изменение на определенных исторических этапах: характеристика школьной политики государства и взаимоотношений школы и религии в стране; выявление традиций, важнейших проблем и тенденций в развитии просвещения; исследование педагогических идей, теорий и отдельных проблем просвещения и т.д. Выводы по любой педагогической проблеме могут иметь научный характер, когда основаны на анализе генезиса и особенностей ее развития. Исторический метод способствует более глубокому пониманию современного состояния анализируемого этнопедагогического явления.

6.Социологический метод теснейшим образом связан с остальными методами исследования. Он предполагает оценку социального характера народного образования, анализ целей и задач, содержания и методов воспитания и образования с позиций этнической структуры общества, оценку соответствия организации школы потребностям народа и т.д.

7.Метод сравнения. С помощью сопоставления этнопедагогических явлений и установления их различий можно определить общие закономерности, тенденции развития и национальные особенности систем воспитания различных народов. В нашем исследовании для сопоставления необходимо привлекать материалы педагогической культуры различных народов Северного Кавказа. Кроме того, несмотря на значительные различия педагогических культур разных стран того времени, действовавшие на больших пространствах, нивелирующие силы делали культуру одной страны похожей на другую. Это было обусловлено сходными условиями развития, прямыми взаимовлияниями, широкими торговыми связями.

8.Этнопедагогический эксперимент - научно-поставленный опыт в области учебной и воспитательной работы в определенном этнокультурном пространстве с целью выявления способов и путей функционирования этнопедагогики в современной учебно-воспитательной системе. Изучение этнопедагогических явлений осуществляется в специально созданных и контролируемых условиях. Этнопедагогический эксперимент предполагает активное вмешательство в учебно-воспитательный процесс. Учеными могут применяться различные виды эксперимента: констатирующий, созидательно преобразующий и контрольный.

9.Методы теоретического исследования народно-педагогических явлений. В ходе теоретического анализа обычно выделяют и рассматривают отдельные стороны, признаки, особенности или свойства педагогических явлений. Анализируя отдельные факты, группируя и систематизируя их, исследователи выявляют в них общее и особенное, устанавливают общий принцип или правило.

В теоретических исследованиях используют индуктивные и дедуктивные методы. Это – логические методы обобщения полученных эмпирическим путем данных. Индуктивный метод предполагает движение мысли от частных суждений к общему выводу, дедуктивный – наоборот, от общего суждения к частному выводу.

Начальной стадией теоретического исследования, ступенькой перехода от эмпирического познания к теоретическому является обобщение системы, сложившейся в воспитательной практике, или опыта передовой практики. По этой причине метод теоретического анализа широко применяется в процессе историко-педагогических исследований, когда изучается творческое наследие педагогов прошлого или конкретный исторический этап в духовном прогрессе того или иного народа.

Первый этап развития педагогической мысли характеризуется одной неизменной чертой – почти не заметной еще, но бесспорной тенденцией к обобщению конкретного воспитательного опыта. Я.А. Коменский на основе обобщения опыта домашнего воспитания в трудовых семьях выдвинул и разработал идею «материнской школы». И.Г. Песталоцци в своих произведениях: «Как Гертруда учит своих детей», «Книга для матерей», «Ленград и Гертруда» дает педагогические выводы в форме народной педагогики как результат обобщения педагогического опыта необразованной крестьянской семьи и др.

Суть обобщения не в описании и переносе этнопедагогического опыта из одних условий в другие, а в вычленении наиболее существенных черт, из которых выводится теоретическая мысль. Только теоретическое осмысление воспитательного опыта того или иного исторического периода позволяет включить его в систему педагогической науки.

Современные тенденции интеграции научного знания приводят к использованию в этнопедагогике систематизированных научных методов как совокупности методов исследования различных смежных дисциплин.

Это важно потому, что взятые в отдельности факты и источники не могут отражать все многообразие педагогической культуры различных народов. Так, археологические памятники сами по себе представляют лишь отдельные элементы этой педагогической культуры. Ключом к разгадке их семантики являются этнографические, фольклорные, психологические материалы.

Рекомендациями по реализации методологии этнопедагогического исследования являются:

- допустимость различных философских направлений и интерпретации изучаемых этнопедагогических явлений;

- использование в исследованиях гносеологического ресурса этнопедгогического познания и проблемного поля этнопедагогических исследований;

- употребление описанных в монографиях процедуры, программы и плана реализации этнопедагогического исследования, его инструментария на выделенных этапах;

- создание этнопедагогических технологий с учетом разработанных требований к ним, верификация таких технологий посредством целевого наблюдения и эксперимента [13].

.

Вопросы и задания

1. Раскройте историю развития исследований проблем народного воспитания.

2.Назовите критерии определения методологических подходов к исследованию этнопедагогических явлений и процессов.

3.Нарисуйте схему, раскрывающие теоретико-методологические основы этнической педагогики.

4.Охарактеризуйте методологические подходы и принципы исследований проблем этнопедагогики.

5. Каковы особенности этнопедагогических исследований?

5.8. Методология и методы исследования проблем профессиональной педагогики

Единая теоретико-методологическая концепция профессиональной педагогики, проблемы подготовки инженерных кадров, представлена академиком НАН РК А.П. Сейтешевым и их учениками. А.П. Сейтешев признан в СНГ основоположником профессионального образования. В его научной школе разрабатываются такие основные направления как разработка новых педагогических технологий в сфере профессионального образования, разработка теорий и принципов формирования специалистов. (В.В. Егоров, Ы. Наби, Б. Абдыкаримов, и др.).

Сейтешев Ажес Петрович - основоположник профессиональной педагогики, академик АПН СССР, НАН РК, Почетный член РАН, действительный член ВМАПО, профессор; иностранный член РАО; заслуженный деятель науки СССР, он разработал модель специальности «инженер-педагог» и создал 12 новых учебных программ, разработал около 100 учебно-методических и наглядных пособий.

Более 40 лет он проводит экспериментальную работу в общеобразовательных школах, профессиональных школах и вузах по интенсификации учебно-воспитательного процесса в основе, разработанной им теоретической концепции поэтапного формирования личности современного специалиста-профессионала. Начиная с 1960 года по 1989 год экспериментальная лаборатория, возглавляемая А.П. Сейтешевым, стала Всесоюзной научной школой, где разрабатывались теория и практика профессиональной педагогики - нового направления педагогической науки. Особая заслуга профессора А.П. Сейтешева перед наукой и производством заключается в том, что он в свое время разработал теоретико-прогностическую модель социалистического производства, а позже - модель современного специалиста-профессионала в условиях рынка труда.

Профессор А.П. Сейтешев - известный педагог и крупный ученый, основоположник профессиональной педагогики и единственный академик АПН СССР в Казахстане и Средней Азии.

А.П. Сейтешевым разработаны:

- методология и единая теоретическая концепция профессиональной педагогики;

методологические принципы ориентации школьников на массовые производственные профессии;

- теоретическая концепция и модель системы воспитания профессиональной направленности личности учащегося;

- методология и научная концепция всеобщего непрерывного профессионального образования;

- модель специалиста «инженер-педагог» и концепция поэтапного формирования целостной личности будущего инженера-педагога в условиях сельхозвузов;

- новая концепция перестройки воспитательной системы вуза.

За разработку научно-исследовательского проекта «Методология, концепция и практика реализации многоступенчатой системы образования в условиях университета» он в 1996 году получил от Министерства науки и образования РК грант. Под его руководством группа ученых работает над проблемами: а) по созданию эталона государственного стандарта образования; б) по разработке системы новых технологий обучения; в) по разработке принципов внедрения новых информационных технологий на вуниверситетское образование; г) по разработке теории и научных принципов формирования профессионалов; д) по разработке новой концепции национального образования Республики Казахстан.

В области дидактики высшего педагогического образования уместно отметить важную роль научной школы С.И. Архангельского, создавшей теорию обучения в высшей школе. Эта научная школа с достаточной четкостью и определенностью методологически обосновала, раскрыла и определила свойственные теории обучения законы, закономерности, принципы, правила, условия, постулаты и концепции. К этой школе примыкает группа ученых (В.И. Загвязинский, Л.И. Гриценко и др.), которая разрабатывает вузовскую дидактику, исследует методологические проблемы обучения и воспитания, теоретические и практические проблемы педагогического целеполагания, учета и использования объективных и субъективных факторов, влияющих на достижение цели, роли задач в обучении и воспитании.

Научная школа академика РАО, профессора В.А. Сластенина «Личностно-ориентированное профессиональное образование» внесла огромный вклад в развитие теории педагогического образования. Исходя из понимания того, что проблема профессиональной подготовки учителя является ключевой проблемой педагогики, академиком В.А. Сластениным – как руководителем научной школы в области педагогики – определены направления научного поиска, обоснованы системы исходных понятий и закономерностей, которые легли в основу построения отечественной теории педагогического образования.

Фундаментальные работы В.А. Сластенина и учеников его научной школы в значительной степени определяют современное понимание проблем педагогического образования, направления научных исследований и практической деятельности в области профессиональной педагогики. Научной школой В.А. Сластенина разработана концепция педагогического образования, концепция содержания и структуры среднего профессионального образования; разработана и активно внедряется принципиально новая модель учебного плана, обеспечивающего динамическое равновесие базового федерального и вузовского национально-регионального компонентов профессионального образования.

В структуре профессионально-педагогических задач представителями научной школы В.А. Сластенина были выделены аналитико-рефлексивные задачи. В образовательном процессе учреждений профессионального педагогического образования они могут быть поставлены и сформулированы как задачи учебные: развитие профессионального образа «Я»; актуализация педагогической рефлексии; развитие потребности в личностном и профессиональном самосовершенствовании, стимулирование поиска индивидуального стиля и создания моделей будущей профессиональной деятельности студентов.

Опираясь на теоретический и конструктивно-генетический анализ, научная школа В.А. Сластенина пришла к убеждению, что интегральной целью современного педагогического образования является профессионально-личностное развитие учителя как субъекта профессиональной деятельности.

В рамках субъектно-деятельностного подхода был выполнен ряд крупных исследований, посвященных:

- профессиональному развитию и саморазвитию учителя;

- гуманизации, гуманитаризации и аксиологическим основаниям содержания педагогического образования;

- формированию профессионально-педагогической, духовной культуры учителя, профессионально-этической культуры, этнопедагогической культуры, психолого-педагогической культуры, лингвогуманитарной культуры учителя, физической культуры личности учителя;

- профессионально-творческой направленности и творческой индивидуальности учителя;

- профессионально-личностному самоопределению учителя в системе послевузовского образования.

Исследуя деятельностное содержание профессионально-личностного развития учителя, научная школа В.А. Сластенина обнаружила факты, анализ которых указывает на возрастание его субъектного потенциала.

Сластёнин Виталий Александрович ([5 сентября](http://ru.wikipedia.org/wiki/5_%D1%81%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8F%D0%B1%D1%80%D1%8F) [1930](http://ru.wikipedia.org/wiki/1930), [Горно-Алтайск](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D0%BE%D1%80%D0%BD%D0%BE-%D0%90%D0%BB%D1%82%D0%B0%D0%B9%D1%81%D0%BA), [Алтайский край](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D0%BB%D1%82%D0%B0%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D0%BA%D1%80%D0%B0%D0%B9), [РСФСР](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A0%D0%A1%D0%A4%D0%A1%D0%A0) — [13 июня](http://ru.wikipedia.org/wiki/13_%D0%B8%D1%8E%D0%BD%D1%8F) [2010](http://ru.wikipedia.org/wiki/2010) г., [Москва](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%BE%D1%81%D0%BA%D0%B2%D0%B0), [Российская Федерация](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A0%D0%BE%D1%81%D1%81%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F_%D0%A4%D0%B5%D0%B4%D0%B5%D1%80%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F)) — российский учёный в области [педагогики](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D0%BA%D0%B0), заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук, профессор, действительный член [Российской Академии образования](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A0%D0%BE%D1%81%D1%81%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F_%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D0%B4%D0%B5%D0%BC%D0%B8%D1%8F_%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F).

Среди ученых, исследующих проблемы методологии и методики профессионально-педагогического образования необходимо предаставить результаты исследований профессоров А.К. Мынбаевой и А.А. Булатбаевой.

Мынбаева Айгерим Казыевна - доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и образовательного менеджмента факультета философии и политологии Казахского национального университета имени аль-Фараби

Родилась в г. Алматы в 1972 г. Выпускница механико-математического факультета Казахского национального университета им.аль-Фараби по специальности «Математика. Преподаватель», с 1994 по 1998 г. обучалась в аспирантуре по специальности 13.00.01 – общая педагогика на кафедре педагогики КазНУ им. аль-Фараби.

В 1994-2005 гг. работала в научно-исследовательской части КазНУ, в 2005-2009 гг. – ученый секретарь секции Республиканского учебно-методического совета на базе КазНУ им.аль-Фараби. С 2002 по 2010 гг. – по совместительству преподаватель, старший преподаватель, доцент кафедры общей и этнической педагогики КазНУ им.аль-Фараби. С 2010 года по 2015 год - заведующая кафедрой общей и этнической педагогики факультета философии и политологии КазНУ.

В 2010 г. защитила докторскую диссертацию на тему «Теория и технологии научной деятельности высшей школы в условиях глобализации и информатизации общества и образования» по специальности 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования, этнопедагогика в диссовете КазНУ им.аль-Фараби. Научные интересы: педагогика высшей школы, сравнительная педагогика, педагогическая инноватика, информационные технологии обучения, науковедение, история образования. В области дидактики Мынбаева А.К. разработала диверсифицированную систему принципов и методов информационных технологий обучения (ИТО) студентов. Систематизировала теорию научной деятельности высшей школы как раздел педагогики высшей школы; разработала периодизацию развития науки в вузах Казахстана. Были выявлены закономерности и предложены принципы научной деятельности вуза, предложен перечень общии технологий научной деятельности в вузе. Опубликовала несколько учебных пособий по организация и планирование научных исследований, основам научных исследований, созданию образовательных концепций и т.д. Обладатель республиканского гранта «Лучший преподаватель вуза» (2015 г.) [137;138; 139].

Булатбаева Айгуль Абдимажитовна - доктор педагогических наук, профессор. Родилась 25 июня 1975 г. в п. Джусалы Кармакчинского района, Кызылординской области. Закончила факультет философии и политологии КазНУ им. аль-Фараби, по специальности «Психология» и общеуниверситетскую магистратуру по специальности «Педагогика высшей школы», валидированную программу Манчестерского университета в Московской высшей школе социальных и экономических наук с присвоением академической степени магистра по специальностям «Образовательная политика» и «Менеджмент в социальной сфере».

Трудовую деятельность начала научным сотрудником КазИПО им. Ы. Алтынсарина. В 2000-2005 гг. работала штатным преподавателем КазНУ имени аль-Фараби - старшим преподавателем, доцентом кафедры общей и этнической педагогики , заведующим кафедрой КазНУ им. аль-Фараби.С 2007 года по 2015 год работала на кафедре педагогики и психологии высшей военной школы Академии Пограничной службы КНБ Республики Казахстан, руководила магистерскими и докторскими диссертациями. Научный руководитель проектных исследований. С 2012 г. – профессор кафедры общей и этнической педагогики факультета философии и политологии КазНУ имени аль-Фараби.

В 2003 году защитила кандидатскую диссертацию на тему «Психолого-педагогические основы формирования значимого образа профессиональной деятельности учителя в системе университетского образования» по специальности 13.00.08-теория и методика профессионального образования (Научный руководитель: д.п.н., профессор З.А. Исаева). В 2009 году защитила докторскую диссертацию «Развитие концептуальных и прикладных основ процесса владения магистрантами военного вуза методологией исследовательской деятельности» по специальности 20.01.04 – воинское обучение и воспитание, боевая и оперативная подготовка (Научный консультант: д.п.н., профессор Ш.Т. Таубаева ).

Автор более 100 научных и методических трудов, соразработчик ГОСО и образовательных программ магистратуры и докторантуры. Проводит занятия по предметам «Менеджмент», «Философия образования», «Современные технологии обучения», «Экспертиза в образовании».

Область научных исследований: образовательная политика, разработка индикаторов общественной экспертизы, проектирование содержания послевузовского образования, мыследеятельностная педагогика, методология исследовательской деятельности. Участник международных конференций (Франция, ОАЭ, Турция, Украина и др.) [28].

Примечание: из-за отсутствия специальных источников по вопросам исследования проблем профессиональной педагогики именно в русле методологии педагогики изложена логика исследования А.А. Булатбаевой.

Булатбаева А.А. Развитие концептуальных и прикладных основ процесса овладения магистрантами военного вуза методологией исследовательской деятельности. 20.01.04 – Воинское обучение и воспитание, боевая и оперативная подготовка (в том числе по видам Вооружённых Сил, родам войск и специальным войскам). Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Республика Казахстан. - Алматы, 2009.

Актуальность исследования. Процесс совершенствования и развития системы подготовки научных и научно-педагогических офицерских кадров являются объектом изучения наших коллег из ближнего зарубежья. О значительной роли системы научно-педагогической подготовки в развитии пограничной науки указывают исследования, проводимые в ведомственных вузах России и Украины (Д.В. Ищенко, А.А. Некрасов и др.).

Теоретический обзор научно-педагогической литературы по педагогике и психологии высшей школы показывает, что проблеме изучения специфики исследовательской деятельности и формирования иссле­довательских умений обучаемых уделялось и уделяется большое внимание (В.П. Елютин, И.Я. Лернер, П.И. Пидкасистый, В.А. Сластенин и др.). Это конечно обусловлено тем, что именно организация исследовательской деятельности обучаемых является реальным механизмом формирования профессиональных знаний и умений, развития познава­тельной активности, реализации и совершенствования личности.

В психолого-педагогической науке изучению и раскрытию сущности и содержания исследовательской деятельности посвящены работы М.С. Каган, А.Н. Поддъякова, Г.В. Суходольского, В.В. Белича, Н.Д. Хмель, З.А. Исаевой, Ш.Т. Таубаевой, Р.Ч. Бектургановой, Т.Н. Бидайбековой, Н.А. Шамельхановой, Г.М. Омаровой, Р.Г. Каратаева и др. Сама природа исследовательской деятельности такова, что она выступает и продуктом обучения и следствием саморазвития и самореализации личности.

В контексте технологий и стратегий самоорганизации и саморефлексии надо отметить работы О.С. Анисимова, И.А. Липского, М.В. Рац, Ю.В. Громыко, В.А. Земцова, внесших большой вклад в развитие «системомыследеятельностной методологии», как одного из направлений современного методологического движения - Московского методологического кружка.

В совокупности все работы вышеуказанных авторов имеют важное теоретическое и практическое значение, но вместе с тем вопросы реализации в содержании магистерских программ процесса овладения методологией исследовательской деятельности специально не рассматривались. Анализ современной теории и практики организации послевузовской подготовки офицеров свидетельствует о наличии сложившихся объективных противоречий между:

-увеличением наукоемкости военно-педагогической практики, необходимостью наращивания научно-педагогического потенциала военного вуза и возрастанием требований к научно-исследовательской подготовке магистрантов как ресурса формирования адекватной кадровой структуры для реализации качественных изменений в области военного образования;

-необходимостью проектирования методологической составляющей содержания магистерской подготовки и недостаточностью концептуального обоснования условий ее реализации;

-необходимостью разработки и использования новых организационных форм и психолого-педагогических методов управления процессом овладения магистрантами методологией исследовательской деятельностью в образовательном процессе военного вуза и отсутствием научно-методического сопровождения этого процесса.

На уровне теоретического осмысления вышеуказанные противоречия могут найти разрешение при решении следующей научной проблемы: обоснование нового осмысления методологии исследовательской деятельности как концептуального и содержательного конструкта, являющегося интеллектуальным и технологическим ресурсом развития самого человека и военной организации в целом; определение сущности процесса овладения магистрантами военного вуза методологией исследовательской деятельности как системы процедурных правил, принципов и приемов, которые составляют ее содержание, стратегию и тактику в условиях послевузовского военно-профессионального образования.

Актуальность рассматриваемой проблемы, ее недостаточная разработанность в современной военно-педагогической науке, обусловили выбор темы исследования в следующей формулировке: «Развитие концептуальных и прикладных основ процесса овладения магистрантами военного вуза методологией исследовательской деятельности».

Цель исследования: научное обоснование динамики осмысления сущности и содержания методологии исследовательской деятельности обучаемых в разрезе ее основных детерминант и приоритетов совершенствования программ магистерской подготовки и прикладное обеспечение процесса его овладения магистрантами в образовательной среде военного вуза.

Объект исследования: система магистерской подготовки в военном вузе.

Предмет исследования: эволюция концептуально-прикладных конструктов процесса овладения магистрантами военного вуза методологией исследовательской деятельности.

Гипотеза исследования: если при изучении методологии исследовательской деятельности магистранта как многомерного и полифункционального феномена будут выявлены концептуальные особенности и механизмы успешности его овладения, то создается возможность для реализации основ профессионально-смысловой адаптации, самоорганизации и саморазвития, обучаемых в системе послевузовского военно-профессионального образования и совершенствования методологической составляющей содержания магистерских программ, так как выявленные концептуально-прикладные регулятивы позволят оптимизировать процесс освоения обучаемыми методологических знаний и нормативных конструктов научно-исследовательской работы, формирования умений организации собственной деятельности, с учетом традиций и концепций научной школы руководителя.

В соответствии с целью и гипотезой исследования определены следующие задачи исследования:

1) проанализировать историко-педагогические предпосылки актуализации проблемы овладения магистрантами военного вуза методологией исследовательской деятельности;

2) обобщить и систематизировать современные научные представления о сущности и содержании методологии исследовательской деятельности магистранта;

3) определить методологические подходы к исследованию процесса овладения магистрантами военного вуза методологией исследовательской деятельности;

4) обосновать систему методологических знаний как инвариантной составляющей методологической подготовки магистрантов и разработать теоретическую модель процесса овладения магистрантами военного вуза методологией исследовательской деятельности;

5) концептуально обосновать и охарактеризовать основные этапы управления процессом овладения магистрантами военного вуза методологией исследовательской деятельности;

6) выявить тенденции и перспективы развития концептуальных и прикладных основ процесса овладения магистрантами военного вуза методологией исследовательской деятельности.

Методологические подходы.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют:

- положения личностно-деятельностного подхода в учении о человеке (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, A.Н. Леонтьев, Л.С. Рубинштейн, Т.М. Ярошевский, Э.Г. Юдин и др.) в подготовке военных кадров (А.В. Барабанщиков, В.Н. Иванов, Н.Ф. Феденко и др.);

-принципы и методы системного и мыследеятельностного подходов в педагогике (О.С. Анисимов, Г.А. Балл, B.Г. Беспалько, Ю.В. Громыко, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, Г.П. Щедровицкий и др.);

-теоретические положения о роли исследовательской деятельности в профессиональном становлении и развитии специалиста (Л.Ф. Андреева, C.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, А.Г. Гостев, З.А.Исаева, B.А. Сластенин др.);

-концепция непрерывного образования и особенностей ее реализации в программах магистерской подготовки (И.С. Батракова, Г.А. Бордовский, В.А. Козырев, П.Ф. Радионова и др.);

-рассмотрение исследовательской деятельности в высшей школе как одного из факторов обеспечения качества образования (В.И. Богословский, А.А. Вербицкий, В.В. Лаптев, А.А. Нестеров и др.).

Рассмотрение потенциала методологических подходов связано с особенностями предмета исследования. С точки зрения изучения эволюции процесса овладения магистрантами методологией исследовательской деятельности особый интерес представляют положения личностно-деятельностного, системного, аксиологического, синергетического, рефлексивного, компетентностного и ресурсного подходов. Положения выделенных методологических подходов задают вектор самому процессу овладения и придают смысловую значимость ее развитию в образовательном процессе военного вуза.

Основные понятия

По нашему мнению, понятие «исследовательская деятельность» выступает родовым и включает в свое содержание научно-исследовательскую и учебно-исследовательскую деятельность магистранта. Следовательно, под понятием «исследовательская деятельность магистранта» понимается как активное исследовательское отношение магистранта к познанию военно-педагогических явлений, содержание которой составляет мотивационная готовность и интеллектуальные способности к освоению военно-педагогической науки как системы теорий в сфере образования; овладение технологиями исследовательского процесса, самостоятельность постановки разнообразных исследовательских целей, изобретение новых способов и средств их достижения; получение разнообразных, в том числе неожиданных, непрогнозировавшихся результатов исследования и их использование для дальнейшего познания».

Методология исследовательской деятельности - это логическая организация деятельности магистранта, состоящая в определении цели и предмета исследования, подходов и ориентиров в его видении, выборе средств и методов, определяющих наилучший результат.

В современной научно-исследовательской деятельности, базовой деятельностью оказывается уже не познание как таковое, а организация, руководство и управление.

-методология - не только путь к новому, но и стремление сохранить старое в новом,

обеспечить сопряженность, смысловое единство нового с прежним опытом (С.С. Розова);

-методология это форма рефлексии стратегической структуры деятельности (И.П.Элентух).

-методология не только учение о методах науки, но и учение о методах преобразования действительности (Р.И. Иванова)

-методология - это не просто учение о средствах и методах мышления и деятельности, а форма организации и в этом смысле рамка всей мыследеятельности и жизнедеятельности людей (А.А. Пископпель).

-субъектный потенциал магистранта рассматривается нами как содержательная основа процесса овладения методологией исследовательской деятельности, повышения качества организации исследовательской активности магистранта в качестве субъекта, которая характеризуется системностью, динамичностью, подвижностью, концентрированностью, неразрывностью составляющих и потенциалов, энергетической и ресурсной непрерывностью, гибкостью и способностью к ресурсной переструктуризации.

Методологические принципы

Анализ выделенных методологических подходов позволяет констатировать, что необходимо учитывать следующие методологические принципы организации образовательного процесса военного вуза, направленного на процесс овладения магистрантами методологией исследовательской деятельности.

Это принципы: 1) субъектности; 2) фундаментальности и целостности; 3) целесообразности и соответствия учебного процесса логике овладения исследовательской деятельности; 4) чередования режимов деятельности; 5) адаптивности; 6) диалогичности и активности участия; 7) научной кооперации.

Методы исследования

В исследовании реализованы методы изучения и анализа философских, психолого-педагогических исследований по вопросам подготовки магистрантов к овладению методологией исследовательской деятельности (целей, содержания, условий, результатов во взаимосвязи с требованиями к современным специалистам в области военно-профессионального образования); развития исследовательской активности и потенциала исследовательской деятельности обучаемых в высшей военной школе; системный анализ нормативных документов и учебно-методических материалов (классификатор, ГОСО, учебные планы, типовые учебные программы, учебники, учебно-методические комплексы и др.); сочетание количественных данных и качественных методов исследования: интервью, анкетирование обучаемых магистрантов, анализ опыта преподавателей и магистрантов; анализ продуктов учебной деятельности слушателей (исследовательских работ магистрантов), проведение опытно-педагогической работы; методы статистической обработки и др.

Основные положения, выносимые на защиту:

Актуализация исследования процесса овладения магистрантами методологией исследовательской деятельности обусловлено целенаправленной государственной политикой Республики Казахстан по вопросам обеспечения качества послевузовского военно-профессионального образования, где на передний план выдвигаются интеллектоемкие, наукоемкие, управляемые системы странового масштаба и качество подготовки кадров, обеспечивающих эти процессы.

Рабочее определение понятия «методология исследовательской деятельности магистранта».

Методологические подходы к исследованию процесса овладения методологией исследовательской деятельности, а именно положения личностно-деятельностного, системного, аксиологического, синергетического, рефлексивного, компетентностного и ресурсного подходов.

Содержание методологических знаний как инвариантной составляющей методологической подготовки магистрантов и теоретическая модель процесса овладения магистрантами военного вуза методологией исследовательской деятельности, предполагающая в своей структуре трехслойный этап прохождения субъекта через различные виды понимания, деятельности и мышления. На каждом из этапов: актуализации, праксеологическом, акмеологическом мы выделили существенные качественные характеристики содержания исследовательской деятельности магистранта и личностных новообразований.

Характеристика модели управления процессом овладения методологией исследовательской деятельности, представляющая собой проект образовательного процесса, построенный в образовательной среде военного вуза, основными субъектами которой являются: магистранты, профессорско-преподавательский состав, научные школы в области военно-педагогической науки, структурные административно-управленческие подразделения. Для проектирования такого образовательного пространства, сам субъект – магистрант должен определить содержание своей деятельности в процессе диалогического взаимодействия с преподавателем-консультантом. В образовательные функции такого пространства входят погружение обучаемых в необходимую проблематику, актуализация ведущей деятельности – исследовательской, анализирование явлений действительности с разных позиций, с помощью сравнения различных альтернатив.

Основные направления и перспективы развития концептуальных и прикладных основ процесса овладения магистрантами военного вуза методологией исследовательской деятельности.

Вопросы и задания

Подготовьте краткий обзор литературы по методологии и методам исследования в области профессиональной педагогики.

Обоснуйте алгоритм создания концепции исследования в области профессиональной педагогики

Нарисуйте схему на тему: «Научные школы в области исследования проблем педагогического образования».

Охарактеризуйте новизну, теоретическую и практическую значимость докторской диссертации А.А. Булатбаевой.

ГЛАВА 6. ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА

6.1 Образовательный процесс как объект исследовательской культуры педагога

Системное знание о сущности педагогического процесса создавалось усилиями нескольких поколений ученых (И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарт, К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, П.П. Блонский, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, А.П. Пинкевич, С.Т. Шацкий, В.А. Сухомлинский, Э.Г. Костяшкин, Ю.К. Бабанский, М.А. Данилов, Л.Ю. Гордин, B.C. Ильин, В.М. Коротов, Б.Т. Лихачев, Ю.П. Сокольников, Н.Д. Хмель и др.).

Зарождение идеи целостности воспитания и обучения как единого процесса относится к середине XIX века и связано с успешным развитием естествознания, антропологизацией философского знания и диалектику. Педагогический процесс - внутренне связанная совокупность многих процессов, суть которых состоит в том, что социально ценностный опыт превращается в качество формируемого человека (М.А. Данилов). Главной характеристикой педагогического процесса является целостность, подчеркивающая подчиненность всех составляющих его процессов единой цели - образовательной, развивающей и воспитательной. Целостность педагогического процесса обеспечивается единством целей воспитания, обучения и развития личности, наличием определенной учебно-воспитательной программы.

Среди исследователей проблемы развития теории целостного педагогического процесса следует особо уделить внимание весомому вкладу методолога-педагога М.А. Данилова. Он, разрабатывая и совершенствуя курс педагогики, выстраивал педагогическую теорию как упорядоченную совокупность знаний со своей логической структурой, с внутренней связью всех компонентов, стремился превратить курс в основу практической деятельности будущего учителя. Его творчество отличается фундаментальностью подходов к исследованию явлений и процессов воспитания, образования и обучения, глубиной проникновения в диалектическую природу педагогического процесса, постоянными поисками совершенствования «инструментария» педагогических исследований, научного осмысления исследовательского опыта педагогов. Представление о методологии педагогики как практико-ориентированной базе педагогики начало формироваться в 70-е годы при непосредственном участии М.А. Данилова. Тогда же разработка этого направления была заложена Всесоюзным семинаром по методологическим и теоретическим проблемам педагогики. Из анализа тематики его статей и выступлений на методологических семинарах (1940-1973 гг.) следует, что все эти годы методологическая рефлексия ученого была ориентирована не только на анализ теоретической, научно-педагогической деятельности и ее результатов, но и на «живой» учебный процесс.

В исследовании М.А. Данилова обоснованы идеи, нашедшие развитие в теории и практике 60-90-х годов: организация обучения как постановка и разрешение учебных проблем, соотношение исполнительской и творческой деятельности учащихся, роль умственных усилий в формировании самостоятельной творческой личности, овладение умениями и навыками рационального труда. Эти идеи имели принципиальное методологическое значение, обосновывающие уже тогда подход к обучению как «саморазвивающемуся» процессу. Концепция процесса обучения, созданная М.А. Даниловым, требовала ломки сложившихся стереотипов в деятельности школы, в системе управления ею, в педагогическом образовании. И не случайно с 1965 года исследовательские интересы М.А. Данилова сосредотачиваются на методологии и методике педагогических исследований. Он возглавляет Отдел методологии НИИ общей педагогики АПН СССР, является инициатором организации Всесоюзного методологического семинара и его руководителем, обосновывает необходимость фундаментальных поисковых исследований, способных обеспечить преобразующий характер педагогической науки. Главной темой, над которой работал М.А. Данилов в области методологии, была проблема взаимоотношения всеобщей методологии науки и специальной методологии педагогики. Свидетельством тому является его выступление на семинарах [45].

Одним из первых осмыслил М.А. Данилов методолого-исследовательский опыт педагогов в области теоретического обоснования проблемы исследования, разработки его гипотезы, логики, методов, рассмотрел процесс исследования в аспекте его «саморазвития». М.А. Данилов неоднократно акцентировал свое внимание на общие закономерности педагогического процесса: целенаправленность, динамичность и т.д. В связи с этим М.А. Данилов считал, что важнейшей задачей педагогических исследований является вскрытие закономерностей педагогического процесса. Среди проблем, требующих к себе первоочередного внимания, он указывает следующие: генезис педагогического процесса в современных условиях (воспитание в семье, педагогический процесс как единство обучения и воспитания в начальных, средних и старших классах); своеобразие каждого и их взаимосвязь; школьная жизнь как своеобразный вид педагогического процесса.

В период с середины 60-х годов B.C. Ильин изучил феномен «познавательная потребность ученика» и разработал теорию целостного педагогического процесса с элементами теории синергетики. В 80-е года академик Ю.К. Бабанский создал оригинальную педагогическую теорию оптимизации педагогического процесса.

Рассмотрим динамику развития понятия «целостный педагогический процесс» в учебниках педагогики последних лет. Так, в учебнике Ю.К. Бабанского, В.А. Сластенина, Н.А. Сорокина педагогический процесс характеризуется некоторыми целостными свойствами, является органическим единством процессов обучения, воспитания, образования и развития, взаимно усиливает входящие в него процессы: создает возможности для взаимопроникновения друг в друга методов обучения и воспитания; позволяет реализовать программно целевой подход в планировании работы школы с ориентацией на конечный результат - всестороннее гармоничное развитие личности; ведет к слиянию педагогического и ученического коллективов в целостный общешкольный коллектив, который выступает в роли наиболее действенного субъекта всестороннего развития учеников; имеет свои закономерности и принципы, отражающие его целостность.

В учебнике Б.Т. Лихачева - педагогический процесс есть целенаправленное, содержательно насыщенное и организационно оформленное взаимодействие педагогической деятельности взрослых и само изменения ребенка в результате активной жизнедеятельности при ведущей и направляющей роли воспитателей. Педагогическая система как целостность представляет собой организованную совокупность целей, содержания, условий, форм, методов, направляющих и преобразующих детскую жизнь. В этом учебнике имеются разделы, раскрывающие общие основы организации целостного учебно-воспитательного процесса, целостность и общую содержательную характеристику учебно-воспитательного процесса, содержание целостного педагогического процесса [112].

Педагогический процесс также рассматривается как система (целостность педагогического процесса; закономерности педагогического процесса; этапы педагогического процесса; педагогические инновации, учитель современной школы).

В новом курсе педагогики (И.П. Подласый) педагогическим процессом называется развивающееся взаимодействие воспитателей и воспитуемых, направленное на достижение заданных целей и приводящее к намеченному изменению состояния, преобразованию свойств воспитуемых. Педагогический процесс - главная, объединяющая система. В ней воедино слиты процессы формирования, развития, воспитания и обучения вместе со всеми условиями, формами и методами их протекания.

Контент-анализ интерпретации понятия «целостный педагогический процесс» в учебниках по курсу «Педагогика» показывает, что данное понятие непрерывно обогащалось в содержательном плане, его определение уточнялось за последние 30 лет.

Анализ теоретического фонда по проблеме формирования исследовательской культуры учителя привел нас к выводу о тесной взаимосвязи исследуемого феномена с особенностями целостного педагогического процесса. Методологический подход к данной теории позволяет нам рассматривать ее как основу исследовательской культуры учителя. Профессионально-педагогическая культура как подсистема педагогического процесса является, на наш взгляд, инвариантным ядром исследовательской культуры педагога. В этой связи ученые отмечают, что высшая педагогическая школа стоит перед необходимостью образования профессионально компетентного педагога, способного к самостоятельному решению педагогических задач:

аналитико-рефлексивных (анализ и рефлексия целостного педагогического процесса, его элементов, возникающих затруднения и др.);

конструктивно-прогностических (построение целостного педагогического процесса, планирование, прогнозирование результатов и последствий принимаемых решений);

организационно-деятельностных (реализация различных вариантов учебно-воспитательного процесса, сочетание многообразных видов педагогической деятельности);

оценочно-информационных (сбор, обработка и хранение информации о состоянии и перспективе развития педагогической системы, ее оценка);

коррекционно-регулирующих (коррекция протекания педагогического процесса, установление необходимых коммуникативных связей, их регуляция и поддержка) (Ю.В. Сенько).

Эффективное решение этих задач определяется высшим уровнем общей, педагогической и исследовательской культуры учителя. Педагогическое образование, по мнению Ю.В. Сенько, это процесс профессионального становления педагога в культуре. Ученый предлагает одну из линий становления педагога в профессиональном образовании схематично представить следующим образом: от до вузовского педагогического опыта студента - к педагогической грамотности и профессиональной готовности, от них - к профессиональной грамотности и профессиональной компетентности - к интеллигентному (понимающему) педагогу. В русле такой логики решения задач профессионального образования на стратегическом, тактическом и оперативном уровнях теория целостного педагогического процесса выступает интегрирующим началом гуманитаризации педагогического образования [185].

В развитие теории и практики целостного педагогического процесса во второй половине XX века особый вклад внесла научная школа профессора Н.Д. Хмель.

В основу специальной методологии изучения эволюции научной школы положен историко-генетический принцип. Его реализация предусматривает понимание развития историко-педагогического процесса как причинно обусловленной и последовательной во времени смены его качественно специфических этапов, описание признаков их завершенности и устойчивости. Мы изучаем возможности применения методологии синергийности (И. Пригожин) в разрабатываемой нами проблемах.

В качестве исходного определения «научно-педагогическая школа», принятого в результате научного анализа литературы (Т. Кун, М. Ярошевский, Г. Кирпичева, Л. Мальцене и др.) кафедрой педагогики Ростовского госпедуниверситета выполнена рабочая классификация научно-педагогического знания на основе системных признаков «научная школа». Важным исследовательским действием является выделение совокупности признаков, позволяющих констатировать наличие научной школы вне временных рамок, научной специализации, влияния лидера: наличие создателя школы, наличие исследовательской программы, наличие основных взаимосвязанных функций - педагогической и исследовательской, наличие определенного стиля научной и педагогической работы, информационные связи (наставничества, неформальные непосредственные информационные связи, информационные связи соавторства, коллегиальности и ссылочные). Уже это позволяет утверждать, что в Казахстане существуют научно-образовательные школы и школа-исследовательский коллектив (Н.Д. Хмель, Н.Н. Хан, М.Н. Сарыбеков, К.С. Успанов, С.Т. Каргин и др.).

Для первого типа школы характерен обмен информацией между участниками образовательного процесса, для второго типа - непременным конституирующим фактором, кроме интеллектуальной платформы (общей продуктивной научной идеи, разработки смежных направлений), общения, является создание ученым научного сообщества с учениками, последователями, разделяющие, методологические, теоретические и научно-методические установки лидера.

Системные признаки «научной школы», в частности, наличие создателя школы, наличие исследовательской программы, наличие основных взаимосвязанных функций - педагогической и исследовательской, наличие определенного стиля научной и педагогической работы, информационные связи дают нам возможность представить научную школу Н.Д. Хмель, разрабатывающую теорию целостного педагогического процесса - объекта профессиональной деятельности учителя.

Предпосылкой создания научной школы стало установление исследователями объекта деятельности учителя и объекта профессиональной подготовки учителя - целостного педагогического процесса, в пределах которого педагоги и учащиеся являются субъектами деятельности. В связи с этой особенностью целостного педагогического процесса разработчики (под руководством Н.Д. Хмель) предполагали необходимость исследования (и собственно научно обоснованной постановки практического дела и подготовки учителя) следующих аспектов: личностный (какие качества могут иметь профессионально значимый характер), профориентационный, профессионального становления учителя, дидактическая готовность учителя, роль различных видов деятельности в профессиональной подготовке, единство учебного и внеучебного времени целостного педагогического процесса, управленческий, диагностический, самообразовательный и т.д.

В рамках концепции исследования разработчики определили: 1) комплексный критерий проверки качеств профессиональной подготовки учителя, отражающий разные аспекты его деятельности; 2) коэффициент корреляции между разными аспектами готовности учителя и качеством учебно- воспитательной работы, колеблющийся в их экспериментальных исследованиях от + 0,621 до + 0,768. Это дало основание полагать, что концепция, положенная в основу исследования, отражает объективные реалии и взаимосвязи явлений, применительно к школьному образованию, и может служить ориентиром для разработки вопросов профессиональной подготовки учителя. Разработанная научно обоснованная концепция позволила научной школе вести системные исследования по созданию теории и технологии целостного педагогического процесса. На наш взгляд, этапы становления, формирования и развития научной школы создания теории и технологии целостного педагогического процесса включают в себя следующие периоды:

1. 1970 -1976 гг. - Поиск и обоснование сущности и теоретической основы

профессиональной деятельности учителя (совокупность знаний об особенностях целостного педагогического процесса).

2. 1976 -1987 гг. - Разработка научных основ теории целостного педагогического процесса.

3. 1987-2010 гг. - Исследование теоретической основы подготовки учителя к конструированию педагогического процесса, методики вооружения учителей общеобразовательных школ знаниями о целостном педагогическом процессе.

Обозначенные этапы разработки теории целостного педагогического процесса как объекта деятельности учителя и как объекта профессиональной подготовки учителя (поиск и обоснование сущности и теоретической основы профессиональной деятельности учителя; разработка научных основ теории целостного педагогического процесса; разработка теоретической основы подготовки учителя к конструированию педагогического процесса; методики вооружения учителей общеобразовательных школ знаниями о целостном педагогическом процессе) показывают как развиваются идеи, раскрывающие сущность профессиональной деятельности учителя.

Научная концепция, разработанная Н.Д. Хмель, составляет методологическую базу исследования педагогики средней и высшей школы, педагогики системы повышения квалификации работников образования, а также методологических исследований в области педагогики.

Ценность теории целостного педагогического процесса возрастает в связи с фундаментализацией данной концепции, так как природа целостного педагогического процесса - объекта профессиональной деятельности учителя дает возможности для реализации интеграции педагогической науки и школьной практики.

В поддержку такого направления приказом министра просвещения Казахской ССР в 1976 году при кафедре педагогики КазПИ им. Абая была создана лаборатория «Научные основы учебно-воспитательного процесса в педвузе», руководителем которой назначена Н.Д. Хмель, а КазПИ им. Абая - головным вузом по программе научных исследований, связанных с подготовкой учителя. Опыт исследований доказал, что повышение уровня теоретической подготовки учителя на основе разработанной научной школой концепции ведет к весьма значительному улучшению учебно-воспитательной работы в школе.

Приоритетными направлениями (или объектами) исследований научной школы Н.Д. Хмель выступает:

- педагогический процесс в общеобразовательной школе (Г.К. Байдельдинова, H.H Тригубова, Л.B. Руднева и др.);

- педагогический процесс профессиональной подготовки учителя в вузе (Н.П. Скалковская, Г.М. Храмова, Б.П. Нечитайлова, Л.B. Никитенкова, Н.Н. Хан, А.А. Калюжный, Г.Г. Алимухамбетова, К.С. Успанов, Н.Н. Ильясов, С.Т. Каргин, С.С. Смаилов и др.);

- педагогический процесс в системе повышения квалификации педкадров (В.К. Омарова, М.С. Керимбаева, Л.Ю. Малай, В.Н. Белослюдцева и др.).

Классификация исследований научной школы по объекту и предмету исследования позволяет проследить динамику развития концепции, раскрывающей сущность теоретической основы профессиональной подготовки учителя - совокупности знаний об особенностях целостного педагогического процесса, определяющей общее, характерное для учителей всех специальностей (в содержательном и хронологическом плане).

Контент-анализ предмета исследований, выполненных в рамках научной школы Н.Д. Хмель, позволяет констатировать то, что исследователи выполнили фундаментальную работу, ориентированную на решение актуальных проблем подготовки учителей с учетом особенностей целостного педагогического процесса как объекта профессиональной деятельности учителя и как объекта его профессиональной подготовки.

Исследователи в основном разрабатывали различные стороны готовности учителя к реализации теории целостного педагогического процесса (см. рисунок. 6).

В настоящее время на данной концептуальной основе выполнено и защищено 50 кандидатских и 8 докторских диссертаций. Как продолжение и углубление концепции начата работа по разработке технологии реализации теории целостного педагогического процесса

За 30 лет исследования разных задач профессиональной подготовки учителя на сформулированной научной школой концепции получены следующие результаты:

- дана научная интерпретация сущности целостного педагогического процесса как смены состояния системы «педагоги – учащиеся» функционирование которой зависит от обмена деятельностью между участниками (педагогический процесс в общеобразовательной школе характеристика области деятельности учителя; сущность целостностного педагогического процесса; педагогический процесс как управляемая система «педагоги-учащиеся», отношения управления и информация о педагогическом процессе; культура профессионально-педагогического общения учителя).

- дано теоретическое обоснование необходимости построения профессиональной подготовки учителя на основе знаний о целостном педагогическом процессе (педагогический процесс в профессиональной; подготовки учителя: сущность педагогического процесса; системное «видение педагогического процесса и условия его формирования; метода профессиональной подготовки учителя; работы учителя по руководством формированием детского коллектива; подготовка учителя к организации коллективной познавательной деятельности учащихся; педагогический совет как орган коллективного управления педагогическим процессом и подготовки будущих учителей к участию в его работе; роль учителя во взаимодействие педагогических процессов;

- структурирована система знаний о целостном педагогическом процессе необходимая учителю для повышения качества профессиональной деятельности; доказана необходимость теоретической подготовки учителья управлению развитием педагогического процесса через овладение методики разрешения основных групп противоречий (развитие личности, формирование коллектива, организация деятельности учащихся) и методикой изучение педагогической информации для разработки управленческих решений (особенности управления педагогическим процессом: объективный необходимость подготовки учителя к управлению педагогическим процессом предмет управления в профессиональной деятельности учителя; особенности информации, необходимой для разработки управленческих решений деятельности педагогов; опыт использования информации о состояние педагогического процесса для совершенствования профессиональной работы;

- раскрыто содержание, структура и методика вооружения учителя общеобразовательных школ знаниями о целостном педагогическом процессе (теоретические основы профессиональной подготовки учителя: проблемы профессиональной подготовки учителя в теории и практике педагогического образования; природа целостного педагогического процесса – объект профессиональной деятельности учителя; теоретические основы подготовки учителя к конструированию педагогического процесса в условиях практической деятельности; объективная необходимость теоретической подготовки учителя к управлению педагогическим процессом; влияние о целостном педагогическом процессе на совершенствование профессиональной готовности учителя);

- построена система знаний, необходимая для подготовки учителя- исследователя и молодого ученого в связи с особенностями целостного педагогического процесса (школа молодого ученого как творческая лаборатория воспитания и «выращивания» учителя - исследователя: общеметодологические основы научного исследования; методологические основы педагогического исследования; логическая структура педагогического исследования и его научный аппарат; историко-педагогические, эмпирические, социологические и математические методы исследования; внедрение результатов педагогического исследования; требования к диссертациям) [226; 228].

В Казахстане в русле научной школы Н.Д. Хмель выполнены кандидатские и докторские диссертации, посвященные проблемам профессиональной подготовки учителей Среди выполненных научной школой работ к проблеме содержания и методики формирования исследовательской культуры учителя имеют непосредственные отношения исследования Г.М. Храмовой, Е.П. Нечитайловой, Л.И. Никитенковой, Н.Н. Хан, Н. Ильясова, В.К. Омаровой, М.И. Есеновой, С.Т. Каргина, Ф.Д. Избасаровой, С.В. Фатеева, Л.Ю. Малай, Н И. Маркиной, А.А. Молдажановой, Г.Е. Алимухамбетовой, Л.А. Ивахновой, Смаилова, К.С. Успанова и др.

Как видно из анализа результатов научно-исследовательской деятельности ннучной школы, первые четыре результата касаются содержания теории целостного педагогического процесса, пятый результат является инвариантной составляющей готовности учителя к НИР.

Таким образом, инвариантными составляющими исследовательской культуры учителя с новым «видением» целостного педагогического процесса составляют концепция, разработанная научной школой Н.Д. Хмель, и теория и методика НИР.

Вопросы и задания

1.Сравните определение понятия «целостный педагогический процесс» в учебниках «Педагогика».

2.Охарактеризуйте целостный педагогический процесс в системе современного научного образования.

3.Подготовьте краткий обзор научных трудов Н.Д. Хмель как исследователя целостного педагогического процесса.

4.Систематизируйте закономерности целостного педагогического процесса.

6.2 Готовность педагога к научно-исследовательской деятельности

Во второй половине XX века наметился особый интерес к разработке теории готовности учителя к научно-исследовательской работе в контексте проблем общей теории педагогического образования, среди которых важнейшее место принадлежит формированию профессиональной готовности будущих учителей.

Категории «культура» и «деятельность» исторически взаимосвязаны и взаимообусловлены: эволюция культуры предопределяется развитием способов жизнедеятельности человека. Исследуя понятие «культура» с позиций деятельностного подхода, ученые подчеркивают, что культура - это не сама деятельность, а тот способ, которым она осуществляется, то есть культура в своей сути есть то, что обеспечивает реализацию деятельности, способ ее существования. Поскольку исследовательская культура личности проявляется в соответствующей ей деятельности, то рассмотрение «способа деятельности» как более конкретного понятия при анализе исследовательской культуры приближает нас к решению вопроса готовности учителя к научно- исследовательской деятельности. В философской литературе инвариантный цикл любой деятельности представлен в виде обобщенной схемы: «цель» - «средства» - «результат». С позиций исследовательской культуры цель всегда отражает потребность научного сообщества или отдельного исследователя познать истину, результат же характеризует получение нового знания. Средства достижения цели это система способов и приемов научно-исследовательской деятельности, обеспечивающая связь исследователя с объектом познания. Оптимально организованная повторяющаяся система способов и приемов научного творчества образует технологию, соответствующую данной деятельности.

Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности становится предметом специальных исследований. По мнению К.М. Дурай-Новаковой, профессиональная готовность обеспечивает быструю адаптацию, детерминирует актуализацию и мобилизацию приобретенных в вузе качеств, знаний, умений, навыков (опыта) для эффективной педагогической деятельности. Автором основательно изучена степень разработанности проблемы и установлено, что готовность стала объектом специальных научных исследований, начиная со второй половины XIX века, причем, интерес к ее изучению в течение десятков лет то возрастал, то падал.

Выделяются следующие этапы и периоды развития взглядов на психическую готовность и на профессиональную готовность к педагогической деятельности в особенности:

- первый этап - конец XIX века по 1914 г. (разработка некоторых вопросов психической готовности и установки);

- второй этап - 1914-1940 гг. (интенсивная разработка вопросов нейрофизиологических механизмов регуляции и саморегуляции поведения и места психической готовности как одного из механизмов поведения);

- третий этап - 40-60-е годы (применение теории психической готовности к определенным видам деятельности человека). Различные аспекты готовности человека к деятельности, вообще и к профессиональной, в частности, были объектом многолетних поисков ученых (М.И. Дьяченко, JI.A. Кандыбович, Н.Д. Левитов, Д.Н. Узнадзе);

- четвертый этап - с 70-х гг. по настоящее время (разработка теории психической готовности и применение ее в исследованиях педагогической деятельности).

Среди них исследование К.М. Дурай-Новаковой занимает особое место. Автор предлагает интегрированные показатели профессиональной деятельности будущих учителей: содержание потребностей и мотивации педагогической деятельности; уровень знаний о сущности профессии и профессиональных ролях учителя, уровень умений решать педагогические задачи; степень интериоризации профессионально-педагогических ценностей и т.д.

В последние 30 лет ученые все чаще обращаются к изучению профессиональной готовности учителя (A.M. Щербаков, Н.В. Кузьмина, М.И. Дьяченко, JI.A. Кандыбович, В.А. Сластенин, Ю.Н. Кулюткин и др.).

Готовность, по определению М.И. Дьяченко, JI.A. Кандыбович, В.А. Пономаренко, это первичное фундаментальное условие успешного выполнения любой деятельности. При этом структура готовности включает в себя следующие компоненты: мотивационный, ориентационный, операциональный, волевой, оценочный. Авторы исследовали соотношение готовности и установки, структуру психологической готовности.

Проблема готовности будущих учителей к реализации теории целостного педагогического процесса основательно изучена исследователями научной школы профессора Н.Д. Хмель. Имеются поиски по проблемам готовности будущих учителей к эстетическому воспитанию школьников (З.Р.Ахметова и др.), профессионально-педагогическому общению (Г.М. Касымова и др.), профессиональной самоактуализации (М.Ш. Сагаутдинова и др.).

Так, в работе М.Ш. Сагаутдиновой раскрываются теоретико-методологические основы исследования, обосновываются различные подходы к предмету исследования: личностно-субъективный, профессионально-деятельностный, диалогово-конструктивный, саморегулятивный и др.; выстраивается логическая иерархия и взаимосвязь процессов воспитания, социализации, самовоспитания, самосовершенствования и самоактуализации; раскрывается гуманистический потенциал идеи самоактуализации личности, выявляются общесоциальные условия реализации потенциала личности; обосновывается модель формирования готовности будущих учителей к профессиональной самоактуализации.

Вопросы готовности учителя к научно-исследовательской работе интенсивно стали разрабатываться в конце 70-х готов XX века.

В педагогической литературе активно ведется обсуждение проблемы организации научно-исследовательской работы студентов педвузов и университетов (В.Н. Литовченко, В.Н. Намазов, Н.С. Амелина, П.Ф. Кравчук, Г.М. Храмова, П. Часакбай, Р.Ч. Бектурганова, С.П. Арсенова, Л.Ф. Авдеева, Г.В. Никитина, и др.). Разработчики выделяют поэтапную систему включения студентов с 1 по 5 курс в научно-исследовательскую работу. На первом этапе осуществляется ознакомление студентов с основными направлениями и тематикой научных исследований кафедры и преподавателя, первичное ознакомление с методами научно-педагогического исследования. На втором этапе организуется исследовательская работа на учебных занятиях по педагогике, создаются проблемные группы, студенты овладевают первоначальными исследовательскими умениями. На третьем этапе ведется коллективная и индивидуальная исследовательская работа. В практике педвузов и университетов широко практикуются исследовательские и теоретические задания по педагогике, психологии, методике, усиливается экспериментальный характер исследовательских заданий, предлагается методика ценностной ориентации студентов на исследовательскую деятельность, приобщения студентов к методологии и технологии НИРС.

Исходя из опыта сегодняшних реалий подготовки учителя в условиях пединститутов и университетов, разработчиками проблемы организации НИР студентов установлены определенные параметры данной деятельности. Исследовательская деятельность учителя строится на таких постулатах как цепь, содержание, формы и методы формирования его готовности к предстоящему исследованию собственных действий по логике «рефлексия - научное исследование - практика - рефлексия».

Многие ученые акцентируют внимание на развитие исследовательских умений учителя. «Педагогические исследовательские умения, - пишет Н.М. Яковлева, - это умения с диалектико-материалистической позиции вести наблюдения и анализировать педагогические явления (факты) и на этой основе составлять и решать педагогические задачи; выдвигать гипотезу; разрабатывать и проводить эксперимент; обрабатывать и обобщать эксперименты; обрабатывать материал в виде отчета-реферата, доклада, разработки учебно-воспитательного мероприятия; работать с первоисточниками; использовать достижения смежных с педагогикой наук.

В научных трудах содержатся методические рекомендации учителю, начинающему исследовательскую работу (В.Б. Бондаревский, Л.Л. Горбунова, Г.С. Сухобская, Л.H. Маркина, А.И. Кочетов, М.И. Станкин, А.С. Сиденко, В.И. Загвязинский, Н.В. Кухарев, H.Л. Селиванова и др.). К примеру, В.Б. Бондаревский предлагает алгоритм деятельности учителя: выбор темы, составление планов работы, определение задачи, составление библиографии, разработки конкретной методики исследования и т.д.

Г.С. Сухобская, Л.Л. Горбунова определили содержательную характеристику исследовательских умений в конструктивно-методической деятельности учителя: 1) прогнозировать возможные затруднения учащихся и конструировать задания, направленные на их разрешение; 2) прогнозировать и оценивать обучающие воздействия: а) при стимулировании творчества учащихся; б) при работе с учащимися, проявляющими интерес к предмету; в) при работе с учащимися, испытывающими затруднения в обучении; 3) выбирать и обосновывать критерии оценки деятельности учащихся; 4) в сфере анализа и обобщения педагогического опыта: а) выбирать литературу по теме; б) определять цели и задачи работы над методической темой; в) определять основные этапы работы над темой; г) анализировать педагогический опыт; д) формулировать основные идеи проведенного небольшого исследования; е) оформлять результаты в виде методической разработки, статьи, доклада и др.).

Авторы указывают рациональные пути перевода учителя из роли методиста-эксперта опыта других в роль конструктора-проектировщика заданий для учащихся и, наконец, в позицию собственно исследовательскую по отношению к тем достижениям, которые он приобрел, осуществляя анализ и обобщение опыта других учителей. Самым ценным теоретическим положением в их поиске является определение этапов конструктивно-методической деятельности учителя и соответствующие исследовательские умения.

Исследовательские умения учителя в конструктивно-методической сфере его деятельности проявляются при организации педагогического взаимодействия в следующих основных этапах: формулирование педагогической задачи и анализ условий ее решения (выделение вопросов, которые вызывают наибольшие затруднения учащихся, анализ и мысленная проверка возможных следствий); выдвижение гипотезы и конструирование способа решения (конструирование задачи с целью развития творческих возможностей школьников, а также составление вопросов и задач, подводящих школьников к «открытиям» способов решения задач, доказательств теории, поиску закономерностей и т.д.); реализация замысла (анализ изменившейся ситуации, оперативное нахождение нового способа решения); проверка и оценка эффективности результата (выбор критериев для оценки эффективности полученных результатов и разработка на их основе диагностических заданий (контрольные работы, математические диктанты и др.).

Эти исследовательские умения ставят учителя в позицию исследователя собственной педагогической деятельности с целью ее коррекции и развития у них исследовательского подхода к процессу обучения.

Научно-исследовательская работа учителя осмысливается как средство совершенствования учебно-воспитательного процесса школы. Г.Б. Омарова разработала теоретическую модель готовности педагогического коллектива школы к научно-исследовательской работе. Среди критериев сформированности готовности педагогического коллектива школы к научно-исследовательской работе автор называет мотивацию к научно- исследовательской деятельности, наличие теоретических знаний об объекте деятельности, овладение методами научного исследования.

В работе педвузов и университетов широко практикуются исследовательские и теоретические задания по педагогике, психологии экспериментального характера, предлагается методика ценностной ориентации будущих учителей на исследовательскую деятельность, приобщение их к технологии НИРС. Готовность к НИР представляет собой совокупность систематизированных знаний, умений, навыков и личностных качеств, обеспечивающих творческое решение исследовательских задач.

Согласно логике нашего исследования, готовность к профессионально- исследовательской деятельности учителя как целостная характеристика личности, включающая мотивационные, когнитивные и технологические компоненты, обеспечивает оптимальное функционирование их в условиях научно-исследовательской деятельности и предполагает овладение исследовательскими умениями.

На основе разработанного содержания готовности будущего учителя к реализации теории целостного педагогического процесса, считаем возможным обоснование и разработку структуры готовности учителя к научно- исследовательской работе.

В своем исследовании мы придерживаемся концепции Н.Д. Хмель, которая определила основу готовности учителя к профессиональной деятельности. Под готовностью Н.Д. Хмель понимает устойчивое единство мотивационного, содержательного и процессуального компонентов, так как каждый человек, овладевающий профессией, сталкивается с тремя аспектами: психологическим, научно-теоретическим и практическим (технологическим).

По нашему мнению, готовность к любому виду деятельности, в том числе и к НИР, предполагает обязательное владение этими компонентами. Таким образом, готовность учителя к НИР мы понимаем, как овладение им всеми компонентами этой деятельности: мотивационным, содержательным, процессуальным, и рассматриваем готовность как профессионально-значимое качество учителя. Под мотивационным компонентом понимаем наличие у учителя ценностных ориентаций на исследовательскую деятельность, положительное отношение к НИР, понимание необходимости и важности НИР для повышения эффективности целостного педагогического процесса. Под содержательным компонентом подразумеваем знание методологии педагогики и методики педагогического исследования (разработки, прикладные исследования, фундаментальные исследования), знание особенностей НИР, условий ее успешной организации, понимание педагогического процесса объектом своей деятельности и НИР. Под процессуальным компонентом понимаем наличие умений НИР, умение осуществлять диагностирование ЦПП и обобщение положительного опыта осуществления педагогической деятельности [217].

Исходя из предложенных упомянутыми выше исследователями структур готовности к профессиональной деятельности, целей НИР, мы сочли возможным дать следующее определение исследуемого нами аспекта профессиональной готовности. Определяем эту готовность как целостное образование личности учителя, которое интегрирует в себе наличие положительного отношения к НИР, знание сущности целостного педагогического процесса, знания методологии педагогики и методики педагогического исследования. Следовательно, успешность профессиональной готовности учителя к НИР мы определяем в единстве следующих критериев: наличие положительного отношения к НИР; знание сущности ЦПП, методологии и методики педагогического исследования; знание особенностей НИР в современных условиях.

Теория готовности учителя к научно-исследовательской работе наиболее разработана в современной философской и педагогической науке в виде совокупности знаний, необходимых для постановки и решения исследуемой проблемы. Так, ведутся исследования в области методологии научно-исследовательской деятельности (Г.И. Рузавин, В.П. Кохановский, B.C. Степин, В.И. Черников, К.Х. Рахматуллин, Г.Н. Волков, Г.М. Добров и др.), культуры научно-исследовательского труда (И.Г. Герасимов, К.М. Варшавский, Т. Кун, М. Полани, К. Поппер, И. Лакатос, Д. Пельц, Ф. Эндрюс и др.), формирования исследовательской культуры ученого в области педагогики (С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, В.Г. Воробьев, Л.B. Занков, В.И. Загвязинский, А.И. Кочетов, Н.В. Кузьмина, В.И. Михеев, Я. Скалкова, А.И. Пискунов, B.C. Черепанов, Г.И. Щукина и др.), методологии и методики педагогического исследования как основы исследовательской культуры ученого и учителя (Ф.Ф. Королев, М.А. Данилов, Н.Д. Никандров, В.В. Краевский, М.Н. Скаткин, Б.С. Гершунский, Я.С. Турбовской, Г.П. Щедровицкий, Н.Д. Хмель и др.), методологической культуры учителей (В.В. Краевский, В.А. Сластенин, В.Э. Тамарин, В.А. Мосолов и др.), методики написания магистерских, кандидатских и докторских диссертаций (Ф.А. Кузин и др.), методики подготовки курсовых и дипломных работ по педагогике (О. Абдуллина, Ю. Эхо и др.), теории инновационно­-дидактической деятельности учителя как средства реализации сущностной связи прогрессивных идей науки, нового содержания, форм и методов работы практиков на научно-исследовательской основе (В.И. Журавлев, И.А. Зязюн, П.И. Карташов, Л.И. Гусев, Н.В. Кухарев, Ф.Ш. Терегулов, Л.M. Фридман, Н.Р. Юсуфбекова, И.И. Цыркун, В.А. Сластенин, Л.С. Подымова и др.), проблемы формирования исследовательских умений учителей в целостном педагогическом процессе (Н.Д. Хмель, Г.М. Храмова, С.Т. Каргин, Л.Н. Маркина, В.К. Омарова, Г.Б. Омарова и др.), развития информационной культуры учителей (С.Н. Лактионова, Д.М. Джусубалиева, Л.Ю. Малай, С.Д. Муканова и др.), разработки теоретической модели профессионально-исследовательской культуры педагога в системе университетского образования (З.А. Исаева и др.).

Эти наработки создают предпосылку для следующего шага - теоретико- методологического осмысления процесса формирования исследовательской культуры учителя как специального предмета педагогического исследования с опорой на имеющиеся достижения в философии и методологии науки, методологии педагогики и методики педагогического исследования, теории и практики нововведений в общем среднем образовании.

Учитель в своей практической деятельности имеет дело с целостным педагогическим процессом, который осуществляется в соответствии с физиологическими, психологическими и педагогическими закономерностями. В связи с этим психолого-педагогическая компетенция учителя должна обеспечивать целостность знаний этих закономерностей и юс применение педагогом, системное видение объекта профессиональной деятельности.

Вопросы и задания

1.Подготовьте обзор теорий, посвященных научно-исследовательской деятельности педагога.

2.Охарактеризуйте основные направления исследований по проблеме подготовки будущих педагогов к научно-исследовательской деятельности

3. Обоснуйте показатели готовости педагога к исследовательской деятельности

6.3.Методологическая рефлексия в структуре исследовательской культуры

Ведущими философскими основами для построения теории формирования субъективности будущего педагога в условиях образовательного процесса вуза являются: философия человека, философия развития, квалиметрическая теория, положения о функционировании и развитии образовательных систем, о развитии личности как субъекта познания, общения и деятельности, о природе и сущности человеческой деятельности, ее целесообразности и творческом характере, о единстве теории и практики, о диалектической взаимосвязи закономерностей и условий их проявления, о диалектике общего, частного, особенного и единичного.

Рефлексивный подход в исследовании обеспечивает рассмотрение процесса формирования субъективности будущего педагога в сфере социальной защиты ребенка, в котором имеют место внешние воздействия и самоупрвление, нормативное и аксиологическое, и предполагает системную рефлексию (самоисследование, самооценивание, самоконтроль) слагаемых качества и эффективности формирования субъектности будущего учителя в сфере социальной защиты детей. При этом рефлексия – это не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлексирующего», его личные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные способности. Рефлексивный подход позволяет осуществить реализацию взаимообусловленных процессов саморефлексии и взаиморефлексии с позиции создания условий развития субъектности будущего педагога в сфере социальной защиты детей.

Выбранные методологические подходы выступают в качестве теоретического базиса исследования, поскольку являются необходимыми условиями для построения модели формирования субъектности будущего педагога в сфере социальной защиты ребенка в условиях образовательного процесса в вузе.

Рефлексия в широком смысле включает в себя такие процессы как самопонимание и понимание другого, самооценка и оценка другого, самоинтерпретация и интерпретация другого и т.д.

Ученый – это обязательно рефлексивно мыслящий и рефлексивно действующий человек. Именно в нем концентрируются знания, умения и навыки, необходимые для исследовательской работы. Их объем и глубина – гарант правильного рефлексивного мышления и, следовательно, действия. Педагогическая рефлексия, как и любая другая, настойчиво смотрит в мир явлений и поступков, фактов и мыслительных действий, своих и чужих слов и чувств. Понимать – значит быть воспитанным рефлексивно. Это имеет прямое отношение и к ученому, тем более к ученому-эксперту.

Помимо оценки результатов исследования научным сообществом, важнейшее занчение имеет самооценка, рефлексия проделанной работы самим исследователем.

Самооценка и рефлексия собственных действий неизбежно пронизывает всю деятельность исследователя в процессе научной работы: от замысла исследователя до публикации его результатов – в этом специфика научно-исследовательской деятельности. Но в деятельности исследователя существенную роль играет самооценка, рефлексия уже завершенной работы, когда необходимо ответить самому себе: что получилось хорошо, что плохо и почему; почему полученные результаты исследования значительно разошлись с его замыслом (что бывает в подавляющим большинстве случаев); какие теоретические построения оказались лишними, а каких не хватило; правильно ли и достаточно ли были использованы методы эмпирического исследования; что оказалось лишним и где, на что напрасно было потрачено время, и так далее и тому подобное.

Все это необходимо будет учесть в последующих исследованиях, ведь закончив одно исследование, ученый (если это настоящий ученый) тут же начинает следующее: цикл повторяется. Накопление личного научного, в том числе методологического опыта по результатам каждой завершенной научной работы ведет к развитию исследований по нарастающей спирали.

Прежде чем рассматривать рефлексивную фазу научного исследования, осбусдим, что понимается под оценкой и рефлексией.

Начнем с термина «оценка»: «отношение к явлениям, деятельности поведению установление их значимости, соответствия нормам, целям»; «установление степени, уровня, качества». Отметим что термин оценка употребляется как для обозначения процесса оценки, так и для обозначения самой оценки ( как результат процесса оценки).

Принято говорить о трех видах рефлексии:

элементарное рефлексия, приводящая к рассмотрению и анализу знаний и поступков, к размышлению об их границах значений;

научная рефлексия - критика и анализ теоретического знания проводимое на основе трех методов и приемов, которые свойственны данной области научного знания;

философская рефлексия – это осознание и осмысление предельных оснований бытия и мышления, человеческой культуры в целом.

На оценку и самооценку результатов существенным образом влияют оценки текущих и итоговых результатов научного исследования стороны других коллег – ученых: рецензентов, оппонентов и др. Так, например, любая диссертация являясь по определению единологичной работой автора, в тоже время, практически всегда учитывает мнения многих людей, участовавших в ее обсуждении (научного руководителя, сотрудников лаборатории или кафедры и т.д.), то есть, в некотором смысле, является плодом коллективного творчества. На самооценку результатов исследование существенным образом влияют их признание (или не признание) научным сообществом и/или сообществом практиков. Для этого не обходимом условием является публикация результатов.

Фактом общественного признания выполненного исследования является успешная защита кандидатской, докторской диссертации. В дальнейшем, спустя определенное время, начинает «работать» такая форма оценки исследования, как его цитируемость – как часто другие авторы ссылаются на данное исследование. Показатель этот правда несколько формальный. Ведь не всякая работа может быть доступна широкому кругу читателей. Это может быть чисто теоретическая работа или историческое исследование по какой-либо узкоспециальной проблеме и т.д. Тем не менее у многих странах авторитет ученого, в том числе и его заработаная плата, оценивается именно по его индексу цитируемости.

Немаловажную роль для пропаганды и общественного признания результатов исследования имеют и формы устного научного общения – участие исследователя в научных конференциях, семинарах и т.д.

Научное общение для пропаганды результатов научных исследований должны идти параллельно. Как показывает опыт, устные выступления с докладами, сообщениями на конференциях, симпозиумах позволяют привлечь, обратить внимание научной общественности к факту наличия результатов исследования и стимулировать интерес к их прочтению в имеющихся публикациях. Относительно устного научного общения можно отметить еще одно обстоятельство. Хотя на каждой конференции имеется программа и в ходе конференции читаются запланированные доклады, проводятся другие мероприятия по регламенту, основную пользу ученый выносит из нее не на этих регламентированных мероприятиях, а из не формального общения с коллегами.

Системообразующим компонентом в структуре исследовательской культуры учителя является рефлексия как познание и анализ учителем явлений собственного сознания и деятельности. В педагогической деятельности учитель выступает в разных функциональных позициях. По исследованиям психологов (Ю.Н. Кулюткин и др.), первая и основная из них, это позиция учителя-практика, задачей которого является организация деятельности учащихся на основе определенного предметного содержания, форм и методов обучения. Для учителя характерна и вторая позиция по отношению к собственной деятельности, когда сама эта деятельность выступает для него в качестве особого предмета анализа, осмысления и оценки (т.е. предмет исследования). Отмечаются, что при решении практических задач, возникающих в конкретных педагогических ситуациях, учитель непосредственно включён в процессы реального взаимодействия с учащимися, конструирует и использует те или иные способы руководства деятельностью учащихся. В ходе реализации учителем второй функци сами эти процессы становятся предметом исследования; эти способы превращаются в предмет осмысления, критерии и показатели оценки деятельности учащихся требуют при этом осознания и раскрытия. Такая позиция учителя находит свое выражение в различных формах повышения квалификации, в его творческих поисках. Поэтому педагогическая рефлексия учителя является неотъемлемой частью инструментариев реализации учителем своих основных практических функций в целях постоянного анализа и самоанализа, осознания возникающих в практике проблем, правильного выбора путей их решения, критического оценивания и корректировки полученных результатов.

Понятие рефлексии возникло в философии и означало процесс размышления индивида о происходящем в его собственном сознании.. Понятие рефлексии можно будет дополнить в содержательном плане понятиями «самопознание», «самосознание». При этом «самопознание - познание Я, самости в его специфике, условиях и способах реакции, характерных для него, в предрасположениях и способностях, ошибках и слабостях, силах и границах собственного Я…», «самосознание - в обычной разговорной речи - убеждение в ценности собственной личности.

Самосознание в психологии - переживание единства и специфичности Я как существа, наделенного мыслями, чувствами, желаниями, противоположное осознание внешнего мира (объекта)». Рефлексия в психологии - процесс самопознания субъектов психических актов и состояний. Понятие рефлексии и интенциональности являются основными понятиями феноменологического учения о сознании, с точки зрения психологов, рефлексия - это единственно возможный метод феноменологического исследования сознания. Проблема взаимосвязи рефлексии и сознания включается в том, что рефлексия, будучи определенной процедурой изучения сознания, является в то же время его свойством. Рефлексия понимается в ее общем виде как обращение человека к своему внутреннему миру, своему опыту, жизнедеятельности, является одной из форм организации мотива субъекта образовательной деятельности и инструментовки ее цели, используемых в передовом и новаторском опыте образования. Предметом рефлексии может быть все, что содержится в опыте индивида: знания, представления, понятия, чувства, переживания, отношения, желания, ценности, смыслы и т.д.

Проблемы рефлексии поставлены со всей определенностью в философских и педагогических исследованиях, посвященных выявлению механизмов творческого решения задач, различным аспектам «выхода» личности в рефлексивную позицию, осознанию собственной деятельности и общения (В.В. Давыдов, Я.А. Пономарев, И.Н. Семенов, В.В. Столин, и др.), изучению педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина, и др.), педагогическому анализу учебно-воспитательного процесса (Ю.А. Конаржевский и др.), обучению учителей самоанализу педагогической деятельности (JI.E. Плескач, В. Храпов и др.), изучению, обобщению педагогического опыта на диагностической основе (Я.С. Турбовской и др.), изучению дидактических затруднений учителей в учебно-воспитательном процессе (Ю.К. Бабанский, Т.С. Полякова и др.), анализу реализации теории целостного педагогического процесса (Н.Д. Хмель и др.), формированию методологической культуры (В.В. Краевский, В.А. Сластенин, В.Э. Тамарин, В.А. Мосолов, О.С. Анисимов, Е.В. Бережнова, Ю.В. Сенько, С.В. Кульневич и др.), развитию педагогической рефлексии (Б.З. Вульфов, С.Ю. Степанов, Л.B. Яковлева, В.А. Сластенин, Л.С. Подымова и др.), педагогического творчества (В.И. Андреев, В.И. Загвязинский, Н.Д. Никандров, М.М. Поташник и др.), коммуникативных умений (Н.Д. Грехнев, В.А. Кан-Калик, А.В. Мудрик, К.С. Успанов, Н.Д. Хмель и др.). И не случайно в структуру готовности к педагогической деятельности входят развитая педагогическая рефлексия наряду с другими ее составляющими как индивидуальный стиль профессиональной деятельности, инновационный, творческий подход к ней, осуществление авторских поисков и находок.

Готовность к педагогической деятельности является фундаментом профессиональной компетентности учителя. Это качество формируется в период образования в вузе - время профессионального самоопределения будущего педагога, интеграции отдельных его качеств в профессиональную направленность, становления и развития Я - концепции студента как педагога. Поэтому в ходе профессиональной подготовки учителей вузами учитывается тот факт, что акцент в профессиональной деятельности современного педагога смещается с передачи знаний Другому на организацию его деятельности.

В педагогической литературе просматривается тесная взаимосвязь педагогической рефлексии с методологической культурой. Учитель общеобразовательной школы поставлен в настоящее время в такие условия, когда овладение методологической культурой выступает обязательным условием его профессиональной саморефлексии.

Рефлексия, обращенная на осознание стилевых особенностей профессиональной педагогической деятельности (Ш.А. Амонашвили, В.И. Загвязинский и др.), выводит на проблему стиля нового педагогического мышления. Стиль мышления - способ отражения и осмысления действительности и закономерностей ее развития для выработки соответствующей линии поведения и практического действия. Стиль мышления в социальном опыте представлен как система методологических норм, предписаний, определяющих подход субъекта деятельности к самому процессу деятельности и ее результатам (Ю.В. Сенько и др.).

Исследовательская культура учителя востребует обращения к категории «научный стиль мышления», связанный с необходимостью рефлексии научного познания, его норм, методологических принципов, характеристик. Научный стиль мышления является крупной единицей методологического знания и специфической форме отражает процесс и функции научного исследования. Подтверждением методологического характера научного стиля мышления является его определение: это - «исторически сложившаяся, устойчивая система общепринятых методологических нормативов и философских принципов, которыми руководствуются исследователи в данную эпоху»; научный стиль мышления «представляет некоторую обобщенную форму, относящуюся к методологии научного познания и выражающую сложившие нормы научного подхода к исследованию и его результатам». Учитывая сложность и многоплановость научного стиля мышления, эти определения, следует рассматривать как дополняющие друг друга. По утверждению ученых, в этих определениях подчеркиваются те или иные стороны научного стиля мышления: системность, нормативность, устойчивость, историчность, онтологическая обусловленность, гносеологическая и ценностная ориентированность. Перевод нормативов научного стиля мышления в структуру деятельности - творческая задача. Научная картина мира является базой, основой функционирования научного стиля мышления. Научный стиль мышления тесно связан с научно- теоретическим мышлением [185].

Исследователи определили следующие принципы формирования нового педагогического мышления (понимания, другодоминантности, диалогичности, рефлексивности, метафоричности), методологические принципы современного профессионального педагогического стиля мышления и деятельности (объяснение, понимание и др.). Под объяснением того или иного педагогического явления понимается установление причин этого явления, условий, при которых оно могло возникнуть, законов, действием которых обусловлены данное явление или условия его существования. Учитель в ходе объяснения занят объяснением самого объяснения, раскрывает его методологические основания. И в этой связи он рефлексирует относительно вида объяснения (причинно-следственное, функциональное, структурное, генетическое), места объяснения внутри познавательного цикла (познавательная ситуация, эмпирическая область, предмет, объект, средства, результат объяснения), процедур описания, сравнения, обоснования, доказательства, аналогии, моделирования, интерпретации.

Многие ученые предлагают такую сжатую формулировку «опыт + рефлексия этого опыта = развитие», т.е. постоянное осмысление, анализ и перестройка собственного опыта позволяют учителю развивать свое мастерство.

В педагогической науке всесторонне изучены понятия «уровень рефлексии» и «рефлексивная система» (В.А. Лефевр), графические модели рефлексии (субъект, образ субъекта, модель), психологические механизмы рефлексии. Рефлексивное отношение человека к собственной деятельности является одним из важнейших психологических условий все более глубокого осознания, критического анализа и конструктивного совершенствования.

Рефлексивная фаза исследования. Суть рефлексивной фазы состоит в том, что исследователь (или коллектив исследователей, получив результаты, должен их отрефлексировать - «обратиться назад» и осмыслить, сравнить, оценить исходные и конечные состояния:

-объекта деятельности - самооценка результатов;

-субъекта деятельности, т.е. самого себя - рефлексия.

На самооценку результатов исследования существенным образом влияют их признание (или не признание) научным сообществом и/или сообществом практиков. Для этого необходимым условием является публикация результатов.

Помимо оценки результатов исследования научным и педа-гогическим сообществом, важнейшее значение имеет самооценка, рефлексия проделанной работы самим исследователем. Самооценка и рефлексия собственных действий неизбежно пронизывает всю деятельность исследователя в процессе научной работы: от замысла ис-следователя до публикации его результатов — в этом спе-цифика научно-исследовательской деятельности. Но в деятельности исследователя существенную роль иг-рает самооценка, рефлексия уже завершенной работы, когда необходимо ответить самому себе: что получилось хорошо, что плохо и почему; почему полученные результаты иссле-дования значительно разошлись с его замыслом (что бывает в подавляющем большинстве случаев); какие теоретические построения оказались лишними, а каких не хватило; правильно ли и достаточно ли были использованы методы эмпирического исследования; что оказалось лишним и где, на что напрасно было потрачено время, и так далее и тому подобное.

Ведь все это необходимо будет учесть в последующих исследованиях. Ведь закончив одно исследование, ученый (если это настоящий ученый) тут же начинает следующее: цикл повторяется. Накопление личного научного, в том числе методологического опыта по результатам каждой завершенной научной работы ведет к развитию исследова- ний по нарастающей спирали. Сказанное здесь о рефлексии в научном исследовании относилось к так называемой «элементарной рефлексии». Но необходимо еще остановиться и на научной рефлексии.

Научная (или теоретическая) рефлексия над системой научного знания означает его теоретический анализ, принятие ряда допущений и идеализаций, моделирование изучаемых явлений и процессов. Результатом же научной рефлексии становится некоторая новая система знания, которая является от-носительно истинным отражением реальных зависимостей и которая вместе с тем предполагает целый ряд допущений (возникающих, прежде всего, на этапе моделирования). Рефлексия над прежней системой знания приводит к выходу за ее пределы и порождению нового знания. Преемственность научного знания - это то содержание, которое заложено в понимании принципа соответствия, одного из основополагающих принципов научного познания. Основным методом научной рефлексии является ретроспективный анализ.

Рефлексивной фазой завершается научное исследование как цикл научной деятельности, как научный проект Более подробно вопросы самооценки и рефлексии мы будем рассматривать в следующей главе, посвященной методологии практической педагогической деятельности [153].

На наш взгляд, методы педагогической рефлексии и саморефлексии присутствуют и взаимодействуют в структуре исследовательской культуры учителя (методы самооценки, оценивания и др.).

Включение в содержание профессиональной подготовки преподавателя методологии педагогического исследования имеет целью развитие педагогического мышления студентов, преодоление стереотипов, формирование гибкого и творческого подхода к воспитанию и обучению.

Уточняются признаки принадлежности деятельности к области научного познания: целеполагание, выделение специального объекта исследования, применение специальных средств познания, однозначность терминов. Определяется содержание методологической рефлексии исследователя-педагога в виде минимального перечня тех пунктов, которые дают возможность охарактеризовать качество педагогического исследования в процессе его проведения и в завершенном виде: проблема исследования (что надо изучить из того, что ранее не было изучено?); тема исследования (как назвать, чем мы собираемся заниматься?); актуальность темы (почему данную проблему нужно в настоящее время изучать?); объект исследования (что именно рассматривается в исследовании?); предмет исследования (как рассматривается объект, какие новые отношения, свойства, аспекты и функции объекта раскрывает данное исследование?); гипотеза и защищаемые положения (что не очевидно в объекте, что исследователь видит в нем такого, что не замечают другие?); цель исследование (какой исследователь намерен получать, каким он видит этот результат?); задачи исследования (что нужно сделать, чтобы цель была достигнута?); новизна исследования (что сделано из того, что другими не было сделано, какие результаты получены впервые?); значения для науки (в какие проблемы, концепции, отрасли науки вносятся изменения, направленные на развитие науки, пополняющие ее содержание?); значения для практики (какие конкретные недостатки практической педагогической деятельности можно исправить с помощью полученных в исследовании конкретных результатов?) [88].

Исследователи выделяют три источника научного обеспечения учебной работы преподавателей: наука в ее концептуальной (фундаментальной) форме, наука в ее нормативной форме, результаты собственной научной деятельности педагога. Педагог-ученый в результате овладевает методологическими знаниями, конкретными научными знаниями и навыками исследовательской работы в области педагогики. Особое внимание уделяется методологической рефлексии исследователя, умению осмыслить и оценить собственную исследовательскую деятельность по определенным показателям, характеристикам. Осмысление своей научной работы осуществляется исследователем в свете определенных методологических ориентиров. Эти ориентации должны быть представлены в виде характеристики педагогического исследования, по которым можно было бы оценить его качество.

Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте теории педагогической рефлексии.

2.Сравните определений понятия «рефлексия».

3.Обоснуйте методологическую рефлексию своего исследования.

Исследовательский потенциал научно-методической работы

Развитие инновационных процессов в образовании требует про­фессионального развития субъектов инновационной деятельности, кото­рое, прежде всего, связано с формированием у них методологической, проектной и исследовательской культуры. Разработана модель развития проектной культуры субъектов сферы образования (педагоги, управленцы, психологи) и технология научно-организационного сопровождения ста­новления позиции инноватора.

Научно-методическая работа в школе как условие формирования исследовательской культуры учителя.

Методическая работа предполагает определенную совокупность взаимосвязанных способов деятельности, необходимых для реально возможного педагогического (а не административного) влияния на повышение профессиональной компетентности на саморазвитие учителей (Э.М. Софьянц и др.). Выделяется совокупность элементов системы методической работы: цель, принципы ее организации, содержание, формы и методы результат. Цель методической работы с учителями определена как обогащение их духовной культуры, знаний и умений, приобщение каждого из них к педагогическому творчеству. По самой своей сути методическая работа - это, прежде всего, научная деятельность, связанная с освоением теорий, понятий, фактов, достижений науки. Сущность научно-методической работы как системы заключается во взаимосвязи двух ее подсистем: учебно-методической, ориентирующей педагогов на разработку учебных планов и программ, позволяющих реализовать идеи непрерывной общеобразовательной подготовки учащихся, осуществление качественного учебно-воспитательного процесса; научно-исследовательской, нацеленной на изучение закономерностей и механизмов усвоения учащимися учебного материала, овладение педагогами методологией и техникой научного исследования, поиск нового содержания образования, форм и методов сотрудничества с учащимися, разработку критериев преемственности знаний и умений.

В условиях существования единой унифицированной образовательной системы, сложившейся ранее на протяжении нескольких десятилетий, была принята и нормативно закреплена единая модель методической работы, предназначенная для использования в различных регионах без учета национальной, краевой, психолого-личностной специфики. На определенном этапе развития школы методическая работа в ее традиционном виде оказала положительное влияние на воспитательно-образовательную практику 70-80 годы XX века. Опыт передовых школ свидетельствует о том, что наиболее действенным звеном методической работы того времени оказались школы передового педагогического опыта и подобные им формы, в которых творчески типизировались и коллективными усилиями обобщались те или иные новации учителей-предметников и воспитателей. Среди них можно назвать конкретный опыт организации методической работы на примере Павлышской средней школы, директором которой долгое время работал В.А. Сухомлинский. Его творчество существенно обогатило и практику методической работы. Ему же принадлежала инициатива создания Школы педагогической культуры, целью которой является воспитание учителя-исследователя.

В Павлышской школе каждый учитель исследовал какой-либо отдельный аспект учебно-воспитательного процесса. Близость методической работы и научного исследования основывалась на скрупулезном анализе фактов. Методическая работа и научное исследование предполагают научное прогнозирование ожидаемых результатов. Учитель, по Сухомлинскому, не умеющий проникать мысленно в глубину фактов, в причинно-следственные связи между ними, неизбежно превращается в ремесленника. Вследствие этого одним из необходимых условий реализации методической работы является активная творческая деятельность всего коллектива и царящая в нем атмосфера поиска и исследования.

Научно-методическая деятельность предполагает научно-теоретическое обоснование. В связи с этим, разработчики проблемы дают следующее определение научно-методической работе. Научно-методическая работа - это синтез двух процессов: научно-исследовательского и методического, направленного на развитие учебно-воспитательной деятельности образовательного учреждения. Исходя из этого положения, выделяются три типа научно-методической деятельности: исследовательская (обеспечивает развитие инновационных процессов); экспериментальная (способствует переходу из режима развития этих процессов в режим функционирования) и коррекционная (гарантированный результат деятельности).

Это обстоятельство дает основание синтезировать, объединить в учебных заведениях методическую и научно-исследовательскую деятельность. Кроме того, в школоведение введено новое понятие «научно-методическая работа» (К.С. Фарино).

Анализ литературы показывает, что в учебных пособиях и научных изданиях проблема научно-методической работы в общеобразовательных школах освещена недостаточно, исследования в этом направлении малочисленны, а мнения авторов о ее содержании разноплановы. Многие разработчики рассматривают организацию методической и самообразовательной работы в общеобразовательных учреждениях и отделах образования как составную часть непрерывного педагогического образования и повышения квалификации. Методическую работу исследователи рассматривают как часть системы непрерывного образования учителей (П.В. Худоминский, Я.С. Бенцион). Другие под методической работой понимают все виды деятельности по повышению квалификации учителей (Л.И. Колесниченко). Третьи - сужают понятие методической работы до повышения квалификации учителей по частным предметным методическим вопросам. А остальные рассматривают сочетание научно-исследовательской и методической работы как средство поиска, апробации и внедрения новых технологий в педагогический процесс, а также повышения квалификации педагогов, качества обучения и воспитания школьников (Б.А. Тургынбаева и др.).

Среди важнейших причин недостатков методической работы, инновационных поисков называется несформированность методологической культуры и перспективности мышления директоров школ. Предлагаются методологически важные принципы (теоретико-методологический всеобуч в педагогическом коллективе и т.д.), разрабатываются модели уровневой организации методической работы (В. Шувалова.и др.).

И не случайно авторы включают в содержание методической работы следующие компоненты: повышение духовной культуры; обновление философских знаний и усвоение современных знаний о человеке и экологии; обновление знаний о содержании образования на теоретическом уровне; о структуре знаний и умений школьников по предмету, усвоение современной теории и методики учебной деятельности. На наш взгляд, можно еще добавить усвоение новых образовательных технологий, учебников нового поколения, учебников и учебно-методических комплексов, приемов инновационно-дидактической деятельности.

Изучение истории и теории развития методической работы в общеобразовательных школах Казахстана и исторического и сравнительно-сопоставительного анализа представляется возможным выделить 4 взаимосвязанных этапа в истории становления и развития проблемы научно-методической работы: эмпирический, традиционный, инновационный (деятельность педагогов-новаторов, авторских и именных школ), научно- методический.

Системообразующими факторами организации научно-методической работы в общеобразовательной школе является потребность учителя в самореализации, личностная направленность на повышение профессионального мастерства и социального статуса, развитие интереса к инновационной деятельности. Инвариантный компонент структурно-содержательной модели научно-методической работы представлен инновационными формами и способами внутреннего и внешнего взаимодействия учебных подразделений по определенным критериям, разработанным применительно к условиям данного учебного заведения. Эта модель рассматривается в единстве и взаимообусловленности личностно ориентированного и функционально-деятельностного уровней и призвана в полной мере отразить сложившиеся в школах нового типа субъектно-субъектные отношения, которые значительно углубляют вертикальные и горизонтальные связи самой модели.

Педагогическая диагностика позволяет ученым определить показатели сформированности каждого компонента системы научно-методической работы и выявить следующие уровни подготовленности учителей к научно-методической деятельности: базовый (низкий), нормативный (средний), творческий (высокий) и исследовательский (очень высокий) (А.И. Кочетов, К.С. Фарино, Н.А. Абишев).

Центральным, организующим ядром проводимой научно-методической работы в школах является кафедра - научно-учебное подразделение, нацеленное на реализацию специфических задач в учебно-воспитательном процессе, связанных с разработкой содержания образования, конструированием и внедрением новых педагогических технологий.

Основным компонентом научно-методической работы является изучение и обобщение передового педагогического опыта. В педагогической литературе за последние 50 лет проблемы изучения, обобщения и использования передового педагогического опыта (ППО) применительно к условиям деятельности работников образования рассматриваются в следующих аспектах:

а) составная часть работы по повышению квалификации и профессионального мастерства учителей, руководителей школ, работников образования (Г.А. Абрамова, Я.С. Бенцион, Т.Б. Борисова, А.К. Горшков, П.И. Дробязко, А.Н. Зевина, Г.И. Зорина, А.Ф. Иванов, Т.М. Квиркелия, М.И. Кондаков, Л.И. Колесниченко, В.Н. Котляр, Н.А. Филиппова, П.В. Худоминский, С.П. Чернов).

б) направление внутришкольной методической работы (Г.А. Анциз, А.М. Гельмонт, Г.И. Горская, Х.И. Золотарь, Х.И. Лийметс, В.Т. Рогожкин, В.П. Стрезикозин).

в) средство развития педагогического творчества учителей, руководителей школ, работников образования (Т.А. Абдуллаев, Е.С. Березняк, А.Д. Деминцев, Н.В. Кухарев, Ю.А. Конаржевский, В.М. Норглик, М.С. Пашкова, Л.Е. Плескач, И.П. Раченко, А.С. Тотанова).

г) метод педагогических исследований (Ю.К. Бабанский, В.И. Журавлев, В.И. Загвязинский, Л.В. Занков, Х.И. Лийметс, М.И. Махмутов, Э.И. Моносзон).

д) результат взаимодействия педагогической науки и практики (А.А. Арламов, В.В. Краевский, Н.В. Кухарев, А.А. Левшин, Т.В. Новикова, Я.С. Турбовской).

е) специфический вид педагогической деятельности учителей, руководителей школ, работников системы образования (Т.Р. Абдуллаев, А.М. Гельмонт, Л.И. Гусев, В.Е. Гмурман, А.Е. Ержанов, В.И. Журавлев, З.А. Загуменова, А.Н. Зевина, П.И. Карташов, А.Г. Козлова, Т.Ф. Кулдавлетов, Г. Лукпанов, Т.Г. Михайленко, М.С. Пашкова, М.Н. Скаткин, А.Х. Сурманидзе, Н.И. Терновая, Н.А. Тучнин).

Изучение, обобщение и использование ППО в системе повышения квалификации является важным условием и средством обучения педагогов решению общих проблем, а не только частных задач, развития их самостоятельности мышления.

В педагогической литературе время от времени появляются публикации, посвященные раскрытию содержания и планирования методической работы в школе. Наблюдается тенденция упорядочения, регламентации и стандартизации методической работы, начиная от цели до результата ее реализации. В основном предлагаются содержание и диагностические параметры оценки методической работы по блочной системе. Первый блок включает в себя знания теоретических основ предмета, методов преподаваемого предмета, истории развития науки и современных ее достижений; второй блок - знание содержание образования, методов и приемов обучения школьников учебному предмету, форм организации обучения учебному предмету; третий блок - знание психологических особенностей учащихся, психологических закономерностей обучения, воспитания и развития школьников, теоретических основ педагогики, педагогических технологий. Разрабатываются содержание деятельности и соответствующие показатели оценки каждого компонента содержания деятельности. Даются примеры программно-целевого планирования методической работы, создания системы методической службы школы. Уточняются функции методического совета (в т.ч. поисково-исследовательская), образцы планов методической работы.

Вопросы и задания

Уточните основные компоненты научно-методической работы.

Докажите, что изучение и обощение передового опыта учебно-воспитательного процесса является средством формирования исследовательской культуры педагога.

Раскройте влияние научно-методической работы на становление педагога-исследователя.

Теоретическая модель исследовательской культуры педагога

Обобщенная модель профессионально-педагогической культуры позволяет нам перейти к обоснованию модели исследовательской культуры современного учителя. На наш взгляд, содержание педагогического образования должно быть адекватно исследовательской культуре и включать блоки научно-педагогического знания: теорию и технологию целостного педагогического процесса, теорию и методику НИР, теорию педагогической рефлексии, педагогическую инноватику, историю развития педагогической мысли и образования, этнопедагогику и др.

Ретроспективный анализ развития проблемы формирования готовности учителя к реализации теории ЦПП, НИР, НМР показывает, что данные вопросы глубоко изучались в 1950-1970 годы, и в результате в практике обучения накоплен рационализаторский опыт (теория и методика построения урока, липецкий опыт, опыт ростовских учителей по предупреждению неуспеваемости школьников и т.д.); теории изучения, обобщения и использования ППО, внедрения ДПН развивались более интенсивно в 1970-1980 годы и способствовали становлению новаторского опыта (опыт учителей-новаторов); теории взаимодействия достижений педагогической науки и инновационно-дидактической деятельности разрабатывались в 1980-1990 годы и содействовали формированию в практике образования инновационного опыта (опыт учителей-инноваторов); теории формирования исследовательской культуры учителя активно стали развиваться в 1990-2000 годы и способствовали накоплению научного опыта (опыт учителей-исследователей).

Таким образом, иерархию накопления педагогического опыта успешной деятельности можно изобразить в виде схемы: рационализаторский опыт новаторский опыт – > инновационный опыт – > научный опыт. Вершиной освоения исследовательской культуры учителя станет его успешная профессионально-исследовательская деятельность в условиях становления повой парадигмы образования, тесно связанная не только со сменой содержания образования и педагогических технологий, а с формированием педагогического субъекта. Сегодня педагогический субъект - носитель высокой исследовательской культуры.

Предлагаемая модель имеет ряд принципиальных отличий и некоторые преимущества. Во-первых, инвариантные составляющие исследовательской культуры учителя - готовность к реализации теории ЦПП, готовность к НИР, педагогической рефлексии и саморефлексии присутствуют во всех остальных видах готовности профессиональной деятельности учителя. Поскольку каждому компоненту данной системы принадлежит определенная роль в обеспечении эффективности работы, то и совокупный эффект возможен, когда между всеми компонентами возникает взаимодействие и взаимообусловленность. Во-вторых, модель исследовательской культуры учителя - основание для разработки теории формирования исследовательской культуры. В-третьих, с освоением исследуемого качества учителя становится очевидным, что качество этой деятельности следует оценивать не только по конечным результатам, но и в ходе развития.

Следствия исследовательской культуры содержат следующие элементы: образцы инновационных предложений; образцы исследовательских проектов; образцы образовательных программ и сценариев; образцы описания дидактических новшеств; образцы методических произведений и деятельности учителя-исследователя.

Мы придерживаемся концепции ученых, предполагающих о наличии следующих уровней исследовательской культуры учителя:

1) докультурный уровень характеризуется отрицательным отношением учителя к исследовательской деятельности, наличием или отсутствием адекватных для её осуществления личностных предпочтений, практической рефлексии, несформированностью исследовательского мышления и модели решения инновационных проблем (учитель, занимающийся педагогической разработкой);

2) формально-культурный уровень предполагает осознание учителем важности исследовательской деятельности, понимание и интерпретацию её отдельных составляющих, практическая рефлексия, неразвитое исследовательское мышление и инновационную самодеятельность, приводящую к эмпирическим новшествам (учитель, изучающий свою деятельность и деятельность учащихся);

3) уровень начальной организации исследовательской культуры характеризуется проявлением у учителя устойчивого интереса к культурной традиции, стремлением к самопознанию личностных предпочтений, появлением признаков исследовательского мышления и способности строить исследовательскую деятельность. Исследовательская самодеятельность осознаётся нормами исследовательской культуры, появляются первые методические рекомендации, ориентированные на ценности результата с признаками методической рефлексии. Возможно наличие у учителя публикаций в форме тезисов доклада, методических рекомендаций, статей об опыте работы (учитель, творчески работающий);

4) нормативно-культурный уровень характеризуется целенаправленным изучением культурной традиции и вынесением о ней своих суждений, наличием стремления к самовоспитанию, технологической рефлексии (учитель- новатор);

5) уровень культурной самоорганизации характеризуется наличием у учителя собственных интересов, убеждений и установок, адекватных личностных предпочтений. Новообразованиями исследовательского мышления являются системность, научно-методическая рефлексия (учитель-инноватор);

6) протокультурный уровень характеризуется способностью учителя рефлектировать культурную традицию, создавать более адекватные критерии. Для этого уровня характерны дидактические пособия, методологическая рефлексия, а также высокий уровень креативности (учитель-исследователь).

В конструировании теоретической модели исследовательской культуры учителя, на наш взгляд, необходимо учитывать новую парадигму образования и тенденции инновационных процессов в образовании. Важным подходом при переводе образовательного учреждения в режим развития является последовательная смена видов деятельности ученика и учителя [194].

При этом исследовательская культура учителя рассматривается как необходимое качество для освоения, передачи, создания им педагогических ценностей и образовательных технологий; как профессионально-значимое качество личности учителя, позволяющее понимать и воспринимать педагогические факты, явления, процессы, результаты, осмыслить законы и закономерности, теории, сформулировать гипотезу и на этой основе воссоздать собственную систему инновационно-дидактической деятельности; как способность, целенаправленно формируемая во взаимодействии с равивающейся действительностью. Исследовательская культура учителя конструируется на основе культуры научно-исследовательского труда ученого, требующего ориентации на парадигму науки и парадигму образования [217].

Принимая за основу модели исследовательской культуры учителя модель профессионально-педагогической деятельности, мы тем самым получаем сведения о соответствии между подготовкой учителя и его конкретной деятельности. В связи с этим первоначально определили составляющие (компоненты) исследовательской культуры учителя как профессионально значимого качества, исходя из сущности его деятельности (см. рисунок 7). При разработке модели предмета исследования - исследовательской культуры учителя нами учитывались достижения в области использования метода моделирования в педагогике, технологии матричного моделирования в педагогических исследованиях (Н.Д. Хмель, JI.X. Мажитова и др.). В нашем примере, модель - матрица исследовательской культуры или готовности к реализации ее составляющих.

Таким образом, инвариантными составляющими исследовательской культуры учителя являются: готовность к реализации теории целостного педагогического процесса - ЦПП (a1); готовность к научно-исследовательской работе - НИР (а2); готовность к педагогической рефлексии и саморефлексии – ПРиСР (а3).

12

Компоненты исследовательской культуры учителя

Исследовательская культура учителя

Инвариантные составляющие

Вариативные составляющие

Готовность к организации НМР в школе (а4)

Готовность к реализации теории ЦПП (а1)

Готовность к изучению, обобщению и использованию ППО (а5)

Готовность к НИР (а2)

Готовность к внедрению достижений педагогической науки в школьную практику (а6)

Готовность к педагогической рефлексии и саморефлексии (а3)

Готовность к реализации взаимодействия педагогической науки и школьной практики (а7)

Готовность к инновационно-дидактической деятельности (а8)

Готовность к исследовательской деятельности (а9)

Рисунок 7. Структура исследовательской культуры учителя

Вариативными составляющими исследовательской культуры учителя выступают: готовность к организации научно-методической работы в школе - НМР (а4); готовность к изучению, обобщению и использованию передового педагогического опыта - ИО и ИППО (а5); готовность к внедрению достижений педагогической науки в школьную практику - ВДПН и ШП (а6); готовность к реализации взаимодействия педагогической науки и школьной практики - ВПН и ШП (а7); готовность к инновационно-дидактической деятельности - ИДД (а8); готовность к исследовательской деятельности — ИД (а9).

Исходя из вышеизложенного, предлагаем модель предмета нашего исследования (рисунок 8).

Модель взаимосвязи готовности учителей к реализации исследовательской культуры учителя и типов учителей, владеющих исследовательской культурой

Учитель-исследователь

ИД (а9)

ИДД (а8)

ВПН и ШП (а7)

ВДПН и ШП (а6)

ИО и ИППО (а5)

НМР (а4)

ПриС (а3)

НИР (а2)

Готовность учителей к реализации исследовательской культуры

Учитель-новатор

Учитель-инноватор

Учитель, творчески работающий

Учитель, анализирующий деятельность учащихся

Учитель, анализирующий свою практическую деятельность

Учитель, занимающийся педагогической разработкой

Типы учителей, владеющих ИК

Рисунок 8. Модель взаимосвязи готовности учителей к реализации исследовательской культуры учителя и типов учителей, владеющих исследовательской культурой

Учитель-исследователь

ИД (а9)

ИДД (а8)

Учитель-инноватор

Эту модель можно будет графически изобразить следующим образом (см.рисунок 9).

Учитель анализирующий деятельность учащихся

исследовательская учитель

вариативные составляющие

деятельность (а9) исследователь (VII)

ИДД (а8) учитель-инноватор (VI)

ВДПН и ШП (а7) учитель-новатор (V)

ВДПН (а6) учитель, творчески работающи () (IV)

ИО и ИППО (а5) учитель, анализирующий

деятельность учащихся(III)

НМР (а4) учитель, анализирующий свою

деятельность (II)

ПРиС (а3) учитель, занимающийся

педагогической разработки ((I)

НИР (а2)

ЦПП (а1)

Инвариантные составляющие

Типы учителей Структура исследовательской

культуры

I – тип a1 + а2 + а3

II – тип a1 + а2 + а3 + а4

III – тип а1 + а2 + а3 + а4 + а5

IV – тип а1 + а2 + а3 + а, + а5 +

VI - тип а1 + а2 + а3 + а4 + а5 + а6 + а7

VII – тип а1 + а2 + а3 + а4 + а5 + а6 +а7 + а8

VIII – тип a1 + а2 + а3 + а4 + а5 + а« +а7 + а8 + а9

а9 - исследовательская деятельность - идеальный образ профессионально- педагогической деятельности учителя.

сплошные стрелки

-------------- пунктирные стрелки

Рисунок 9 Модель предмета исследования - структуры исследовательской культуры учителя

Проведенное исследование позволило выделить три структурных компонента деятельности по формированию исследовательской культуры учителя: мотивационный, когнитивный, процессуальный (см. таблицу 8).

Мотивационный компонент проявляется в установке на стремлении к познанию инновационных процессов в образовании и науке, к научному обоснованию своей деятельности, осознание потребности в максимальной самореализации. Когнитивный компонент проявляется в осознании новых педагогических фактов, явлений и процессов, методологии и теории нововведений в образовании. Процессуальный компонент находит свое выражение в определенном уровне профессиональной активности и опирается на особенности, сформированные в опыте специально организованной инновационно-дидактической деятельности. Все эти компоненты взаимосвязаны и взаимообусловлены, но не рядоположены. Иерархичность компонентов определяет соотношение этапов подготовки учителя к освоению искомого качества.

Таблица 8. Теоретическая модель процесса формирования исследовательской культуры учителя

Мотивационный Когнитивный Процессуальный

компонент компонент компонент

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Наличие мотивов | Знание - осознание | Овладение способами |
| стремление к познанию иннов.процессов в образовании и науке | новой парадигмы, тенденций инннов. процессов в образовании и науке | раскрытия новой парадигмы, тенденций иннов.процессов в образовании и науке |
| интерес; к философской, методолог., науковед., психолого-пед. литературе | философских законов, принципов, категорий и их отражения в пед. науке и практике | познания пед. законов, принципов, категорий |
| стремление к анализу новых фактов, явлений и процессов | основных направлений развития методологии педагогики, методолог.подходов к изучению пед. фактов, явлений и процессов | методологии педагогики,  методологических подходов к изучению пед. фактов, явлений и процессов |
| потребность в критическом анализе и обобщении педагогических теорий, концепции, фактов, явлений, процессов | методологии и методики педагогического исследования | выбора методологических подходов и методов научно-пед. исследования |
| стремление к научному обоснованию своей деятельности | методологии и теорий нововведений в образовании | моделирования системы  собственной  деятельности |
| потребность в овладении  философскими, теоретико- методолог. и технологическими знаниями | понятийно-категориального аппарата педагогической науки | самоанализа, самосовершенствования |
| стремление к самомореализации в проф.деятельности | методологии, теории и технологии исследовательской деятельности | успешной деятельности в условиях нововведений |

Результатом профессиональной подготовки является готовность выпускника высшей школы к педагогической деятельности.

Условиями совершенствования исследовательской культуры учителя являются научно-методическая работа (кафедры, исследовательские группы и др.), научное обобщение передового педагогического опыта и педагогических инноваций, комплексное внедрение результатов психолого-педагогических исследований; осуществление взаимодействия различных психолого-педагогических теорий и школьной практики по схеме: «теория - практика - теория», педагогическое инновационное движение, исследовательские поиски.

Опытно-педагогическая работа проводилась в соответствии с теоретической моделью исследовательской культуры учителя в процессе осуществления методологической подготовки, научно-методической работы, изучения, обобщения и использования передового педагогического опыта, внедрения рекомендаций педагогической науки в практику, взаимодействия педагогической науки и практики, педагогического творчества и новаторства с совокупными критериями и показателями сформированности исследовательской культуры учителя.

Результатом профессионального образования является профессиональная компетентность. В контексте образовательной деятельности вуза профессиональная подготовка и профессиональное образование являются теснейшим образом взаимосвязанными задачами.

Обобщенная характеристика методики формирования исследовательской культуры учителя выглядит следующим образом.

Первый этап формирования исследовательской культуры учителя (педагогическая рефлексия) был связан с приобщением его к теоретическим и методическим вопросам своего предмета и усилением исследовательской направленности образовательного процесса. Содержание и методика первого этапа включают традиционные формы методической работы, основанные на концепции педагогического образования и формирования профессионально-педагогической культуры учителя.

На втором этапе данной работы (практическая рефлексия) учитель накапливает профессионально-педагогический опыт, дидактически осмысливает свою деятельность, совершенствует методику преподавания предмета.

Содержание и методика третьего этапа (практическая рефлексия) были направлены на осознание необходимости исследовательской деятельности учителя, участие в разработке методических рекомендаций, анализ деятельности учащихся.

При определении четвертого этапа (методическая рефлексия), мы ориентировались на концепции педагогического творчества, изучения и обобщения ППО. Формы работы с учителями на данном этапе: анализ и обобщение своего опыта, опыта коллег, выявление дидактических затруднений, использование результатов исследований, адресованных практике, знакомство с технологий обучения своему предмету.

Пятый этап формирования исследовательской культуры учителя (технологическая рефлексия) предполагает деятельность по монографическому изучению своего новаторского опыта, разработке авторских программ и учебно-методических комплексов на основе педагогических технологий.

Шестой этап формирования исследовательской культуры учителя (научно-методическая рефлексия) предполагает создание именной школы как творческой лаборатории учителя, накопление инновационного опыта, создание методической системы собственной работы на основе достижений дидактики, методики и технологии обучения.

Седьмой завершающий этан (методологическая рефлексия) предполагает подготовку учителем научных статей и работ, создание оригинальных методик, технологий обучения и воспитания. На этом этапе учитель достигает высокую степень педагогической рефлексии, разрабатывает авторские программы, учебники.

Профессиональный рост от учителя-практика к учителю-исследователю можно показать схематично в слеующем виде: «учитель, занимающийся педагогической разработкой —> учитель, анализирующий свою деятельность —> учитель, анализирующий деятельность учащихся —> учитель, творчески работающий —> учитель-новатор —> учитель-инноватор —>учитель-исследователь».

Каждая ступень профессионального роста учителя характеризуется в его движении к освоению исследовательской культуры: реализатор теоретических знаний, полученных в вузе —> инициатор идей —> разработчик учебно-методической литературы —> реализатор собственных идей —> разработчик педагогического знания —> автор определенной концепции, идей, программы (учитель-исследователь).

Все этапы формирования исследовательской культуры учителя опираются на конкретные концепции педагогического образования, повышения квалификации, формирования профессионально-педагогической культуры.

Анализ влияния структурных составляющих данной системы на формирование исследовательской культуры учителя проводился в ходе опытно-педагогической работы по проверке эффективности научно-практических предпосылок становления и формирования искомого качества.

Выделенная система обладает следующими существенными особенностями: 1) это не механический конгломерат, а совокупность научно- практических предпосылок с прямыми и обратными связями, отношениями, позволяющими установить ее сложную иерархическую систему; 2) она открыта и обладает способностью развиваться, постоянно обогащаясь новым содержанием и новыми формами работы; 3) ее педагогические понятия образуют основное содержание создаваемой педагогической теории формирования исследовательской культуры учителя; 6) она адекватна структуре профессионально-педагогического образования и является моделью методолого-педагогического тезауруса, раскрывающего понятийно-терминологический аппарат проблемы для оптимизации процесса методологической подготовки учителей, формирования у учителей интеллектуальной культуры [217].

Таким образом, результаты формирования исследовательской культуры учителя можно показать в следующей логике: «педагогическая рефлексия —> практическая рефлексия —> методическая рефлексия —> технологическая рефлексия —» научно-методическая рефлексия —> методологическая рефлексия».

Согласно разработанной типологии учителей по уровню усвоения исследовательской культуры, учитель, занимающийся педагогической разработкой, владеет теориями целостного педагогического процесса и готовности к НИР. Как известно, в науке выделяются следующие виды исследований: теоретические, прикладные, разработки. Разработки нацелены на внедрение результатов теоретических и прикладных исследований в конкретных условиях практики. Разработки, по мнению ученых, вид исследования, важный и необходимый компонент деятельности в любой отрасли науки и производства, в том числе и в педагогической практике.

Разработки предусматривают глубокое проникновение в суть науки, подготовки научных достижений для использования в конкретной практике. Термин «разработка» близок к педагогической практике. Многие исследователи (в том числе Ф.А. Орехов и др.) считают, что плодотворность разработок определяется наличием общей программы в виде логико-методологической схемы, созданной на определенных положениях. В качестве основных положений он выделяет следующее: широта представленной темы, создание обширного горизонта, своеобразного поля для рассмотрения процесса изучения темы, видения направлений организации целостного учебно-воспитательного процесса, дающих возможность заглянуть в различные области изучения темы; комплексность, обусловливающая целостность процесса изучения темы; оптимальность, направленная на наивысшую вероятность хорошего результата изучения темы. Также предлагаются структурные элементы такой схемы, методика подготовки разработок, принципы организации труда в процессе разработок (принципы программно-целевого подхода; взаимодействия, интеграции и интенсификации всей системы подготовки учителя; единства учебного и исследовательского труда; непрерывности и поэтапности, систематичности и последовательности разработок тем), этапы подготовки разработок (подготовительная фаза; конструктивно-нормативная и проектировочная фаза; опытно-экспериментальная фаза; фаза рационального системного изложения; фаза осмысления опыта подготовки разработок).

В последнее время в педагогической литературе встречаются рекомендации авторам педагогических разработок, по подготовке авторских программ, по написанию текста таких программ.

Содержание и инструментарий практической, методической, технологической, научно-методической и методологической рефлексии отражены в структуре теоретико-методологических основ исследовательской культуры учителя, апробированы в ходе опытно-педагогической работы в школе, вузе, системе повышения квалификации работников образования (таблица 9.).

Теоретическими предпосылками формирования исследовательской культуры учителя являются концепции организации научно-методической работы в школе, изучения, обобщения и использования ППО, внедрения рекомендаций педагогической науки в практику, взаимодействия педагогической теории и практики. Предлагаемая модель исследовательской культуры учителя направлена на интеграцию названных методологических и теоретических предпосылок посредством их обобщения с позиций педагогической инноватики. В целях определения состояния разработанности теории нововведений в образовании было сконструировано информационное поле становления, формирования и развития педагогической инноватики. Педагогическая инноватика позволяет трансформировать отдельные звенья научно-методической работы в инновационный процесс в образовании. Под инновационной деятельностью понимается деятельность по разработке, поиску, освоению и использованию новшеств, осуществлению нововведений. Описана модель готовности учителя к инновационно-дидактической деятельности как содержательной основы исследовательской культуры учителя.

Таблица 9. Этапы формирования и развития исследовательской культуры учителя

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Этапы освоения исследовательской культуры | Концепции и их авторы | Форма работы | Результат |
| 1 | 2. | 3. | 4. | 5. |
| 1 | Учитель, занимающийся  педагогичес­кой  разработкой | Концепция педагогического образования.  Концепция формирования профессионально-педагогической культуры (М.А. Кудайкулов, С.И. Архангельский, В.А. Сластенин, Н. Д. Хмель) | Учеба в вузе, курсы, семинары; олимпиады, НИРС, УИРС, СРС, курсовые, дипломные работы (жизненный опыт, познавательный опыт,  рационализаторский педагогический опыт). | Педагогическая рефлексия в целом. |
| 2 | Учитель, анализирующий свою деятельность | Концепция повышения квалификации пед. кадров (А. М. Гельмонт, Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарев, Г. И. Горская, П.В. Худоминский) | Самообразование, курсы, семинары, методобъединение (профессионально-пед. опыт). | Практическая рефлексия |
| 3 | Учитель,  анализирующий  деятельность учащихся | Концепция организации научно-методической работы в школе (Я.С. Бенцион, Е.С. Березняк, Л.И. Гусев, А.Н. Зевина, Х.И. Лийметс) | Конференции, дебаты, круглые столы, научные общества учащихся (НОУ). | Практическая рефлексия |
| 4 | Учитель, творческий работающий | Концепция педагогического творчества.  Концепция обобщения ППО (Н.Д. Никандров, В.И. Загвязинский, М.Н. Скаткин, Я.С. Турбовской) | Школа передового опыта, опорная школа, кафедра (опыт творческий). | Методическая рефлексия |
| 5 | Учитель- новатор | Концепция обобщения новаторского опыта (Ю.К. Бабанский, В.И. Журавлев, В.Ф. Шаталов) | Авторская школа (новаторский опыт). | Технологи  чес кая  рефлексия |
| 6 | Учитель- ииноватор | Концепция инновационного образования (В.А. Сластенин, Л.С. Подымова, Н.Р. Юсуфбекова) | Именная школа (инно­вационный опыт). | Научно-  Методичес  кая  рефлексия |
| 7 | Учитель-исследователь | Концепция формирования исследовательской культуры будущего педагога (Н.Д. Хмель, Н.В. Кузьмина, И.И. Цыркун, З.А. Исаева) | Школа учителя- исследователя, методологический семинар (научный' опыт). | Методоло  гическая рефлексия |

Инновационно-дидактическая деятельность характеризуется определенностью, последовательностью действий. Мы принимаем последовательность инновационных действий, выделенных учеными, разработка (создание, поиск или адаптация) нововведений; изучение изданного - оценка экспертами, опытная проверка; доработка специалистами; внедрение в практику, теоретическое изучение нового, его практическое освоение; дальнейшее развитие предмета инновации. В процессе развития исследовательской культуры учителя механизм включения педагога в инновационно-дидактическую деятельность может осуществляться на разных этапах. Это определяется отношением к инновациям, квалификацией, собственным педагогическим опытом, теоретической педагогической подготовкой и др.

Опираясь на вышеизложенное, нами разработана модель структуры исследовательской культуры учителя.

Модель предмета исследования - исследовательской культуры учителя включает в себя инвариантные составляющие - готовность учителя к научно-исследовательской работе, готовность учителя к реализации теории целостного педагогического процесса, готовность учителя к рефлексии и саморефлексии своей профессиональной деятельности, вариативные составляющие готовность учителя к реализации концепции организации научно-методической работы в школе, изучения, обобщения и использования ППО, внедрения достижений педагогической науки в практику школы, взаимодействия педагогической науки и школьной практики, инновационно-дидактической и деятельности. Структура и содержание искомого качества дополнена моделью формирования этого феномена.

Вопросы и задания

Обоснуйте взаимосвязь компонентов исследовательской культуры педагога.

Охарактеризуйте инвариантные компоненты исследовательской культуры педагога.

Охарактеризуйте вариативные компоненты исследовательской культуры педагога.

Научная школа как пространство развития исследовательской культуры педагога

В настоящий момент изменилось представление об индивидуальном творческом процессе в науке. Отдельный ученый превратился в «человека организации». В литературе все чаще в качестве единицы анализа рассматривается научный коллектив, сообщество исследователей, концептуально объединенных и стремящихся к получению нового знания в науке.

Итак, наука - это, во-первых, мышление, необходимое в современном мире, во-вторых, это общечеловеческие ценности, вытекающие из самого научного метода. Отсюда понятна сама идея наставничества. Если задача профессора, читающего лекции, - это, в первую очередь, формирование эталона знаний, то роль наставника - в передаче ценностных установок науки и формировании научного стиля мышления при личном контакте с обучаемым в процессе учебы. Наставничество как особая форма работы «практикующего» ученого с обучающимися направлено на: трансляцию ценностей научного сообщества от поколения к поколению; содействие современному направлению реформирования образования (индивидуализация образовательного процесса и формирование научного стиля мышления у обучаемого); самореализацию наставника и формирование условий взаимообучения представителей разных поколений (это является важным аспектом при современных темпах роста информации и технологической оснащенности). Кроме того, развитие идеи наставничества позволит обществу глубже осознать роль ученых в современной жизни.

Магистрант с его уровнем воспитанности, подготовленности, характеристиками телесного и душевного здоровья, психофизиологического развития взаимодействует с открывающейся перед ним средой, с ее требованиями. Эта среда более или менее четко и верно выступает в его сознании, прежде всего, в виде образов людей, с их целями, возможностями, ограничениями, обязанностями, правами, образом жизни, способами и средствами труда. И основным педагогическим условием становления личности магистранта является личностно значимое общение.

Следовательно, важное место в системе личностно–средовых взаимоотношений магистрантов занимают коммуникативные связи с профессорско-преподавательским составом. В современной педагогической науке можно отметить преобладание субъектно-объектной парадигмы, отнюдь не свободной от недостатков. Более разумной представляется точка зрения, согласно которой акцент переносится на партнерство преподавателя и студента и стержневыми задачами являются:

развитие творческого потенциала обучаемых на базе сотрудничества;

стремление к самореализации и самовыражению, выражению в учебном процессе обоих субъектов;

совершенствование техники общения.

Профессионализм, деловитость и нравственность личности научного руководителя – это не разнопорядковые явления. Они связаны с целостной психологической структурой личности как совокупности профессионального опыта, мировоззрения, установок, волевых качеств, темперамента. Не одна отдельная часть, а все компоненты психологической структуры личности определяют профессиональное поведение и культуру педагога – научного руководителя. Научный руководитель как личность не может быть истолкован только исполнителем нормативной профессионально-педагогической деятельности. Он выступает как активный субъект, реализующий в профессиональной деятельности свой способ жизнедеятельности, как носитель педагогического сознания.

Рассматривая личность со стороны его наиболее существенных социально значимых содержаний или свойств, Б.И. Додонов определяет личность как социализированного человека. Интересна его мысль, что «каждая личность представляет собой единство общего, особенного и индивидуального».

Следовательно, в процессе общения научного руководителя и магистранта происходит передача, оценивание и овладение определенных норм поведения, стиля исследовательской работы и даже усвоение определенных «клише» в словарном запасе субъектов взаимодействия. Научный руководитель не только несет ответственность за слабые и ошибочные публикации, но он не менее ответствен за репутацию института науки и своих магистрантов. Личностные характеристики руководителя и магистранта должны быть «подстроены» друг к другу. В противоположность этому активный научный руководитель в своей исследовательской работе нуждается в помощи магистрантов, а те в свою очередь обучаются в процессе работы с ним.

Существует множество концепций и теорий личности руководителя, в результате которого установлено наличие разнообразных подходов в рассмотрении данной проблемы.

Обычно, на младших курсах обучения руководитель разъясняет и прививает обучаемому навыки научного исследования. На старших курсах и в магистратуре - помогает ему в организации и осуществлении процесса непосредственного творчества, достижения определенных результатов. Надо отметить, что научные руководители также меняются в процессе приобретения опыта наставничества и непосредственного общения со своими подопечными. В этом случае наиболее существенными становятся как раз те качества, которые формируются с возрастом: практика наблюдения, знакомство с множеством методов, широкое знание литературы и способность руководить в сочетании с опытом понимания своих коллег.

В последнее время как системообразующий фактор развития личности руководителя рассматривается сила личности, включающая чувство ответственности, уверенность в собственных силах, стремление к руководству и лидерству, умение убеждать и общественную активность. Чувство внутренней согласованности, определяющее силу личности руководителя, основывается на самовосприятии, самопредставлении, моделях и эталонах управленческой деятельности. Высокий уровень согласованности предполагает: понимание собственного внутреннего мира, его самоуправляемость и осмысленность управленческой деятельности. Следствием этого уровня согласованности является убежденность руководителя в своей способности достичь поставленных целей - Я-эффективность. Выявлено влияние Я-эффективности на продуктивность и психологические особенности управленческой деятельности. Сила личности руководителя, базирующаяся на чувстве внутренней согласованности, определяет когнитивные, мотивационные и аффективные процессы.

Была разработана модель профессионала Е.А.Климовым, которая включает следующие компоненты: 1) свойства человека как целого (образ мира, направленность, отношения к внешнему миру, особенности проявления креативности, интеллектуальные и операторные черты индивидуальности, эмоциональность, профессиональные ожидания, представление о своем месте в профессиональной общности); 2) праксис профессионала (специфические черты, моторика, умения, навыки, действия); 3) гнозис профессионала (специфические черты, прием информации, ее переработка и принятие решений, гностические умения, навыки и действия); 4) информированность, знания, опыт, культура профессионала (специфические черты, ориентировка в области науки и теоретического знания, профессиональные знания о предметной области); 5) психодинамика (интенсивность переживаний, быстрота их смены, нагрузки и трудности в данной профессиональной области); 6) осмысление вопросов своей возрастно-половой принадлежности в связи с требованиями профессии.

В целом, выделяемые в контексте анализируемых теоретических подходов качества личности руководителя в полной мере соответствуют с результатами опроса, проведенного среди магистрантов. В структуре личности научного руководителя в качестве наиболее необходимых качеств, эффективно влияющих на взаимодействие и качество выполняемых научно-исследовательских работ, респонденты в «Горящую 10» включают следующие качества:

способность управлять собой;

разумные личные ценности;

четкие личные цели и цели взаимодействия;

изобретательность и способность к инновациям;

стремление к совершенствованию и профессиональному росту;

навыки решать проблемы и мобильность;

способность влиять на окружающих и аргументировать свои позиции;

способность управлять и руководить;

умение обучать и развивать магистранта;

способность развивать свою научную школу и коммуникативные навыки.

Таким образом, как мы видим, в целом нет сильной разницы между требованиями, предъявляемыми просто руководителю организации и научному руководителю. Данные требования в деятельности обусловлены предъявляемыми к ним современными условиями. Руководители призваны уделять большое внимание перспективным вопросам, мыслить масштабно, глубже других осознавать новые потребности и задачи, уметь интенсифицировать деятельность, разрабатывать и указывать пути и средства повышения эффективной деятельности групп, обладать чувством нового. Они должны уметь претворять в жизнь свои убеждения, планы и замыслы.

Почему же важно влияние личности научного руководителя на развитие субъектного потенциала магистранта? При взаимодействии с людьми у человека формируются оценочные эталоны – субъективные представления человека о социально-психологических качествах, которыми должен обладать личность при выполнении той или иной общественной роли. Важную роль оценочные эталоны играют в формировании социальных стереотипов, «эмоционально» окрашенных, обобщенных, устойчивых, обоснованных общественным и личностным опытом, в разной степени адекватных действительности образов целого класса людей, обладающих общими свойствами. Так, изучая взаимосвязь профессии и особенностей познания людей, О.Г. Кукосян подчеркивает, что «именно деятельность, прежде всего, накладывает отпечаток на то, как человек отражает окружающий мир, в том числе и человека. Образ воспринимаемого человека формируется у субъекта познания понятия о личности другого человека, оказывается во многом обусловленными конкретного вида деятельности познания». По словам А.А. Бодалева, «громадную роль в выработке у человека общего подхода к другим людям, определения действительной ценности личности играют личный труд и место, занимаемое этим человеком в системе общественных отношений». Поэтому особое значение приобретает выявление особенностей представлений о специальностях, складывающихся в обыденном сознаний лиц, получивших ту или иную профессию, изучение оценочных шкал, которые у этих лиц возникают в ходе работы по профессии и которые они начинают прилагать к людям их окружающим.

По мнению В.И. Загвязинского взаимообусловленность деятельностей научного руководителя и диссертанта вытекает из требований преемственности, учета накопленного опыта и традиций практики, достижений педагогики. Он считает, что «Новое», не выросшее на этой благодатной почве, оказывается очень чахлым и нежизнеспособным, несмотря на внешнюю привлекательность. Это «новое» оказывается либо бес­почвенным прожектерством, либо переодетым, подкра­шенным старым. Но новое, вырастая из известного, должно обладать существенными признаками новизны и перспективности, т. е. возможности развития и совер­шенствования. Также он выделяет принцип концептуаль­ного единства исследования, ибо, если исследователь не защищает, не проводит последовательно определенной концепции, вырабатывая ее сам, или присоединяясь к одной из существующих научных школ, ему не удается осуществить единство и логическую непротиворечивость подходов и оценок, он неизбежно соскальзывает на позиции эклек­тики. Принцип концептуальности внутренне противоречив, он представляет единство определенного, принятого как верное, и неопределенного, изменчивого. Это и отличает его от предвзятости. Принятые исходные положения про­веряются, развиваются, корректируются в ходе поиска, а в предельном случае заменяются новыми (смена или модернизация концепции). Е.А. Климов в своей книге «Основы психологии» отмечает, что детальное и системное представление умений специалиста – это тоже важный информационный продукт, без которого в сущности нельзя строить профессиональную подготовку. Это связано с тем, что разнотипные целостности, события, явления, по-разному его видят и представляют.

Разные варианты постановки проблем и решения учебных задач, типы руководства исследовательской работой обучаемых наиболее четко проявляются при исследовании особенностей функционирования научных школ. Вопросы формирования и функционирования научных школ в нашей республике – это вопрос, имеющий собственную историю и связанный с началом деятельности образовательных учреждений и научно-исследовательских организаций. Научная школа – неформальное научное сообщество, характеризуемое отношениями «учитель - ученики», обусловливающими преемственность субъективных (личностных) и объективных компонентов их научной деятельности (Грезнева О.Ю.). Научные школы – это организованные и управляемые научные структуры, объединенные исследовательской программой, единым стилем мышления и возглавляемые, как правило, выдающимися учеными (Лешкевич Т.Г.). К числу параметров, позволяющих соотнести тот или иной коллектив к базе научной школы, относятся наличие: 1) одного или нескольких лидеров-первопроходцев в соответствующей области знания; 2) оригинальной научной парадигмы и методологии исследования; 3) механизмов воспроизводства, обеспечивающих преемственность научной традиции школы; 4) внешнего признания и высокой оценки деятельности представителей научного коллектива как школы. Таким образом, к характеристикам научной школы относят: наличие идеи, побуждающей ученых к познавательному творчеству в одном направлении, следовательно, они должны обладать всеобщностью методологического принципа, который соотнесен со всем классом проблем.

И, наконец, надо выделить тезисы, при соблюдении которых возможно существование научной школы на современном этапе:

учет индивидуальных различий для достижения единства научной школы и целей;

поощрение поддержки и конфронтации между представителями научной школы. Это означает, что представители научной школы будут развивать культуру доверия и будут готовы слушать друг друга и уточнять значение сказанного.

сосредоточение на деятельности, самообучении и развитии;

балансирование власти лидера научной школы и свободы действий и автономии представителей научной школы.

Таким образом, несмотря на противоречивость существования научной школы как явления, ее роль при подготовке и воспроизводстве научно-педагогических кадров очень высока. Однозначно, что научная работа - это в высшей степени личностная деятельность, поэтому лаборатория должна отражать личность ее руководителя.

В рамках изменения самого содержания научно-исследовательской работы, меняется также содержание деятельности научного руководителя. С учетом вышеизложенных положений, современный научный руководитель должен интегрировать в себе следующие ключевые требования.

Во-первых, это умение организовывать обучение (как индивидуально, так и обучение магистрантов и т.д.). Для обоснования этого тезиса нами за основу взята модель обучающей организации из практики менеджмента.

Во-вторых, владения навыками партнерского взаимодействия или корпоративного обучения. Научному руководителю нельзя забывать, что он имеет дело уже с взрослыми обучаемыми, порой по возрастной градации со своими ровесниками, что востребует иные приоритеты и акценты в процессе взаимодействия.

В-третьих, идея о том, что научный руководитель осуществляет по большому счету функцию тьютора, наставника, консультанта, игротехника, а не как иначе. Итак, при организации обучения, научный руководитель должен четко понимать и предвидеть «очертания грядущего», «результаты в обучении», «результаты в мышлении». В этой связи он выполняет одновременно две задачи: управление и лидерство. Он устанавливает и реализовывает краткосрочные цели, привлекая своих магистрантов, и руководит построением нового, устойчиво развивающейся научной школы, ставя перед собой все более смелые цели. Например, в качестве краткосрочных целей для научного руководителя может выступить магистерская диссертация, а в качестве более стратегических место и роль данного исследования в становлении и развитии своей научной школы.

Принципами организации научного руководства в этом случае служат следующие положения: каждый - ученик-энтузиаст; каждый - учитель, наставник, тренер; каждый - творческий мыслитель; каждый вносит позитивный вклад; каждый - сам себе менеджер; каждый активен в совместной работе. При организации такого обучения кроме ее традиционного содержания важно отметить ее особенности:

-каждый участник совместной работы (т.е. и сам научный руководитель) четко формулируют и реализовывают личные и корпоративные цели;

-передача информации должна стать чрезвычайно легким и прозрачным процессом, кроме того, информация должна стать доступной для каждого;

-необходимо поощрять людей за то, что они делятся своими идеями с другими и разрушить синдром «здесь не выдумывают».

Идеи партнерства, содействия, взаимодействия в обучении и повышении квалификации педагогов набирают силу сегодня и в существующих формах повышения квалификации и переподготовки педагогов. Что касается корпоративного обучения, именно в силу указанных причин можно полагать, что корпоративное обучение является мощным источником и стимулом профессионального роста педагогов.

Идея корпоративного обучения сегодня особенно эффективно реализуется, когда обучение происходит в рамках проблематики, необходимой организации образования для развития, в формате инновационной деятельности или опытно-экспериментальной работы, проведения исследований или реализации проектов.

Рассмотрим, каковы возможности корпоративного обучения для организации образования:

− возможность гибкого реагирования на меняющуюся ситуацию в образовании;

− постоянный характер обучения, то есть обучение осуществляется непрерывно на рабочем месте в течение всей профессиональной карьеры;

− возможность осуществления не только предметной подготовки, но также и межпредметной и внепредметной;

− возможность организации командной работы магистрантов;

− возможность распространения ценного опыта отдельных магистрантов по приоритетным направлениям развития системы образования;

− оказание непрерывной квалифицированной методической помощи конкретным магистрантам по решению конкретной проблемы;

− возможность в большей степени учитывать особенности как самого магистранта, так и вуза, в котором он работает.

Наставничество это один из способов передачи опыта. В качестве принципов наставничества выступают:

возможность регулярного общения;

вместо готовых решений наставник предлагает только идеи и варианты;

наставник направляет подопечного и контролирует его действия;

согласование действий наставника и подопечного в решении проблемы.

В общем смысле наставничество - это процесс помощи со стороны научного руководителя и его можно свести к следующему: передача знаний, накопленных в процессе собственной научно-исследовательской деятельности и усвоение норм организации и проведения исследования, этики научной деятельности.

Преимуществом наставничества как стиля руководства, является то, что оно способствует повышению эффективности научно-исследовательской работы, так как наставник сохраняет возможность более широкого и творческого проявления своих способностей, происходит развитие культуры совершенствования.

Понятие «тьютор» имеет широкое толкование. По мнению Г.М. Коджаспирова, тьютор (тьютер) это – 1.надзиратель в учебном заведении XIX века; 2. индивидуальный научный руководитель студента; 3. домашний учитель, репетитор; 4. куратор, воспитатель в учебном заведении; 5. опекун, защитник, покровитель.

Все эти значения сводятся к одному – к индивидуальному взаимодействию тьютора и обучающегося.

В своих работах, посвященных функциям и задачам тьюторской деятельности исследователи обосновывают следующие ее особенности:

Возложить на тьютора ответственность за ведение целостного образовательного модуля (единицы) самостоятельно, от начала до конца, с возможностью проведения занятий совместно с другими тьюторами;

Различать тьюторов по уровню их компетентности, обеспечив полное осуществление их роли в учебном процессе. При этом более высокому уровню компетентности тьютора должна соответствовать более широкая сфера его деятельности в дистанционном образовательном пространстве с включением в нее:

проведения занятий с обучающимися;

наставничества;

разработки учебных и дидактических материалов;

разработки учебных модулей;

организации исследований проблем образования.

Сущностное содержание этих функций состоит в следующем:

Целевая функция. Тьютор проектирует образование исходя из целостного видения содержания и процесса образования, устанавливает долгосрочные (на весь процесс образования) и краткосрочные (на период одного из элементов образования) цели, согласовывает цели со студентами, при необходимости корректирует их.

Мотивационная функция. Образование достигает своих высших результатов в случае высокой мотивированности обучающихся. В этом случае тьютор «выращивает» потребности обучающихся в обучении и создает для этого необходимые условия. Его функция – помочь обучающемуся определить для себя учебные цели.

Предметно-теоретическая функция. Тьютор заботится об усвоении обучающимся определенного теоретического содержания, представленного в материалах курсов.

Административная функция. Тьютор организует рабочее пространство, учебную деятельность, обучает определенным навыкам управления и анализа управленческой деятельности.

Рефлексивная функция. Тьютор – это «олицетворенная» обратная связь для обучающегося, с помощью которой он может судить о своих успехах, тьютор вырабатывает совместно с ним рекомендации по дальнейшему продвижению и развитию у него необходимых умений и навыков, проводит консультирование.

Диагностическая, проектировочная и коммуникативная функции пронизывают весь процесс взаимодействия обучающихся и тьютора.

Таким образом, выполнение выше обозначенных функций предполагает выполнение преподавателем в системе послевузовского профессионального образования определенных функциональных ролей: проектировщика; преподавателя; консультанта; игротехника; организатора или менеджер процесса обучения [28].

Вопросы и задания

Уточните основные функции научного руководителя

Назовите принципы наставничества в науке.

Охарактеризуйте деятельность тьютера.

Структуризуйте результаты деятельности исследователя в научной школе.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ТЕЗАУРУС

Абстрагирование – процесс мышления, в результате которого человек, отвлекаясь от несущественного, образует понятия, «восходя от конкретного к абстрактному». При восхождении от абстрактного к конкретному абстрактное наполняется конкретным содержанием

Аксиоматический метод – способ построения научной теории, при котором какие-то положения теории избираются в качестве исходных, а все остальные ее положения выводятся из них чисто логическим путем, посредством доказательств. Положения, доказываемые на основе аксиом, называются теоремами.

Анализ и синтез – разделение объекта на основные части. Синтез (от греч. – synthesis – соединение) – объединение полученных в результате анализа частей объектов или отдельных объектов в некоторую систему. Анализ и синтез применяются как в реальной, практической, так и в мыслительной деятельности

Аналогия – сходство между предметами, явлениями и т.д. Умозаключение по аналогии (или просто аналогия) – индуктивное умозаключение, когда на основе сходства двух объектов по каким-то одним параметрам делается вывод об их сходстве по другим параметрам

Анкета - методическое средство для получения первичной социологической и психологической информации на основе вербальной (словесной) коммуникации, форма заочного опроса, объединенная единым исследовательским замыслом; система вопросов, направленных на выявление количественно-качественных характеристик объекта или предмета анализа.

Анкетирование – разновидность исследовательского опроса, позволяющего на основе письменных ответов на предложенные вопросы выявить точки зрения и тенденции, имеющие места в группе испытуемых

Апробация – установление истинности, компетентная оценка и конструктивная критика оснований, методов и результатов исследовательской работы, одобрения её.

Аспект – та или иная сторона предмета, явления, понятия; точка зрения, взгляд на что-либо; точка зрения, с которой рассматривается какое-либо явление, понятие, перспектива

Аксиология – учение о ценностях. Ценности непосредственно связаны с экономическими интересами.

Актуализация – воспроизведение имеющихся у человека знаний, умений, навыков, различных форм поведения и эмоционального состояния в актуальное действие.

Аргумент – суждение (или совокупность взаимосвязанных суждений), посредством которого обосновывается истинность какого-либо другого суждения (или теории). При доказательстве некоторого суждения аргументы являются основаниями или посылками, из которых логически следует доказываемое суждение.

Библиография – перечень книг, статей, других источников по какому-либо вопросу.

Верификация – понятие, используемое в логике и методологии научного познания для обозначения процесса установления истинности научных утверждений посредством их эмпирической проверки. Проверка заключается в соотнесении утверждения с реальным положением дел с помощью наблюдения, измерения или эксперимента.

Взаимодействие – философская категория, отражающая процессы воздействия объектов друг на друга, их взаимную обусловленность и порождение одним объектом другого. Взаимодействие – объективная и универсальная форма движения, развития, определяет существование и структурную организацию любой материальной системы.

Внедрение – т.е. внедрить, ввести, укрепить в чем-нибудь. Внедрить в производство прогрессивные методы труда.

Вывод логический – рассуждение, в ходе которого из каких-либо исходных суждений – посылок с помощью логических правил получают заключение – новое суждение.

Генезис – происхождение, возникновение; в широком смысле – момент зарождения и последующий процесс развития, приведший к определенному состоянию, виду, явлению.

Герменевтика – (греч. hermenevo – разъясняю, истолковываю), теория, техника и практика понимания, истолкования и интерпретации текстов.

Гипотеза (от греч. hypothesis – основание, предположение) – научно обоснованное предположение, нуждающееся в дальнейшей экспериментальной и теоретической проверке.

Глобальная педагогика – педагогика общечеловеческого нравственного воспитания детей и юношества на основе народной педагогики и достижений мировой педагогической науки, формирующая гражданина планеты.

Гуманистическая методология образования – профессионализм, являясь результатом педагогического творчества, порождается самим педагогом и имеет место явление самоорганизации в совместной с учащимися деятельности по преобразованию целей, содержания и методов образования

Действительность – объективная реальность во всей ее конкретности, совокупность природных и общественно-исторических явлений. Понятие «действительность» употребляется также в смысле подлинной реальности, в отличие от видимости.

Деятельность – специфическая человеческая форма отношений к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование в интересах людей, условия существования общества. Деятельность включает в себя цель, средства, результат и сам процесс.

Деятельность теоретическая – деятельность личности или группы, цель которой – познание и объяснение мира, нахождение и обоснование в процессе мысленного эксперимента способов деятельности практической.

Деятельностный подход - суть которого состоит в при­знании единства психики и деятельности, единства стро­ения внутренней и внешней деятельности, деятельностного опосредования межличностных отношений.

Дедукция – выведение утверждения из одного или нескольких других утверждений, принимаемых как правдивые, на основании законов и правил логики.

Диагностика – процесс и способы определения степени развития личностных качеств, затруднений в развитии, общении, а также эффективности функционирования и развития систем, технолгогий, методик педагогических проектов.

Достоверность – обоснованность, доказательность, бесспорность знания.

Закон– выражение всеобщих, существенных, часто повторяющихся связей, предметов и явлений педагогической действительности, признаваемых обязательными.

Закономерность – выражение связи и взаимозависимости педагогических явлений.

Закономерности педагогического процесса - существенные внешние и внутренние связи, от которых зависят направленность процесса и успешность достижения педагогических целей.

Замысел – идея, обеспеченная средствами ее осуществления.

Знание – результат процесса познания действительности, получивший подтверждение в практике; адекватное отражение объективной реальности в сознании человека (представления, понятия, суждения, теории).

Значение – важность, значительность, роль предмета, явления, действия в человеческой деятельности.

Идея – основная, главная мысль исходное знание, понятие для систематизации знаний, отражение сущности, включающая в себя как знание о педагогическом объекте, так и определение путей его преобразования.

Идеализация – общенаучный метод познания, при помощи которого свойства и признаки объекта исследования доводятся до крайнего предела; применяется с целю более полного и глубокого проникновения в сущность изучаемых процессов и явлений.

Идеальный объект– это предмет исследования на теоретическом уровне, взятый в виде определенной мысленной модели.

Идея исследования – содержит указание основное (главное) направление исследования или его концепцию (идею).

Измерение – выявление количественных характеристик изучаемых явлений; особая процедура, посредством которой числа (или, по крайней мере, порядковые величины) приписываются вещам по определенным правилам.

Изучение продуктов деятельности – исследовательский метод, который позволяет опосредованно изучать сформированность знаний и навыков, интересов и способностей человека на основе анализа продуктов его деятельности.

Индикатор – величина, обобщающая несколько параметров и позволяющая оценивать по собственному критерию то или иное явление, действие, деятельность.

Интервью – разновидность исследовательского опроса. Предполагает в процессе устного общения выявить опыт, оценку и точку зрения опрашиваемого.

Интерпретация – истолкование, раскрытие смысла, разъяснение смысла полученных результатов объяснение причин и условий, их породивших.

Исследование педагогическое - процесс и результат научной деятельности, направленный на получение общественно новых знаний о закономерностях обучения и воспитания, методике преподавания различных учебных дисциплин, организации учебно-воспитательной работы, теории и истории педагогики.

Исследовательский подход - исходный принцип, исходная позиция.

Инвариантный – остающийся неизменным при определенном преобразовании переменных.

Интеллект (лат. – понимание, рассудок) – психологическое понятие, чисто понимается как способность мышления, рационального познания.

Информация научная - результат познания в момент ее (информации) получения, извлеченные из энтропийного состояния новые сведения о природных или социальных явлениях окружающего мира.

Категория – предельно общее фундаментальное понятие, отражающее наиболее существенные, закономерные связи и отношения реальной действительности и познания.

Классификация – упорядоченное разделение определенного множества объектов на группировкина основе использования установленной системы признаков деления и совокупности определенных правил.

Концепция – система взглядов, принципов в какой-либо области; общий замысел, основная идея труда, произведения.

Критерий - мерило оценки, признак, правило, на основании которого производится выбор после измерения, оценка научной и практической деятельности.

Кластерный анализ – метод классификации объектов при отсутствии заранее заданной информации о характере-их распределения внутри группы.

Ключевые понятия - понятия, определяющие основную тему умозаключения.

Компетенция - 1) круг полномочий, представленных законом, уставом или иным актом конкретного органа или должностного лица; 2) знания и опыт в той или иной области.

Количественные методы – совокупность приемов и методов описания, преобразования и получения нового исторического знания с использованием современных методов математики и информатики.

Контент-анализ – метод, основанный на сведении текста источника к ограниченному набору определенных элементов, которые легко подвергнуть количественной обработке.

Конечный результат исследования – отражает ожидаемые от выполнения исследования положительной эффект, который формулируется двухступенчато: первая часть в виде общественной полезности; вторая – в виде конкретной пользы, отнесенной к основному предмету исследования.

Логика исследования – содержание и последовательность поисковых шагов, которые должны обеспечить решение поставленных задач.

Метод - способ познания педагогических явлений, процессов и закономерностей и их практического осуществления.

Методы многомерного статистического анализа (МСА) – набор математико-статистических методов, ориентированных на исследование статистических совокупностей, в которых объекты характеризуется набором определенных признаков.

Методика – различные формы и способы использования методов, при помощи которых осуществляется познание явлений и процессов.

Методологическая культура - культура мышления, которая предполагает знание педагогом определенных правил и приемов научного познания и умение их применять в процессе решения педагогических задач.

Методология – методологию трактуют как учение о методе, или мире, как систему принципов и способов организации, регуляции и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе.

Методология науки - часть науковедения, исследующая структуру научного знания, средства и методы научного познания, способы обоснования и развития знания. Систематическое решение методологических проблем дается в методологической концепции, которая создается на базе определенных гносеологических принципов. Методологическая концепция является теорией строения и развития научного знания, ориентируется на философские принципы, также на науку и ее историю, предшествующие с ней концепции.

Методология педагогики - это есть система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества специально-научных исследований.

Методология педагогики - это учение о педагогическом знании и процессе его добывания, т.е. педагогическом познании. Она включает: 1) учение о структуре и функции педагогического знания, в том числе о педагогической проблематике; 2) исходные, ключевые, фундаментальные, философские, (теории, концепции, гипотезы), имеющие методологический смысл; 3) учение и методах педагогического познания.

Моделирование - а) совокупность методов построения моделей и изучения на их соответствующих явлений, процессов, систем объектов (оригиналов); б) совокупность методов использования результатов изучения моделей для определения или уточнения характеристик самих объектов исследования, для улучшения управления ими, для проверки соответствующих гипотез об оригинале, для рационализации способов построения вновь конструируемых объектов.

Модернизация - контроль с периодическим слежением за объектом мониторинга и обязательной обратной связью.

Многомерное шкалирование – метод МСА, целью которого является описание матрицы близости расстояний между точками объектов и представление данных об их сходстве в виде системы точек в пространстве.

Мониторинг образовательного процесса – непрерывное отслеживание хода, результата и эффективности образовательного процесса на основе использования компьютерной технологии сбора и обработки получаемой о нем информации.

Направление - путь развития; общественное, научное течение, группировка, научная школа; группа работ, объединенных единой целью, общностью мировоззрения, методом исследования. В педагогике существуют различные направления, объединенные по целям, методам исследования.

Научный отчет – официальная форма подведения результатов научной работы; подробное описание предпосылок, задач, методики, содержания, хода и результатов поисковой работы.

Новизна – критерий качества информации (результатов научных исследований).

Обобщение - умственный переход на более высокую ступень абстракции путем выявления общих признаков (свойств, отношений, тенденций развития и т.п.) предметов рассматриваемой области; от понятий, имеющих меньший объем, к понятиям, имеющим больший объем.

Обоснование –это способ рационального определения исходных посылок научного поиска, которые обеспечивают достоверность, проверяемость и воспроизводимость его результатов. Выбор исходных оснований научного поиска носит творческий характер и зависит от многих параметров исследования (проблемы, темы, цели и др.).

Объяснение - раскрытие сущности научного объекта; выявление дедуктивных взаимосвязей между абстрактными объектами, в силу которых имеется то или иное знание об исследуемом предмете; осуществляется в силу определенного закона, которому подчиняется данный объект.

Описание – одна из функций научного исследования, состоящая в фиксировании результатов опыта, наблюдения или эксперимента с помощью терминов естественного или формального языка Может быть эмпирическим (при описании эмпирических объектов) или теоретическим (дескриптивным) при описании абстрактных объектов.

Оценивание - оценка, изучаемых явлений с привлечением наиболее компетентных лиц, мнения которых, дополняя друг друга, позволяют объективно охарактеризовать изучаемые явления.

Науковедение - комплексное знание о науке, как отрасль знания, изучающая закономерности функционирования и развития науки, структуру и динамику научной деятельности, взаимодействие науки с другими социальными институтами и сферами на вопрос типа «что есть наука и каковы ее атрибуты», а методология занята изучением проблем «как и почему именно так, а не иначе осуществляется наука».

Научная дисциплина – дисциплина блок приспособленного для преподавания научного знания, опирающийся на специальную систему образования, профессиональной подготовки, а также набор процедур, методов и содержательных представлений.

Новшество педагогическое - тип научного и практического творчества, передового опыта учителей.

Обработка результатов - один из обязательных этапов проведения исследования, следующий за сбором эмпирических данных. Предполагает использование логических приемов (классификация, группировка, сопоставление, выборка и т. п.) для качественных показателей и математических приемов и методов (суммирование набранных баллов, подсчет статистических показателей, дисперсии, корреляционного анализов, регрессионного и кластерного анализов и др.), для количественных результатов.

Определение - (дефиниция) установление смысла вновь вводимого символа, термина, предмета или их уточнение с помощью знакомых слов (номинальное), путем включения в контекст знакомых слов (контекстуальное) или явного формулирования равенства (явное или нормальное определение).

Патент - документ, удостоверяющий государственное признание технического решения изобретением и закрепляющий за лицом, которому он выдан, исключительно право на изобретение.

Педагогический факт – это сведения о необходимой педагогической действительности, данные педагогических измерений.

Педагогическая инновация – образовательная деятельность, связанная с иной, в культурной традиции концепцией процесса становления личности ребенка, с иным взглядом и подходом к образовательному процессу.

Педагогическая неология – научное знание о новом в педагогической теории и практике (учение о создании нового в системе образования и педагогической науки).

Педагогическая аксиология – научное знание о восприятии, оценки освоении педагогическом сообществом педагогических новшеств, инноваций (учение о восприятии нового социально-педагогическим сообществом).

Педагогическая праксиология – научное знание о деятельности по использованию и применению (внедрению) педагогических новшеств.

Педагогическая инноватика – учение о создании педагогических новшеств, их оценке и освоении педагогическим сообществом и, наконец, использовании и применении на практике.

Показатели – это признаки, характеризующие уровень развития, процесс формирования личности, ее обученность, воспитанность, наблюдаемые визуально и устанавливающие меру реализации на практике выработанных у школьников навыков, умений поведения, знаний.

Принципы педагогические – основания нормативного характера, или общие предписания к деятельности, распространяющиеся на все явления данной области образования.

Проблемная ситуация – это следствие обнаружения нестыковки между имеющимися знаниями и знаниями, полученными в ходе постановки проблемы.

Программа - 1) содержание и план деятельности работ; 2) изложение основных положений и целей деятельности политической партии, организации, отдельного деятеля. 3) краткое изложение содержание учебного предмета.

Систематизация – представление содержания документов в виде классификационных индексов в целях организации библиотечного или справочно–информационного фонда и (или) создания справочно-библиографического или справочно–поискового аппарата.

Стратегия исследования – указывает на основные принципы и моменты изменения существующего или разработки нового теоретического знания.

Таблица - перечень сведений, числовых данных, приведенных в определенную систему и разнесенных по графам; сводка, ведомость.

Тема (от греч. thema - предмет изложения, исследования, обсуждения) - лаконичная формулировка про­блемы исследования.

Тенденция - (от лат. tendentia- направленность) – направление развития какой-либо идеи, педагогической теории и практики.

Тест - краткий экспериментально-психологический метод исследования того или иного психического процесса личности в целом или группы.

Тест – стандартизированное задание, позволяющее выявить наличие или отсутствие каких – либо характеристик у изучаемого объекта, знаний, умений, способностей, а также отношение к тем или иным объектам.

Тестирование – исследовательской метод, который позволяет выявить уровень знаний, умений и навыков, а так же способностей и других качеств личности путем анализа способов выполнения испытуемым ряда специальных заданий.

Типизация - сведение разнообразных типов изделий к небольшому числу типовых образцов определенных размеров, форм и качества.

Типология – метод познания, в основе которого лежит разъединение объектов и их группировка с помощью обобщенной идеализированной модели или типа.

Толкование - процедура раскрытия смысла речи, сновидений, различных симптомов и символов.

Факт - объективное и неопровержимое событие, единица эмпирического знания об явлении, отдельного отношения, существующего в педагогической действительности (практике), взятого вне связи с другими.

Фактор – причина, движущая сила какого-либо процессов, явления, определяющего характер, направление, признаки.

Факторный анализ – метод МСА, осонованный на выявлении найбольшего числа существенных признаков через наименьшее количество емких и исчерпывающих характеристик.

Философия науки – область философии, изучающая науку как специфическую сферу человеческой деятельности и как развивающуюся систему знаний.

Философия науки – метанаука, предметом которой является критика, проблематизация и тематизация базовых наук.

Философия науки общая – дисциплина, представляющая в обобщенном виде положения философии базовых наук. Важнейшая задача общей философии науки состоит в изучении на метауровне междисциплинарных связей.

Философия науки специальная – совокупность дисциплин, каждая из которых является философией одной из наук, например физики, экологии, психологии.

Философия педагогики и образования – метанаука, предметом которой являются педагогические науки, а также вопросы образования, взятые в общекультурном аспекте. Вся история философии отмечена печатью интереса к педагогике.

Философия воспитания – трактовка сущности воспитания, его принципов и ценности как взаймодействие общечеловеческого, конкретно-исторического, национального компонентов культуры в процессе становления личности и передачи ей культурных ценностей.

Философия социального воспитания – научное направление, которое на основе знаний об объективном состоянии и потребностях общества, полученных социологией воспитания и соиально-педагогической виктимологией, ставит ряд фундаментальных вопросов, предлагает варианты их решения, которые могут сделать успешной интеграцию сил общества с целью повышения культурного уровня народа.

Философия педагогики – область педагогического науковедения, раскрывающая систему использования инновационного потенциала философских законов, подходов, принципов, категорий, методов, философских знаний (логика, этика, эстетика и т.д.), необходимых для педагогического исследования.

Формализация – такое отражение знаний, которое делает возможным и целесообразным использование математических средств исследования.

Эксперимент - метод исследования, предполагающий выявление существенных факторов, влияющих на результаты педагогической деятельности, и позволяющий варьировать эти факторы в целях достижения оптимальных результатов.

Экспликация - уточнение понятий и утверждений естественного и научного языка с помощью средств символической логики.

Экстраполяция – логико-методологическая процедура, состоящая в перенесении, распространении: а) качественных характеристик с одной предметной области на другую, с прошлого и настоящего на будущее; б) количественных характеристик одной предметной области на другую, одного агрегата на другой на основе специально разрабатываемых для этой цели методов; в) некоторых уравнений, сформулированных для одной предметной области, на иные предметные области в пределах одной науки или даже на иные области знания, что связано с некоторой их модификацией или с пере истолкованием смысла входящих в них компонентов.

Эксперимент педагогический – общенаучный метод познания, позволяющий получить новые знания о причинно-следственных отношениях между педагогическими факторами, условиями, процессами за счет планомерного манипулирования одной или несколькими переменными и регистрации соответствующих изменений в поведении изучаемого объекта или системы.

Эксперт – специалист, проводящий экспертизу

Экспертиза - рассмотрение, исследование каких либо вопросов, решение которых требует специальных знаний в области науки, техники, искусства и т.д.

Явление - то или иное обнаружение предмета, внешние формы его существования. Тесно связано с сущностью - внутренним содержанием предмета, выражающим единство всех его многообразных свойств и отношений.

ВОПРОСЫ ТЕСТА

1. Для каждого задания выберите наиболее верный вариант ответа.

1. Познание представляет собой...

а) духовную деятельность, содержанием которой является использование имеющегося в данный момент знания для производства нового;

б) любопытство;

в) объективную истину.

2. Субъектом познания является ... в целом.

а) научное сообщество;

б) человечество;

в) чиновничество.

3. Познание делится на...

а) научное и обыденное;

б) научное и ненаучное;

в) научное и мифологическое.

4. Наука представляет собой...

а) деятельность сознания, направленную на нахождение единства в многообразии предметов, явлений, процессов как объективной, так и субъективной реальности;

б) выявление сущности изучаемого предмета, подведение его под закон с выявлением причин и условий, источников его развития и механизмов их действия;

в) форму духовной деятельности людей, направленную на производство знаний о природе, обществе и о самом познании, имеющую непосредственной целью постижение истины и открытие объективных законов

5 Метод представляет собой...

а) совокупность определенных правил, приемов, норм познания и действия;

б) способность непосредственного постижения истины без опоры на логические обоснования и доказательства;

в) знание, соответствующее своему предмету, совпадающее с ним.

6. Методика представляет собой...

а) феноменологию исследования;

б) тактику исследования;

в) стратегию исследования.

7. Методология представляет собой...

а) появление в ходе рассуждений двух противоречащих, но одинаково обоснованных суждений;

б) единство устойчивых взаимосвязей между элементами научного познания;

в) учение о методе как таковом, наиболее общая теория метода.

8. Факт представляет собой...

а) нечто реальное в противоположность вымышленному;

б) теоретическую конструкцию;

в) отдельного человека или социальную группу.

9. Теория представляет собой...

а) философское учение;

б) логически обоснованную, проверенную на практике систему знаний об определенном классе явлений, о сущности и действии законов бытия данного класса явлений;

в) систему водоснабжения.

10. Проблема представляет собой...

а) затруднение в процессе познания;

б) логическую ошибку;

в) объективно возникающий в процессе развития познания вопрос или комплекс вопросов, решение которых представляет существенный практический или теоретический интерес.

11. Вопрос представляет собой...

а) требование перехода от знания неполного и неопределенного к знанию более полному и определенному;

б) логическую ловушку;

в) парадокс.

12. По своей направленности, по непосредственному отношению к практике отдельные науки принято подразделять на фундаментальные и...

а) прикладные;

б) дилетантские;

в) поверхностные.

13. Задачей фундаментальных наук является:

а) познание законов математики и логики;

б) познание законов, управляющих поведением и взаимодействием базисных структур природы, общества и мышления;

в) познание законов всемирного тяготения.

14. Анализ представляет собой...

а) выведение следствий из принимаемых допущений;

б) столкновение противоположных позиций;

в) реальное или мысленное разделение объекта на составные части,

15. Абстрагирование представляет собой...

а) процесс мысленного отвлечения от ряда свойств и отношений изучаемого явления с одновременным выделением интересующих исследователя свойств;

б) акцентирование внимания на существенных признаках предметов;

в) уход в монастырь.

16. Контент-анализ представляет собой...

а) метод поверхностного изучения содержания социальной информации;

б) метод количественного изучения содержания социальной информации;

в) метод качественного изучения содержания социальной информации.

17. Экспериментом называется...

а) жизненный опыт человека;

б) исследование явлений посредством активного воздействия на них при помощи создания новых условий, соответствующих целям исследования;

в) система принципов, приемов, правил, требований, которыми необходимо руководствоваться в процессе познания.

18. Фактор представляет собой...

а) предположение, фиксирующее эмпирическое знание;

б) причину, движущую силу какого-либо процесса, явления, определяющую его характер или отдельные его части;

в) определенный момент в ходе развития какого-либо процесса.

19. Классификация представляет собой...

а) метод научного познания и рассуждения, основанный на выведении заключений из гипотез и других посылок, истинное значение которых неизвестно;

б) логическую операцию, позволяющую из понятий большего объема получать понятия меньшего объема;

в) многоступенчатое, разветвленное деление логического объема понятия.

20. Идея представляет собой...

а) форму постижения в мысли явлений объективной реальности, включающую в себя сознание цели и проекции дальнейшего познания и практического преобразования мира;

б) навязчивую мысль;

в) форму отражения в мысли явлений объективной реальности.

21. Концепция представляет собой...

а) определенный способ понимания, трактовки каких-либо явлений, основная точка зрения, руководящая идея для их освещения;

б) ведущий замысел, конструктивный принцип различных видов деятельности;

в) смысловое значение имени. )

22. Какая система исходных идей относится к философскому уровню методологии образования:

а) личностный подход;

б) диалектический материализм;

в) культурологический подход?

23. Объект исследования – это …

а) область действительности;

б) область реальности;

в) сфера деятельности.

24. Гипотеза в психолого-педагогическом исследовании – это …

а) предположительный ответ на цель и задачи исследования;

б) проект предстоящих исследовательских действий;

в) описание решаемых в исследовании проблем.

25. Концепция конкретного психолого-педагогического исследования – это…

а) система исходных философских идей;

б) система методов исследования;

в) система ценностно-целевых установок и соответствующих им принципов.

26 Понятийный аппарат науки предназначен не для того, чтобы …

а) определять специфику данной области знаний;

б) отличать теоретическое исследование от описания опыта;

в) устанавливать связи с другими науками.

27. Парадигма – это …

а) определенный способ понимания, трактовки каких-либо явлений;

б) комплекс взглядов, представлений, идей, направленных на истолкование и объяснение какого-либо явления;

в) модель постановки проблем и их решения.

28. Моделирование осуществляется ….

а) в начале психолого-педагогического исследования;

б)в результате психолого-педагогического исследования;

в) в начале и конце психолого-педагогического исследования.

29. Проект в психолого-педагогическим исследовании – это…

а) замысел исследования;

б) план исследовательских действий;

в) рекомендации по внедрению в практику полученных выводов.

30. Метод исследования – это…

а) стиль исследовательской деятельности;

б) предписание, как действовать;

в) исследовательская позиция ученого.

31. Какой из перечисленных методов не относится к теоретическим:

а) контент-анализ;

б) интерпретация;

в) понимание?

32. Какой из перечисленных методов не относятся к эмпирическим:

а) методы диагностики;

б) методы проектирования;

в) методы эксперимента?

33. Принцип это ….

а) наиболее общее требование к проведению исследования;

б) основная идея исследования;

в) направленность исследования.

34. Выбор ведущих методов психолого-педагогического исследования обусловлен в первую очередь…

а) методологическими установками исследователя;

б) концептуальными ориентирами исследователя;

в) характером, предметом и задачами исследования.

35. В понятие надежности не включается …

а) неизменность результатов при любых измерениях;

б) неизменность метода в процессе диагностики;

в) неизменность объекта диагностики при измерениях.

36. Понятие валидности относится, прежде всего, к …

а) применяемому диагностическому инструментарию;

б) критериям, по которым проводится диагностика;

в) компетентности самого исследователя..

37. Диагностический критерий – это …

а) признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация диагностируемого свойства;

б) некоторая величина или качество переменной, которое может проявляться у диагностируемого свойства;

в) форма проявления диагностируемого свойства.

38. Измерения в психолого-педагогических исследованиях…

а) невозможны, так как нет эталона человека и способа сравнения с ним реальной личности;

б) проводятся только как качественные сравнения;

в) сочетают количественные и качественные характеристики.

39. Какая из функций не относится к функциям науки:

а) объяснительная;

б) преобразовательная;

в) контрольно-оценочная?

40. Методология науки – это …

а) учение о принципах, методах и формах познавательной деятельности;

б) нормативное знание о способах организации научного исследования;

в) системное изложение ведущих идей.

41. Гипотеза в психолого-педагогическом исследовании…

а) не является обязательной, так как сужает поле поиска;

б) отражает аспект рассмотрения исследовательской проблемы;

в) нужна как отправная точка в поиске нового знания.

42. В концепцию психолого-педагогического исследования включаются …

а) целевые установки исследователя;

б) этические правила и принципы исследования;

в) юридические нормы проведения исследования.

43. Теоретическая концепция – это …

а) модель постановки проблем и их решения;

б) определенный способ понимания, трактовки каких-либо явлений;

в) комплекс взглядов, представлений, идей, направленных на истолкование и объяснение какого-либо явления.

44. Метод исследования – это …

а) то же, что и принцип деятельности;

б) способ выполнения исследовательских процедур;

в) система действий по достижению общей цели.

45. Какой из перечисленных методов не относится к теоретическим:

а) идеализация;

б) рейтинг;

в) моделирование.

46. Коэффициент надежности не связан с коэффициентом корреляции …

а) результатов, полученных по разным шкалам одного и того же теста;

б) результатов тестирования одного и того же контингента испытуемых вариантами одного и того же теста;

в) между результатами первого и повторного испытаний одним тестом одной и той же выборки испытуемых.

47. Критерий валидности говорит о …

а) теоретической обоснованности применяемого метода;

б) степени соответствия метода своему назначению;

в) степени точности и устойчивости показателей диагностируемого признака.

48. Диагностический показатель – это …

а) признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация диагностируемого свойства;

б) некоторая величина или качество переменной, которое может проявляться у диагностируемого объекта;

в) форма проявления диагностируемого свойства.

49. Специфика использования разных шкал в психолого-педагогических измерениях…

а) объясняется трудностью в их разработке и применении соответствующих методик;

б) связана с необходимостью определения качественных изменений диагностируемого свойства;

в) определятся необходимостью соблюдения системно-целостного подхода.

50. Как лучше проиллюстрировать причинно-следственную зависимость двух величин:

а) диаграммой;

б) схемой;

в) графиком? [26, 305-310]

ОТВЕТЫ НА ВОПОСЫ ТЕСТОВ

2. Сравните свои ответы с ключом:

1 – а); 2 – б); 3 –б); 4 – в); 5– а); 6 – б); 7– в); 8 – а); 9 – б); 10 – в);

11 – а; 12 – а); 13 – б); 14 - в); 15 – а); 16 – б); 17 – б); 18 – б); 19 – в); 20 – а);

21 – а); 22 – б); 23 – а); 24 – а); 25 – в); 26 – б); 27 – в); 28 – в); 29 – в); 30 – б);

31 – а); 32 – б); 33 – а); 34 – а); 35 – б); 36 – б); 37 – а); 38 – в); 39 – в); 40 – а);

41 –в); 42 – а); 43 – б) 44 – в); 45 – б); 46 – а); 47 – б); 48 – б); 49 – б); 50 – в).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Закон «Об образовании» Республики Казахстан. – Алматы, 2012. - 68 с.

2. Закон «О науке» Республики Казахстан. – Алматы, 2011. - 20 с.

4. Назарбаев Н.А. «Казахстан – 2050». Новое политическое направление стратегии состоявшегося государства. Послание Президента РК Н.А. Назарбаева народу Казахстана // Ана тілі. № 52 (1153), 21 желтоқсан, 2012 ж., 4 қаңтар 2013 жыл, 1, 8-13 беттер.

5. Абдильдин Ж.М. Диалектика как методология научного познания. –Алма-Ата: Знание, 1981. – 35 с.

6. Аванесов В.С. Методологические и теоретические основы тестового педагогического контроля. Автореферат…дисс. д.п.н. –СПб, 1994.

7. Агеев В.В., Джакупов С.М., Ким А.М., Логинова Н.А., Сапарова И.А., Ташимова Ф.С., Фидирко М.В. Методологические проблемы общей психологии. Учебное пособие. – Алматы: Қазақ университеті, 2003. - 291 с.

8. Анненкова Н.В. Формирование субъектности будущего педагога в сфере социальной защиты ребенка // Педагогическое образование и наука,-2008. -№ 11.- С. 74-78.

9. Алиев У.Ж. Теоретическая экономика: общедисциплинарная модель. – Алматы: НИЦ «Ғылым»,2001. – 348 с.

10. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания. Наука. – М., 2001.

11. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. М., 1991 .-416 с.

12. Анисимов О.С. Методология: функция, сущность, становление (динамика и связь времен). - М., 1996.-380 с.

13. Арсалиев Ш.М-Х. Методология современной этнопедагогики. – М.: ГЕЛИОС АРВ, 2013. – 320 с.

14. Архангельский С.И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. – М.: Высшая школа, 1974. – 200 с.

15. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1985. – 560 с.

16. Балыкбаев Т.О. Теоретико-методологические основы информационной модели формирования студенческого контингента вузов. Автореферат…дисс. д.п.н. – Алматы, 2003. -32 с.

17. Безрукова В.С. Педагогика: учебное пособие. – Ростовн/Д: Феникс, 2013.

18. Бережнова Е.В. Педагогическая наука и ее методология в контексте современности //Педагогика. – 2002. - № 1.

19. Бережнова Е.В. Прикладное исследование в педагогике. Монография. – М., 2003. – 164 с.

20. Бережнова Е.В., Краевский В.В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов. – М., 2005. – 128 с.

21. Битинас Б.П. Многомерный анализ в педагогике и педагогической психологии.-Вильнюс, 1971.

22. Битинас Б.П. Введение в философию воспитания.- М., 1996. - 285 с.

23. Богуславский М.В. История педагогики: методология, теория, персоналии: Монография. – М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр АНОО «ИЭТ», 2012. – 436 с.

24. Бондаревская Е.В. Гуманитарная методология науки о воспитании // Педагогика. – 2012. № 7. – С. 3-12.

25. Бордовская Н.В. Педагогическая системология: учебное пособие. - М.: Дрофа, 2009. - 464 с. /Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: монография/Н.В. Бордовская. – Москва: КНОРУС, 2018.- 512 с.

26. Борытко Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 320 с.

27. Борытко Н.М. Диагностическая деятельность педагога. М. Изд. Центр «Академия», 2008.- 288 с.

28. Булатбаева А.А. Методология исследовательской деятельности магистранта: теория и практика. Монография. – Алматы: ВИ КНБ РК, 2009. - 216 с.

29. Василюк Ф.Е., Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г., Петровский В.А., Пружинин Б.И., Щедрина Т.Г. Методология психологии: проблемы и перспективы. Учебное пособие /Общ.ред. В.П. Зинченко, науч.ред. Т.Г. Щедриной. – М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2017. -528 с. / Бургин М. С. Понятия и функции методологии педагогики //Сов. педагогика. - 1990. - № 10. - С. 74-77.

30. Вершинина Н.А., Загузов Н.И., Писарева С.А., Тряпицына А.П. Современное диссертационное исследование: Оценка качества: Книга для эксперта. – Саратов: Саратовский государственный университет, 2006. - 288 с.

31. Вершинина Н.А. Методология исследования структуры педагогики. Монография. - СПб. – 2008.

32. Внедрение достижений педагогики в практику. Сборник. Под ред. В.Е. Гмурмана. – М., 1981. – 144 с.

33. Волков Б.С., Волкова Н.В. Методология и методы психологического исследования: учебное пособие. – М.: КНОРУС, 2014. – 344 с.

34. Галагузова М.А. Диссертационные исследования по педагогике: вопросы и ответы: научно-практическое пособие. – Екатеринбург: «СВ-96», 2011. - 256 с.

35. Галиев Т.Г. Системный подход к интенсификации учебного процесса. - Алматы: Ғылым, 1998 – 303 с.

36. Гершунский Б.С. Философия образования для ХХI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Изд. «Совершенство», 1998. – 608 с.

37. Гершунский Б.С. Педагогическое науковедение //Советская педагогика. - 1989. – № 10. - С. 68-74.

38. Гершунский Б.С. Никандров Н.Д. Методологическое знание в педагогике. – М.: Знание, 1980. –109 с.

39. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики. – Санкт-Петербург, 1992. – 144 с.

40. Гмурман В.Е., Королев Ф.Ф. Общие основы педагогики /Под ред. Ф.Ф.Королева, В.Е. Гмурмана. – М., 1967. - 392 с.

41. Голованова, Н.Ф. Подходы к воспитанию в современной отечественной педагогике / Педагогика. – 2007. - № 10. – С. 38-47.

42 Гончаров Н.К. Методология и методы педагогики как науки. – М.: Знание, 1968. – 43 с.

43. Громкова М.Т. Педагогика высшей школы.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 447 с.45.

44. Груздев П. Груздев П.Н. Понятие закона, принципа, правила в педагогике //Сов педагогика. - 1946. - № 4-5. - С. 21-28.

45. Данилов М.А. Взаимоотношение всеобщей методологии науки и специальной методологии педагогики //Проблемы социалистической педагогики. - М.: Педагогика, 1973. - 430 с.

46. Дмитриенко В.А. Соотношение и взаимосвязь науковедения и педагогической науки/ Вопросы повышения эффективности теоретических исследований в педагогической науке. /Тезисы докладов VIII сессии Всесоюзного семинара по методологии педагогики и методики педагогических исследований. 25-27 мая 1976 г. – Ч.I. – М., 1976, 28-33.

47. Давыдов В.П. Методология и методика педагогического исследования: Учебное пособие. - М.: Логос, 2006. - 128 с.

48. Егоров В.В., Скибицкий Э.Г. Организация и технология научного исследования. – Новосибирск: ОАО «Новосибирское книжное издательство», 2006. - 426 с.

49. Егорычев А.М., Сизикова В.В. Отечественная социальная педагогика: теоретико-методологические основания научной школы профессора Л.В. Мардахаева//Педагогическое образование и наука. -2018. - № 5. – С. 86-93. /Егорычев А.М. Отечественная философия как базис развития социальной педагогики//Педагогическое образование и наука. -2018. - № 5. – С. 94-100.

50. Есенбаева Г.А. Научно-теоретические основы формирования системы обеспечения качества образования в вузе. Автореферат…дисс. д.п.н. – Караганда, 2010. -36 с

51. Ефремова Н.Ф. Тестовый контроль в образовании: учебное пособие.-М.; Логос, Университетская книга, 2007.-386 с ./ Ефремова Н.Ф. Современные тестовые технологии в образовании:учебное пособие.-М.; Логос, 2003.-176 с.

52. Жексембекова В.А, Алинова М.Ш. Контроль учебных достижений обучающихся как фактор внедрения кредитной системы обучения в условиях модернизации казахстанского общества. Учебное пособие. – Павлодар: Кереку, 2009. – 173 с.

53. Журавлев В.И. XXVII съезд КПСС и проблемы методологии педагогической науки. – М.: Педагогика, 1988. – 200 с.

54. Журавлев В.И. Взаимосвязь педагогической науки и практики. – М.: Педагогика, 1984. - 176 с.

55. Журавлев В.И. Педагогика в системе наук о человеке. – М.: Педагогика, 1990. - 168 с.

56. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. - М.., 1982. – 160 с.

57. Загвязинский В.И. Методология и методика социально-педагогического исследования. Книга для социальных педагогов и социальных работников. – Тюмень, 1995. – 98 с.

58. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.

59. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога: учебное пособие для студентов вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 176 с.

60. Занков Л.В. О предмете и методах дидактических исследований. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1962. - 148 с.

61. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. - М.: Педагогика, 1990.

62. Исаева З.А. Теоретические основы формирования профессионально-исследовательской культуры педагога. – Алма-Ата: Изд. КазГУ, 1996. - 230 с.

63. Институту теории и истории педагогики: 1944-2014. Под общей редакцией д-ра филос. наук, профессора С.В. Ивановой. – М.: ФПНУ ИТИП РАО, 2014. - 448 с.

64. Исследовательские университеты США: механизм интеграции науки и образования /под ред. Проф. В.Б. Супяна.- М.: Магистр, 2009. - 399 с.

65. Ительсон Л.Б. Математические методы в педагогике. - Дисс…д.п.н. - М., 1965.

66. Калкеева К.Р. История педагогики и образования в Казахстане: системный и полипарадигмальный анализ. Монография. – Аркалык, 2010. - 129 с.

67. Канке В.А. Философия науки: краткий энциклопедический словарь. – М.: Издательство «Омега - Л»2009. – 328 с.

68. Канке В.А. История, философия и методология педагогики и психологии. Учебное пособие для магистров. - М.: Издательство «Юрайт», 2014. – 487 с.

69. Кармаев А.Ю. Современные научные подходы к реализации метода убеждения в воспитании военнослужащих частей войск национальной гвардии России //Мир образования – образование в мире. – 2016. - № 4. – С. 266-271.

70. Коменский Я.А. Великая дидактика// Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 1989.

71. Кохановский В.П. Философия и методология науки: Учебник для высших учебных заведений. – Ростов на Дону.: «Феникс», 1999. – 576 с.

72. Коржуев А.В., Попков В.А. Научное исследование по педагогике: теория, методология, практика: Учебное пособие для слушателей системы дополнительного профессионального образования, преподавателей высшей школы.: - М.: Акдемический проект; Трикста, 2008. – 287 с.

73. Королев Ф.Ф. Логическое и историческое в педагогических исследованиях //Советская педагогика. – 1970. – № 3.- С. 83-94.

74. Королев Ф.Ф. Основные направления методологических исследований в области педагогики // Советская педагогика. – 1969. – № 4. - С. 38-56. /Королев Ф.Ф. Общие основы педагогики /Под ред. Ф.Ф.Королева, В.Е. Гмурмана. – М., 1967. - 392 с.

75 Киселева Л.С. Инноватика в научно-педагогической деятельности: учебное пособие. – М.: Проспект, 2018. – 144 с.

76. Кочетов А.И. Культура педагогического исследования. – Минск, 1995. – 328 с.

77. Кертаева Г.М., Боталова О.Б. Организация психолого-педагогических научных исследований: учебное пособие. – Павлодар: ТОО НПФ «ЭКО», 2008. - 387 с.

78. Клименюк А.В., Калита А.А., Бережная Э.П. Методология и методика педагогического исследования. Постановка цели и задач исследования. - Киев,1988. - 100 с.

79. Кожахметова К., Таубаева Ш., Джанзакова Ш. Методология общей и этнической педагогики в логико-структурных схемах. Учебно-методическое пособие для студентов высших педагогических учебных заведений, магистрантов, аспирантов и докторантов в области педагогики. – Алматы, 2005. – 174 с.

80. Қожахметова К.Ж. Казахская этнопедагогика: методология, теория, практика. - Алматы: Ғылым, 1998. - 317 с.

81 Кожахметова К.Ж. Поиск инструментариев квалиметрической деятельности специалистов по оценке качества диссертационных исследований в области педагогики // Материалы сборника «Проблемы учебно-методического, методологического и информационно-технологического обеспечения подготовки специалистов в системе высшего педагогического образования».- КазГосЖенПУ, - Алматы, 2010.- С. 30-35. (в соавторстве: Таубаева Ш.Т.).

82. Крокерь Л. Введение в классическую и современную теорию тестов: Учебник. Л. Крокер, Дж. Алгина; пер. с англ. Н.Н. Найденовой, В.Н. Семкина, М.Б. Челышковой, под общ. Ред. В.И. Звонникова, М.Б. Челышковой.-М.: Логос, 2010.-668 с.

83. Краевский В.В. Педагогика между философией и психологией // Педагогика. –1994. – №6. - С. 24-31.

84. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения. Методологический анализ. – М.: Педагогика, 1977. - 264 с.

85. Краевский В.В. Общие основы педагогики. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.

86. Краевский В.В. Соотношение педагогической науки и педагогической практики. – М., 1977.

87 Краевский В.В. Методология педагогики: прошлое и настоящее //Педагогика.- 2002.- № 1.- С. 3-10.

88. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб.заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.

89. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л., 1970.

90. Кузьмина Н.В. Методы акмеологического исследования. Учебное пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001.

91. Кузьмина Н.В. Основы вузовской педагогики (учебное пособие для студентов университета. Отв.ред. Н.В.Кузьмина). - Л., 1972. -312 с.

92. Кулибаева Д.Н. Методологические основы управления образовательной системой школ международного типа. – Алматы, 2006. – 480 с.

93. Кун Т. Структура научных революций. – М.: Политиздат, 1975.

94. Кусаинов А.К., Есеева М.Т. Методология и методы сравнительной педагогики. Учебное пособие - Алматы, 2008. – 92 с.

95. Кусаинов А.К. Качество образования в мире и в Казахстане. – М.: АНОО «Издательский центр ИЭТ», 2014.- 208 с.

96. Қусаинов А.К. Сравнительная педагогика. – Алматы: Просвещение-Казахстан, 2008. – 252 с. /В соавторстве: Г.К. Нургалиева, К.С. Мусин.

97. Кусаинов А.Қ., Наби Ы, Таубаева Ш. Диссертации по педагогике и психологии (справочно-аналитический обзор). - Алматы: ROND@A баспасы, 2010. – 298 бет.

98. Кусаинов А., Таубаева Ш., Булатбаева А.А., Маханова П.Ш. Эволюция теорий содержания среднего образования //Педагогика. -2014. - № 1. – С. 116-122.

99. Кругликов В. Н. Активное обучение в техническом вузе: теория, технология, практика. СПб.: ВИТУ, 1998.

100. Лакатос И. Избранные произведения по философии и методологии науки / Пер. с англ.. – М.: Академический проект; Трикста, 2008. – 475 с.

101. Лемберг Р.Г., Уманов г.А. Обязательность и добровольность // Советская педагогика. – 1968. - №2. С. 138-143.

102. Лернер И.Я. О построении логики дидактического исследования //Советская педагогика. – 1970. – № 5. - С. 106-119.

103. Лернер И.Я. Теория современного процесса обучения, ее значение для практики // Советская педагогика - 1989. – № 11. - С.10-17.

104. Лернер И.Я., Журавлев И.К. Современная дидактика: теория и практика. – М., 1994.

105. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. –186 с.

106. Лернер И.Я. Философия дидактики или дидактика как философия. – М., 1995.

107. Лийметс Х.И. О системе внедрения результатов педагогических исследований в практику. – В кн.: О методах педагогических исследований. Доклады к семинару. – Таллин: Министерство просвещения Эстонской ССР, 1971, с. 163-169.

108. Липский И.А. Методология военной педагогики: структура, модель, прогноз развития. Ч.1. - Спб.: СПБВИУС, 1994. – 92 с.

109. Липский И.А. Социальная педагогика: Методологический анализ: Учебное пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 320 с./ Липский И.А. Социальная педагогика: практика, научная дисциплина, образовательный комплекс // Педагогика. 2001. - № 1. - С. 24-32.

110. Липский И.А. Основные парадигмы воспитания //Педагогическое образование и наука. – 2009. № 5. 4.

111.Леонтович А.В., Савичев А.С. Исследовательская и проектная работа школьников. 5-11 классы. – М.: ВАКО, 2018. – 160 с.

112. Лихачев Б.Т. Методологические основы педагогики. – Самара, 1998.

113. Логвинов И.И. Дидактика: от здравого смысла к научной теории. – М.: Народное образование, 2003. – 224 с.

114. Лордкипанидзе Д.О. Ян Амос Коменский. Изд. 2-е. науч. ред. А.И. Пискунов. – М.: «Педагогика», 1970. - 431 с.

115. Лузина Л.М. Теория воспитания: философско-антропологический подход. – Псков: Изд-во: НГПИ им С.М. Кирова, 2000. – 186 с.

116. Лукацкий М.А. Методологические ориентиры педагогической науки: учебное пособие / М.А. Лукацкий. - Тула: Гриф и К, 2011.- 448 с.

117. Лукацкий М.А. Описательная, объяснительная и предсказательная функции современной педагогической науки: Монография. – М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр АНОО «ИЭТ», 2014. – 300 с.

118. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. Полный курс: учебник. – М.: Издательство Юрайт, 2011. – 797 с.

119. Мардахаев Л.В. Магистерская диссертация: подготовка и защита: учебно-методическое пособие.- М.: Квант Медиа, 2018. – 106 с. /Мардахаев Л.В. Магистерская диссертация: подготовка и защита: учебно-методическое пособие. - М.: Издательство РГСУ, 2013.- 106 с.

120. Мардахаев Л.В. Методология социальной педагогики //Педагогическое образование и наука - . 2011. - № 1 –С.1-14.

121. Мардахаев Л.В. Методологические основы национального воспитания // Педагогика и психология. - 2014. - № 1 (18). - С. 62-75.

122. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: учебник для студентов вузов.- М.: Издательство РГСУ, 2013. - 416 с.

123. Материалы Международной научно-методической конференции «Развитие методологии научно-исследовательской и образовательной деятельности в условиях духовно-нравственного возрождения казахстанского общ ества» 13-14 октября 2017 года. – Алматы: Қазақ университеті, 2017.

124. Медведев В.П. Инновации как средство обеспечения конкурентоспособности организации /В.П. Медведев. – М.: Магистр, 2009. - 159 с.

125. Методологические проблемы развития педагогической науки / Под ред. П.Р. Атутова, М.Н. Скаткина, Я.С. Турбовского. – М.: Педагогика, 1985. - 240 с.

126. Методологические последствия парадигмального сдвига в теории воспитания /ред. Н.Л. Селиванова, Е.И. Соколова. - Тверь: ООО «ИПФ»Виарт», 2011. – 200 с.

127. Методология педагогики: понятийный аспект: монографический сборник научных трудов / отв.ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – М.: Издательский цетр АНОО «ИЭТ», 2014. – Вып. 1. - 210 с.

128. Методология гуманитарного исследования в социальной сфере: Учебно-методический комплекс: - СПб: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 216 с.

129. Методологические проблемы повышения эффективности психолого-педагогических исследований: Сб.науч.трудов / редкол.: Н.Д. Никандров (отв.ред.) и др. – М.: Изд. АПН СССР, 1985, с. 15-24.

130. Менлибекова Г.Ж. Система подготовки будущих учителей к социально-педагогической работе: методология, теория, практика. Алматы: Білім, 2001. – 268 с.

131. Методологические и прикладные аспекты проблемы изучения и обобщения педагогического опыта / Я.С. Турбовской, В.П. Провоторов. – М.: АПН СССР, 1987. –33 с. (Обзор. инф. Серия по инф. обеспечению общесоюз. науч. и пед. программ. Вып 5/25).

132. Методологические знания и их роль в развитии педагогической науки и практики обучения и воспитания: Методическое пособие //Под ред. Н.Д. Никандрова, B.C. Шубинского. М.: Пед. общество, 1988. - 80 с.

133. Методология педагогики: монография /Е.А. Александрова, Р.М. Асадуллин, Е.В. Бережнова, [и др.]; под общ.ред. В.Г. Рындак. – М.: ИНФРА-М, 2018. – 296 с.

134. Минажева Г.С. Система менеджмента качества в вузах Казахстана: теория, практика и концептуальные направления развития. Автореферат…дисс. Д.п.н. – Алматы, 2010. - 40 с.

135. Михеев В.И. Методы теории измерений в педагогике: учебное пособие.- М.: Логос, 2003.- 64 с. / Михеев В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике.-М.: Высшая школа. 1987.- 200 с.

136. Моносзон Э.И. Основы педагогических знаний. - М.: Педагогика, 1986. - 200 с.

137. Мынбаева А.К. Основы научно-педагогических исследований: учебное пособие. – Алматы: Қазақ университеті, 2013. - 220 с.

138. Мынбаева А.К. История, теория и технология научной деятельности высшей школы: Монография. - Алматы, 2010. - 257 с.

139. Мынбаева А.К. Современное образование в фокусе новых педагогических концепций, тенденций и идей: Монография. – Алматы: Раритет, 2005. - 90 с.

140. Наби Ы.А. Теория проектирования системы обеспечения качества высшего образования на основе модели EFOM: монография. – Алматы:ROND@A. 2013. - 127 c/

141. Найденова Н.Н. Социально-педагогические факторы международных исследований в оценке качества образования: Монография. – М.: ФГНУ ИТИП РАО Издательский центр ИЭТ, 2012. – 260 с.

142. Найденова Н.Н. Формирование репрезантативной выборки: учебное пособие.-М.: Логос, 2003.- 152 с.

143. Наследов А. SPSS 19 – Ппрофессиональный статистический анализ данных. – СПб: Питер, 2011 – 400 с.

144. Национальная система оценки качества высшего образования. Дискуссионный доклад. – Алматы, 2002. – 81 с.

145. Новое в оценке образовательных результатов: международный аспект. . А. Литтл, М.Э. Локхед, В. Чайнапа и др.; пер. М.С. Добряковой; под ред. А. Литтл, Э. Вулф; Моск. Высш. социал. и экон. наук.- М,: Просвещение, 2007.-367 с.

146. Никандров Н.Д. Состав и структура методологии социалистической педагогики. – М., 1987. – 44 с.

147. Новикова Л.И., Куракин А.Т. Путь к творчеству. (в помощь начинающему исследователю в области воспитания). – М., 1966.

148. Новикова Л.И. Воспитание как педагогическая категория //Педагогика. – 2000.–№ 6. – С. 28-35.

149. Новиков А.М. Докторская диссертация. Пособие для докторантов и соискателей ученой степени доктора наук. –2-е изд. - М.: Эгвес, 2000. - 120 с.

150. Новиков А.М. Методология образования. - М.: Эгвес, 2006. – 488 с.

151. Новиков А.М. Методология учебной деятельности. – М.: Эгвес, 2005. – 176 с.

152. Новиков А.М., Новиков Д.А. Обучение основам методологии //Педагогика. –2009. – №7. – С. 11-17.

153. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. – М.: СИНТЕГ, 2007. – 668 с.

154. Нургалиева Г.К. Структуризация основных направлений педагогических исследований // Вестник научно-педагогического центра. –1996. -№ 5. – С. 6-7.

155. Нургалиева Г.К. Преемственность в развитии научной школы. - Алматы: АО «Национальный центр информатизации», 2015. - 310 с.

156. Образование и наука. Энциклопедический словарь / Гл. редактор Ж.К. Туймебаев. – Алматы: 2008. – 448 с.

157. Образовательная политика: теории и концепции, тенденции стратегии развития. Монография. / КазНУ им. аль-Фараби. – Алматы, 2014. – 227 с. / В соавторстве: Мынбаева А.К., Булатбаева А.А. Таубаева Ш.Т., Анарбек Н.

158. Образцов П.И. Основы профессиональной дидактики: учебное пособие. – М.: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2015. – 288 с.

159. Основные направления повышения эффективности педагогической науки: Сб.науч.трудов / редколл.: В.С. Шубинский (отв.ред.) и др. – М., Изд. АПН СССР, 1990, с. 49-53.

160. Основы научной работы и методология диссертационного исследования/Г.И. Андреев и др. – М.: Финансы и статистика, 2012 .- 296 с.

161. Перминова Л.М. Развитие теории и практики обчения в констексте методологических исследований В.В. Краевского//Сборник научных трудов Международной научно-теоретической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения российского ученого-педагога, академика РАО Володара Викторовича Краевского «Методология педагогики в контексте современного научного знания». 22 сентября 2016 г. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2016, с. 33-43.

162. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого.- М.: Педагогическое общество России, 2004.-608 с.

163. Педагогическая наука сегодня: философско-методологические проблемы: материалы Всероссийского методологического семинара / Науч.ред. Е.В. Бережнова; сост: Н.В. Малкова. – М.: МИОО, 2011. - 384 с.

164. Полонский В.М. Структура результата научно-педагогических исследований //Педагогика. - 1998. – № 7. – С. 26-31.

165. Полонский В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований. – М: Педагогика, 1987. - 144 с.

166. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. – М.: Высшая школа, 2004. –512 с.

167. Педагогическая наука и ее методология в контексте современности: Сб. научных статей (материалы конференций) Под ред. В.В. Краевского, В.М. Полонского. – М., 2001. – 444 с.

168. Поппер К. Логика и рост научного знания. – М., 1983.

169. Прикот О.Г. Лекции по философии педагогики. - СпБ., 1998.

170. Примбетова Г.С. Методика конструирования тестовых заданий: методическое пособие / под ред. М.Р. Ковжасаровой. – Алматы, 2007. – 75 с.

171. Проблемы педагогических измерений /Отв. ред. В.И. Левин.- М.: МГПИ им. В.И.Ленина, 1984.- 122 с

172. Проблемы методологии педагогики и методики исследований. Под ред. М.А. Данилова, Н.И. Болдырева (Акад. пед. наук СССР, НИИ общей педагогики). - М.: Педагогика, 1971. –352 с.

173. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований и реализации достижений науки в процессе обучения и воспитания. Всесоюзный семинар по методологии педагогики и методике исследований. Москва 11-13 мая, 1972 г. Материалы V сессии семинара. / НИИ ОП АПН СССР. – М., 1972. – 115 с.

174. Программа развития национального исследовательского социального университета до 2018 года. – М.: Изд-во РГСУ, 2009. - 76 с.

175. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация: Пер. с англ. - М., 2002. - 254 с.

176. Райзберг Б.А. Диссертация и ученая степень: Пособие для соискателей. – М.: ИНФРА-М, 2008. - 480 с.

177. Реформы образования в современном мире : глобальные и региональные тенденции. М.: Изд. Российского открытого ун-та. 1995. – 272 с.

178. Роботова А.С., Романчук К.В. Педагогика как судьба. Очерки жизни и деятельности Раисы Григорьевны Лемберг: Документы, воспоминания. Публицистика и педагогические произведения /Под бощей редакцией Г.А. Бордовского, В.А. Козырева. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. – 291 с.

179. Родионова Н.В. Методы исследования в менеджменте. Организация исследовательской деятельности. Модуль 1: учебник для студентов вузов, обучающихся по направлению подготовки «Менеджмент». – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2014. – 415 с.

180. Розин В.М. Методология: становление и современное состояние. Учебное пособие. –М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. - 414 с.

181. Рузавин Г.И. Методология научного исследования: Учеб. пособие для вузов.- М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. - 317 с.

182. Руденко А.М. Экспериментальная психология в схемах и таблицах: учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2015. - 285 с.

183. Сафонцев С.А. Образовательная квалиметрия как фактор повышения эффективности контроля качества процесса обучения. Автореферат…дисс. д.п.н. – Ростов-на-Дону, 2004. -36 с.

184. Сборник научных трудов Международной научно-теоретической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения российского ученого-педагога, академика РАО Володара Викторовича Краевского «Методология педагогики в контексте современного научного знания». 22 сентября 2016 г. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2016. – 384 с.

185. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 240 с.

186. Сериков В.В. Педагогическая реальность и педагогическое знание. Опыт методологической рефлексии: монография/В.В. Сериков. – М.: Редакционно-издательский дом Российского нового университета, 2018. – 292 с.

187. Серкин В. Современная психология: теория и методология/ - М.: Издательство АСТ, 2018. – 310 с.

188. Скалкова Я. и коллектив. Методология и методы педагогического исследования. Пер. с чешск. – М.: Педагогика, 1989.- 224 с./ Скалкова Я. От теории к практике обучения в средней школе. – М.: Педагогика, 1983. – 88 с.

189. Сквирский В. Я. О разработке и оценке педагогических концепций //Педагогика.- 1988.- № 12. - С. 53-58;

190. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. - М.: Педагогика, 1986. - 144 с./Скаткин М.Н. Функции методологических исследований в развитии педагогической науки //Советская педагогика. 1976. – № 10. - С. 84-89.

191. Совершенствование качества высшего образования в свете Болонского процесса: реалии, проблемы и перспективы. Под. Общ. ред. Б.Т. Жумагулова. – Алматы: Қазақ университеті,2009,-200с.

192. Социальная педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата / под общ.ред. В.С. Торохтия. – М.: Издательство Юрайт, 2015. – 455 с. .

193. Социальная педагогика: теоретико-методологические основы и перспективы развития: материалы Всероссийской конференции с международным участием. XXII социально-педагогические чтения, посвященные 75-летию со  
дня рождения Льва Владимировича Мардахаева, Москва, 9 февраля 2019 г. /  
под ред. Л.В. Мардахаева. [Электронн. данн.] – М. Перспектива, 2019. – 379  
с. – Ссылка доступа: https://goo.gl/MqZz25

194. Социальная педагогика: теоретико-методологические основы и перспективы  
 развития. Коллективная монография. Под редакцией Л.В. Мардахаева. – М.: Перспектива, 2019. – 314 с.

195. Социальная педагогика: краткий словарь понятий и терминов/автор-составитель Л.В. Мардахаев. – М.: Издательство РГСУ, 2016. – 364 с.

196. Старжинский В.П., Цепкало В.В. Методология науки и инновационная деятельность: пособие для аспирантов, магистрантов и соискателей ученой степени кандидата технических и экономических специальностей. – Минск: Новое знание; М.: ИНФРА-М, 2013. - 327 с.

197. Степанов, Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е.Н. Степанов, Л.М. Лузина. – М.: ТЦ «Сфера», 2003.

198. Степин В.С., Горохов В.Г., Розов М.А. Философия науки и техники. Учебное пособие.- М.: Гардарика, 1996. - 400 с.

199. Субетто А.И. Качество человека как объект квалиметрии человека и образования. М.:1999,Часть 1. / Субетто А.И., Селезнева Н.А. Качество образования как синтезатор. /Качество образования: концепции, проблемы. Материалы 3-ой Международной научно- методической конференции. – Новосибирск. Изд. – во НГУ,2000. -380 с./ Субетто А.И. Введение в нормологию и стандартологию образования. Петербург. – Москва,2001.

200. Сарыбеков М.Н., Сыдыкназаров М.К. Словарь науки. Общенаучные термины и определения, науковедческие понятия и категории. – Алматы; Триумф «Т», 2008. – 504 с.

201. Тажибаев Т.Т. Педагогическая мысль в Казахстане во второй половине ХІХ века. Алма-ата, 1965.

202. Таубаева Ш.Т. Методология и методика дидактического исследования: учебное пособие. – Алматы: Қазақ университеті, 2015. – 246 с.

203. Таубаева Ш.Т. Исследовательская культура учителя: от теории к практике: монография. – Алматы: Қазақ университеті, 2016. - 423 с.

204. Таубаева Ш.Т. Педагогическая инноватика как теория и практика нововведений в системе образования. Научный фонд. Книга1. Алматы: Научно–изд. центр „Ғылым”, 2001. – 266 с. /В соавторстве: С.Н. Лактионова.

205. Taubayeva Sh. Diagnosis of initial State of Formation of Resarch Coompetence of a Future Social Pedagogue// International journal of environmental I Sience education. – 2016. – Vol. 11, N 11. – Р. 4699-4705 /Co-author :A. K. Zhexembinova, Saeeda Shah.

206. Taubayeva Sh. The Correlation Between Educational-Informative Motives and the Reflection as One of the Competents of the Resarch Competence Formation among Future Social Teachers// The Social Sciences. – 2016. – N 11 (15). – P. 3774-3777 / Co-author : А. Жексенбино-ва, З. Мадалиева.

207. Таубаева Ш.Т. Философия и методология педагогики: научные школы стран СНГ и Республики Казахстан: хрестоматия. Под ред. д.филос.н., профессора А.Р. Масалимовой. - Алматы: Қазақ университеті, 2017 .- 402 с.

208. Таубаева Ш.Т. Образовтельная программа по специальности 6М012400 –Педагогические измерения. Докторантура : проект / М-во образования и науки РК, КазНПУ имени Абая. – Алматы, 2012. – 26 с. /В соавторстве: К.Ж. Кожахметова, А.А. Булатбаева.

209. Таубаева Ш.Т. Образовтельная программа по специальности 6М012400 –Педагогические измерения. Магистратура: проект / М-во образования и науки РК, КазНПУ им. Абая. – Алматы, 2012. – 26 с. /В соавторстве: К.Ж. Кожахметова, А.А. Булатбаева.

210. Таубаева Ш.Т. Философия и методология педагогики. Типовая учебная программа. Для специальности 6D012400 – Педагогические измерения. – Алматы: МОНРК, 2013, с. 29-49.

211. Таубаева Ш.Т. Влияние традиции научной школы профессора Н.Д. Хмель на становление магистранта как исследователя в вузах республики //«Теория целостного педагогического процесса – основа профессиональной подготовки будущего учителя»: материалы междунар. науч.-теорет. конф., посвящ. 85-летию д-ра пед. наук, проф. Н.Д. Хмель,28-29 марта 2014 г./ КазНПУ им. Абая. – Алматы, 2014. – Ч. 1. – С. 37-40. /В соавторстве: А.А. Булатбаева, Е.Ж. Альжанов.

212. Таубаева Ш.Т. Зарубежная практика подготовки обучающихся к исследовательской деятельности в системе университетского образования //Педагогика и психология. – 2015. – № 4 (25). – С. 56-66. /В соавторстве: Жексембинова А.К.

213. Taubayeva Sh. Level of formation of Moral and Value Motivation of Student Behavior // The Social Sciences. – Пакистан, 2016.–№ 11.–С.672-678. /Со-author:А. А. Булатбаева[и др.].

214. Taubayeva Sh. Research methodology mastering by master students: from problem to the procedure //Proceedings of the International Scientific and Practical Conference«Innovative technologies in science», UAE, Dubai,February 21-22, 2015. – Dubai, 2015. – Vol. IV. –Р. 127 / /Со-author: А.А. Булатбаева,Е. Ж. Альжанов, А. К. Жексембинова.

215. Таубаева Ш.Т. Педагогическое науковедение и науковедческие основания методологии пеадгогики: интерпретация ученых //Материалы Международной научно-методической конференции «Развитие методологии научно-исследовательской и образовательной деятельности в условиях духовно-нравственного возрождения казахстанского общества» 13-14 октября 2017 года. – Алматы: Қазақ университеті, 2017, с.134-138.

216. Таубаева Ш.Т. Проблемы определения содержания квалиметрической подготовки будущих специалистов в области педагогических измерений // Материалы сборника «Проблемы учебно-методического, методологического и информационно-технологического обеспечения подготовки специалистов в системе высшего педагогического образования».- КазГосЖенПУ, - Алматы, 2010.-С. 43-48. (в соавторстве: Кожахметова К.Ж.).

217. Таубаева Ш.Т. Исследовательская культура учителя: от теории и практике. Монография. - Алматы. Научно-издательский центр «Ғылым», 2001. - 350 с.

218. Турбовской Я.С. Вторгаясь в жизнь: позиция педагога (2005-2015). М.; СПб, 2015. – 320 с.

219. Теория и практика педагогического эксперимента /Под ред. А.И. Пискунова, Г.В. Воробъева. – М.: Педагогика, 1979. - 208 с.

220. Тряпицына А.П., Загузов Н.И., Писарева С.А. Актуальные проблемы Диссертационных советов по педагогике // Мир образования - образование в мире. Научно-методический журнал.- 2002.- №3.- С. 3-52.; Трифонов В.В. Проблемы повышения качества научно-педагогических исследований //Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Педагогические науки», № 4 (36), 2012. - С. 54-62.

221. Тулмин С. Человеческое понимание. – М., 1984.

222. Федоров В.А. Педагогические технологии управления качеством профессионального образования: учебное пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. 208 с.

223. Фейерабенд П. Избранные труды по методологии науки. – М., 1981.

224. Философия и методология науки: Для аспирантов и магистрантов / Под ред. К.Х. Рахматуллина и др. – Алматы: Қазақ университеті, 1999. – 403 с.

225. Фокин Ю.Г. Психодидактика высшей школы. – М.: Издательство МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2000.

226. Хмель Н.Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя. - Алматы, 1998. – 320 с.

227. Хмель Н.Д. Методология педагогической науки. Программа спецкурса для магистрантов университетов. – Алматы: Қазақ университетi. - 1998.- 34 с.

228. Хмель Н.Д. Технология реализации целостного педагогического процесса. Программа спецкурса для магистратуры университетов. -Алматы: Қазақ университетi. -1998. -24с.

229. Ходусов А.И. Формирование методологической культуры учителя. Дисс…д.п.н. – М.: МГПУ, 1998.

230. Храпченков В.Г. Тенденции и особенности развития всеобщего среднего образования в Казахстане. – Алматы: Ғылым, 1996. – 224 с.

231. Храпченков В.Г. Проблемы периодизации историко-педагогических исследований. - Алматы: АГУ им. Абая, 1996. - 44 с.

232. Хрыков Е.Н. Противоречия в педагогических исследованиях //Педагогика. – 2010. -№ 1. - С. 15-23.

233. Шамельханова Н.А. Исследовательская подготовка будущего инженера в техническом университете (концепция формирования исследовательской культуры). - Алматы: КазНТУ, 2005. - 268 с.

234. Шиянов Е.Н., Рамаева Н.Б. Полигарадигмальность как методологический принцип современной педагогики //Педагогика – 2005. - № 9. - С.17-25.

235. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (Методологический анализ). – М.: Касталь, 1992. – 414 с.

236. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. – М.: Школа Культурной Политики, 1995. – 800 с.

237. Щедровицкий Г.П. и др. Педагогика и логика. - М., 1993.

238. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. М.: Изд-во "Эксперимент", 1993.

239. Щедровицкий П.Г. Построение науки педагогики // Открытое общество. - 1994. - № 4.

240. Шубинский В.С. Преобразование педагогической действительности: методологический аспект // Советская педагогика. - 1987. – № 5. - С. 37-40.

241. Шубинский В.С. Развиваются ли методы исследований //Советская педагогика. - 1991. – № 7. – С. 48-52.

242. Шубинский В.С. Философские подходы к новой педагогической теории //Советская педагогика. - 1990. – № 12. – С. 60-65.

243. Шубинский В.С. Человек как цель воспитания //Педагогика, 1992. – №3-4. – С. 37-42.

244. Шубинский B.C. Направления развития методов педагогических исследований // сб. Новые исследования в педагогических науках. Вып. 2 (58) / сост. И.К. Журавлев, B.C. Шубинский. М.: Педагогика, 1991, с. 14-18.

245. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. - М.: Педагогика, 1971. - 351 с.

246. Щукина Г.И. Методологические проблемы эффективности дидактических исследований //Советская педагогика.- 1985. - № 12. - С. 30-247

248. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. – М.: Педагогика, 1989. – 152 с.

249. Чечин Л.М., Шаңбаев Т.Қ. Ғылыми сұқбат әлемі. Ғылыми қызметкерлерге арналған орысша-қазақша тілашар. Мир научного общения. Русско-казахский разговорник для научных работников. – Алматы: «Ана тілі», 1994. – 88 бет.

250. Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности. Под ред.Г.В.Иванченко, Д.А.Леонтьева.- М.: Смысл. 2006.- 454 с.

251. «Я беспредельно верю в человека…». Страницы жизни и творчества Г.И. Щукиной. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 334 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

ТРУДЫ МЕТОДОЛОГОВ ПЕДАГОГИКИ

О.С. Анисимов

1. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. – М.: Экономика, 1991. – 416с.

2. Анисимов О.С. Основы методологического мышления. – М., 1980.– 412с.

3. Анисимов О.С. Комплексный подход к проектированию исследований в педагогике // Комплексный подход к научному поиску: проблемы и перспективы. – Ч II. – Свердловск, 1979.

4. Анисимов О.С. Методология и новое управленческое мышление. – Алма-Ата, 1989.

5. Анисимов О.С. Методологическая функция и ее реализация в профессиональной деятельности. – М., 1988.

6. Анисимов О.С. Введение в методологию. – Вильнюс, 1989.

7. Анисимов О.С. Педагогика мышления и методологизации образования. – Рига, 1989.

П.Р. Атутов

1. Атутов П.Р. Вопросы совершенствования логики дидактических исследований //Советская педагогика. – 1978. – № 8.-С. 44-52.

2. Методологические проблемы развития педагогической науки / Под ред. П.Р. Атутова, М.Н. Скаткина, Я.С. Турбовского. – М.: Педагогика, 1985.-240 с.

С.И. Архангельский

1. Архангельский С.И. Теоретические основы научной организации педагогических исследований. – М.: Знание, 1976.

2. Архангельский С.И. О моделировании и методике обработки данных педагогического эксперимента. – М.: Знание, 1974.

3. Архангельский С.И. и др. Экспертные оценки и методология их исследования. – М., 1974.

4. Архангельский С.И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. – М.: Высшая школа, 1974. – 200 с.

5. Архангельский С.И. Михеев В.И. Теория измерений и ее применение в практике педагогических исследований. – М.: Знание, 1976.

Ю.К. Бабанский

1. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. Дидактический аспект. – М.: Педагогика, 1982.- 192 с.

2. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1985. –560 с.

3. Бабанский Ю.К. Об актуальных вопросах методологии дидактики //Советская педагогика. – 1978. – №9.– С. 45-55.

4. Бабанский Ю.К. О совершенствовании методов научно-педагогических исследований // Советская педагогика, 1975. – № 11. - С. 54-63.

5. Бабанский Ю.К. О специфике исследований проблемы оптимизации обучения // Советская педагогика. – 1980. – № 12. -С. 90-99.

Е.В. Бережнова

1. Бережнова Е.В. Прикладное исследование в педагогике. Монография. – М., 2003. – 164 с.

2. Бережнова Е.В., Краевский В.В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов. – М., 2005. –128 с.

3. Бережнова Е.В. Аргументация в прикладном педагогическом исследовании // Педагогика, 2001. – № 9. - 33-39.

4. Бережнова Е.В. Формирование методологической культуры учителя // Педагогика. – 1996. – №4. С. 14-18.

5. Бережнова Е.В. Фундаментальное и прикладное в педагогических исследованиях // Педагогика.– 2001. –№ 4.- С. 3-7.

6. Бережнова Е.В. Педагогическое исследование: социально гуманитарный аспект // Педагогика.– 2005. –№ 6.–С. 23-30.

Б. Битинас

1. Битинас Б.П. Многомерный анализ в педагогике. – Вильнюс.– 1971.– 247 с.

2. Битинас Б. О Многомерном подходе к анализу педагогических явлений //Советская педагогика. – 1970. –№ 6.- С. 73-84.

3. Битинас Б. Измерения в педагогическом исследовании // Советская педагогика. – 1972. – № 7.С. 59-69.

4. . Битинас Б.П. Структура процесса воспитания. Методологический аспект. –Каунас, 1984.

Н.И. Болдырев

1. Проблемы методологии педагогики и методики исследований /Под ред. М.А.Данилова, Н.И. Болдырева. – М, 1971.-352 с.

2. Болдырев Н.И. Комплексный подход к процессу коммунистического воспитания школьников /В кн.: Методологические проблемы развития педагогической науки / Под ред. П.Р. Атутова, М.Н. Скаткина, Я.С. Турбовского. – М.: Педагогика, 1985, с. 184-202.

3. Болдырев Н.И. Объективные и субъективные факторы в процессе формирования нового человека/В кн.: Проблемы методологии педагогики и методики исследований / Под ред. М.А. Данилова, Н.И. Болдырева. – М.: Педагогика, 1971. – 352 с.

М.В. Богуславский

1. Богуславский М.В. Отечественное образование: персонажи истории. – М.: Изд-во Московского Культурологического лицея, 2003. – 164 с.

2. Богуславский М.В. Подвижники и реформаторы российского образования: Историко-биографический очерки. - М.: Просвещение, 2005. -191 с.

3. Богуславский М.В. История педагогики: методология, теория, персоналии: Монография. – М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр АНОО «ИЭТ», 2012. – 436 с.

Н.В. Бордовская

1. Бордовская Н.В. Педагогическая системология: учебное пособие / Н.В. Бордовская. - М.: Дрофа, 2009. - 464 с.

2. Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: Логико-методологические проблемы. СПб.: Изд-во РХГИ, 2001.

Н.А. Вершинина

1. Вершинина Н.А., Загузов Н.И., Писарева С.А., Тряпицына А.П. Современное диссертационное исследование: Оценка качества: Книга для эксперта. – Саратов: Саратовский государственный университет, 2006. - 288 с.

2. Вершинина Н.А. Методология исследования структуры педагогики.Монорафия. - СПб. – 2009.

Г.В. Воробъев

1. Воробъев Г.В. Проблемы методов исследования в педагогике // Советская педагогика – 1980. –№ 6. - С. 67-75.

2. Воробъев Г.В. К познанию законов педагогического процесса // Советская педагогика 1989. –№ 9. – с. 37-41.

3. Воробъев Г.В. Источники и факторы определения педагогической проблематики // Советская педагогика, 1982. –№ 7. –С 5, с 63-67.

4. Воробъев Г.В. Случайное и необходимое в педагогике // Советская педагогика, 1968. –№ 9.- С. 73-85.

5. Воробъев Г.В. Условия эффективности эксперимента в педагогике // Советская педагогика, 1981. –№ 5. – С. 99-106.

6. Воробьев Г.В. О законах и принципах в педагогике. / В книге: Методологические проблемы повышения эффективности психолого-педагогических исследований: Сб.науч.трудов / редколл.: Н.Д.Никандров (отв.ред.) и др.– М.: изд. АПН ССР, 1985, с. 97-108.

7. Воробьев Г.В. Опыт статистического исследования успеваемости школьников / В кн.: Проблемы методологии педагогики и методики исследований. Под ред. д.п.н. М.А.Данилова и д.п.н. Н.И.Болдырева (Академия пед. наук СССР. Науч.-исслед. институт общей педагогики). –М.: Педагогика, 1971. с.249-348.

8. Воробъев Г.В. Теория и практика измерений в дидактике //Советская педагогика. -1980. № 2. С. 138-140.

Б.С. Гершунский

1. Гершунский Б.С. Философия образования для ХХI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Изд. «Совершенство», 1998. – 608 с.

2. Гершунский Б.С. Педагогическое науковедение // Советская педагогика. 1989. –№ 10.- С. 68-74.

3. Гершунский Б.С. Прогностические методы в педагогике. Киев, 1974.

4. Гершунский Б.С. Никандров Н.Д. Методологическое знание в педагогике. – М.: Знание, 1980. –109 с.

В.И. Гинецинский

1. Гинецинский В.И. Знание как категория педагогики. Опыт педагогической когитологии. – М.: Изд. ЛГУ, 1989. – 144 с.

2. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики. –Санкт-Петербург, 1992. - 144с.

3. Гинецинский В.И. Общее и специфическое в предмете педагогики //Советская педагогика. –1987. –№ 9. –С. 48-52.

В.Е. Гмурман

1. Общие основы педагогики /Под ред. Ф.Ф.Королева, В.Е. Гмурмана. – М., 1967.-392 с.

2. Гмурман В.Е. К вопросу о понятиях «закон», «принцип» в педагогике // Советская педагогика. –1971. –№ 4. С. 64-75.

3. Гмурман В.Е. Объект, предмет и структура педагогики. – В кн.: Методологические проблемы педагогики. – М., 1977. - С. 6-39.

4. Гмурман В.Е. Методология педагогики, теория и педагогическая логика. – В кн.: Вопросы повышения эффективности теоретических исследований в педагогической науке. – М., 1976. Ч.1.

5. Гмурман В.Е. Предмет, структура и категории педагогики: Тезисы доклады. В сб.: Материалы IV сессии методологического семинара. – М., 1971.

6. Гмурман В.Е. Перспективные тенденции развития педагогики в современных условиях. – М.: Мысль, 1980. – 143 с.

7. Внедрение достижений педагогики в практику. Сборник. Под ред. В.Е. Гмурмана. – М., 1981. – 144с.

Н.К. Гончаров

1. Гончаров Н.К. Методология и методы педагогики как науки. – М.: Знание, 1968. – 43 с.

2. Гончаров Н.К. Вопросы педагогики М., Изд. АПН РСФСР, 1960.

М.А. Данилов

1. Данилов М.А. Некоторые методологические вопросы педагогических исследований // Советская педагогика. - 1965. – № 10. – С 3-22.

2. Данилов М.А. Основные проблемы методологии и методики педагогических исследований // Советская педагогика. – 1969. – № 5. – С. 70-87.

3. Данилов М.А. Ленинская теория познания и процесс обучения //Советская педагогика. 1968. – № 1. – С.84-104.

4. Данилов М.А. Всеобщая методология науки и специальная методология педагогики в их взаимоотношениях. - М., 1971. – 36 с.

5. Данилов М.А. Марксистская диалектика – методологическая основа педагогических исследований // Советская педагогика. 1970. – № 3. – С 72-82.

6. . Данилов М.А. Педагогический процесс и его диалектика // Советская педагогика. 1970. – № 7. – С 99-107.

В.И. Журавлев

1. Журавлев В.И. XXVII съезд КПСС и проблемы методологии педагогической науки. – М.: Педагогика, 1988. – 200 с.

2. Журавлев В.И. Взаимосвязь педагогической науки и практики. – М.: Педагогика, 1984.- 176 с.

3. Журавлев В.И. Педагогика в системе наук о человеке. – М.: Педагогика, 1990.-168 с.

В.И. Загвязинский

1. Загвязинский В.И. Учитель как исследователь. М., 1980.

2. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. М.., 1982. – 160 с.

3. Загвязинский В.И. Методология и методика социально-педагогического исследования. – Тюмень, 1995. – 98 с.

4. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М.:Издательский центр «Академия»,2001. –208 с.

5. Загвязинский В.И. Опосредованное влияние методологии на практику //Советская педагогика. 1990. –№3. – С. 65-67.

6. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога: учебное пособие для студентов вузов. – М.:Издательский центр «Академия», 2010.-176 с.

Л.В. Занков

1. Занков Л.В. О предмете и методах дидактических исследований. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1962.-148 с.

2. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. М.: Педагогика, 1990.

В.С. Ильин

1. Ильин В.С. Теоретико-методологические основы процесса формирования всесторонне развитой гармоничной личности / В кн.: Интерактивные процессы в педагогической науке и практике коммунистического воспитания и образования: Сб.науч.трудов / редколл.: Г.И.Батурина (отв.ред.) и др. – М., Изд. АПН СССР, 1983, с. 58-74.

2. Ильин В.С. Концептуальный подход в исследовании формирования целостности личности / В кн.: Основные направления повышения эффективности педагогической науки: Сб.науч.трудов / редколл.: В.С. Шубинский (отв.ред.) и др. – М., Изд. АПН СССР, 1990, с. 49-53.

3. Ильин В.С. Методологические основы разработки целостной теории формирования личности / В кн.: Методологические проблемы развития педагогической науки / Под ред. П.Р. Атутова, М.Н. Скаткина, Я.С. Турбовского. – М.: Педагогика, 1985, с. 131-176.

4. Ильин В.С. Формирование личности школьников: целостный подход. – М., 1984.

Ф.Ф.Королев

1. Королев Ф.Ф. Логическое и историческое в педагогических исследованиях// Советская педагогика. – 1970.– № 3.- С. 83-94.

2. Королев Ф.Ф. Основные направления методологических исследований в области педагогики // Советская педагогика. – 1969. –№ 4.- С. 38-50.

3. Общие основы педагогики /Под ред. Ф.Ф.Королева, В.Е. Гмурмана. – М., 1967.-392 с.

4. Королев Ф.Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях // Советская педагогика. – 1970. –№ 9.-С. 103-115.

5. Королев Ф.Ф. Ленин и педагогика. – М.: Педагогика, 1971. – 398 с.

6. Королев Ф.Ф., Гмурман В.Е. Актуальные малоразработанные вопросы педагогики // Советская педагогика. –1973. – № 1.- С. 51-62.

7. Арсеньев А.М., Королев Ф.Ф. Методологические проблемы социалистической педагогики / В кн.: Проблемы социалистической педагогики. Материалы научной конференции ученых-педагогов социалистических стран. – М.: Педагогика, 1973. -с.11-53.

А.И. Кочетов

1. Кочетов А.И. Культура педагогического исследования. – Минск, 1995. – 328 с.

2. Кочетов А.И. Педагогическое исследование. – Рязань, 1975.

В.В. Краевский

1. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения. – Методологический анализ. – М.: Педагогика, 1977. - 264 с.

2. Краевский В.В. Сколько у нас педагогик? // Педагогика. – 1997. – № 4.-С. 113-118.

3. Краевский В.В. Педагогика между философией и психологией // Педагогика. –1994. –№6.-С. 24-31.

4. Краевский В.В. Общие основы педагогики. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400с.

5. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап. – М.: Изд. центр «Академия», 2006. – 400с.

6. Краевский В.В. Методологическая рефлексия //Советская педагогика. – 1989. №2. – С. 72-79.

7. Краевский В.В. Соотношение педагогической науки и педагогической практики. – М., 1977.

8. Краевский В.В. Методология педагогики: анализ с позиций практики //Советская педагогика, 1988. –№ 7. – С. 23-29.

9. Краевский В.В., Кутьев В.О. Методология педагогики: о чем спорим // Советская педагогика. 1991. –№ 7. -С. 30-41.

10. Краевский В.В. О предмете логико-методологического исследования в области педагогики // Советская педагогика. – 1970. – № 2. - С. 67-76.

11. Краевский В.В. Методология педагогической науки. – М., 2001.

12. Краевский В.В. Методология научного исследования. - Спб., 2001.

13. Краевский В.В., Полонский В.М. Методология для педагога: теория и практика. Москва. – Волгоград, 2001.

Н.В. Кузьмина

1. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л., 1970.

2. Кузьмина Н.В. Методы акмеологического исследования. Учебное пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001.

3. Кузьмина Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки /В кн.: Методы системного педагогического исследования: Учебное пособие. М.: Народное образование, 2002, с. 7-64.

4. Основы вузовской педагогики (учебное пособие для студентов университета. Отв.ред. Н.В.Кузьмина). Л., 1972. -312 с.

И.Я. Лернер

1. Лернер И.Я. О построении логики дидактического исследования //Советская педагогика. – 1970. – № 5.-С. 106-119.

2. Лернер И.Я. Зачем учителю дидактика // Народное образование. – 1990. №12. - С. 74-83.

3. Лернер И.Я. Теория современного процесса обучения, ее значения для практики // Советская педагогика, 1989. – № 11. -С.10-17.

4. Лернер И.Я. , Журавлев И.К. Современная дидактика: теория и практика. – М., 1994.

5. Лернер И.Я. Методологическое значение проблемы соотношения обучения, воспитания и развития / В кн.: Теоретико-методологические проблемы педагогики в условиях становления и развития целостной системы непрерывного образования. Сборник тезисов XII сессии Всесоюзного методологического семинара. 21-22 марта 1988г. - М., 1988, с. 126-130.

6. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. –186 с.

7. Лернер И.Я. Философия дидактики или дидактика как философия. – М., 1995.

Х.И. Лийметс

1. Лийметс Х.И. О системе внедрения результатов педагогических исследований в практику. – В кн.: О методах педагогических исследований. Доклады к семинару. – Таллинн: Министерство просвещения Эстонской ССР, 1971. с. 163-169.

2. Лийметс Х.И. Проблематика перманентного образования в контексте общей педагогики / В кн.: Теоретико-методологические проблемы педагогики в условиях становления и развития целостной системы непрерывного образования. Сборник тезисов XII сессии Всесоюзного методологического семинара 21-22 марта 1988 г.М., 1988, с. 19-22.

3. Лийметс Х.И. Об одном из аспектов исследования развития педагогической мысли. – В кн.: Советская педагогика и школа. – Тарту, 1977, вып. X II.

И.А. Липский

Липский И.А. Методология военной педагогики: структура, модель, прогноз развития. Ч.1. - Спб.: СПБВИУС, 1994. – 92 с.

Липский И.А. Социальная педагогика: Методологический анализ: Учебное пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 320 с.

Липский И.А. Прогнозирование развития военно-педагогических исследований. Дисс…д.п.н. - М., 1995.

Липский И.А. Социальная педагогика: практика, научная дисциплина, образовательный комплекс // Педагогика. 2001. - № 1. - С. 24-32.

Б.Т. Лихачев

1. Лихачев Б.Т. Развитие педагогической теории //Советская педагогика. – 1990. –№ 11. – С. 51-55.

2. Лихачев Б.Т. Сущность, критерии и функции научной педагогики //Педагогика. – 1997. – № 6. С. 21-26.

3. Лихачев Б.Т. Методологические основы педагогики. – Самара, 1998.

М.А. Лукацкий

1. М.А. Лукацкий Методологические ориентиры педагогической науки: учебное пособие / М.А. Лукацкий . Тула: Гриф и К, 2011. 448 с.

2. Лукацкий М.А. Описательная, объяснительная и предсказательная функции современной педагогической науки: Монография. – М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр АНОО «ИЭТ», 2014. – 300 с.

Л.В. Мардахаев

1. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. Полный курс: учебник. – М.: Издательство Юрайт, 2011. – 797 с.

2. Мардахаев Л.В. Магистерская диссертация: подготовка и защита: учебно-методическое пособие. - М.: Издательство РГСУ, 2013.- 106 с.

3. Мардахаев Л.В. Методология социальной педагогики //Педагогическое образование и наука. 2011. № 1 –С.1-14.

4. Мардахаев Л.В. Методология диссертационного исследования и его оценка//Соискатель-педагог. 2008. - № 3 – С. 19-34.

5. Мардахаев Л.В. Методологические основы национального воспитания // Педагогика и психология. -2014. - № 1 (18). - С. 62-75.

6. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: учебник для студентов вузов.- М.: Издательство РГСУ, 2013. - 416 с.

Э.И. Моносзон

1. Моносзон Э.И. К проблематике исследований по методологии педагогики// Советская педагогика. – 1981. –№ 12.-С 36-41.

2. Моносзон Э.И. Актуальные проблемы педагогики в свете школьной реформы // Советская педагогика. –1985. –№ 1. – С. 13-21.

3. Моносзон Э.И Методологические и теоретические вопросы изучения, обобщения и использования передового педагогического опыта // В кн.: Методологические и теоретические проблемы изучения, обобщения и использования передового педагогического опыта. Тезисы докладов на IX сессии Всесоюзного семинара по методологическим и теоретическим проблемам педагогики 31 октября-2 ноября 1978г. М., 1978, с. 4-22.

4. Моносзон Э.И. Методология педагогических исследований. В кн.: Введение в научное исследование по педагогике: учебное пособие. Под ред. В.И. Журавлева.- М.: Просвещение, 1987, с. 17-32.

5. Моносзон Э.И. Основы педагогических знаний. М.: Педагогика, 1986.

Н.Д. Никандров

1. Никандров Н.Д. Методологические проблемы педагогики на современном этапе // Советская педагогика. 1985. – № 8. – С. 36-41.

2. Никандров Н.Д. Состав и структура методологии социалистической педагогики. – М., 1987. – 44 с.

3. Никандров Н.Д. Педагогика в системе обществознания //Советская педагогика. 1988. –№ 6. – с. 45-51.

4. Гершунский Б.С., Никандров Н.Д. Методологическое знание в педагогике. – М.: Знание, 1986. – 109 с.

Л.И. Новикова

1. Новикова Л.И., Куракин А.Т. Путь к творчеству. (в помощь начинающему исследованию в области воспитания). – М., 1966.

2. Новикова Л.И. Воспитательная система как феномен педагогической действительности / В кн.: Теоретико-методологическое проблемы педагогики в условиях становления и развития целостной системы непрерывного образования. Сборник тезисов XII сессии Всесоюзного методологического семинара. 21-22 марта 1988г. – М., 1988, с. 79-82.

3. Новикова Л.И. Воспитание как педагогическая категория // Педагогика. – 2000.–№6. С. 28-35.

4. Новикова Л.И. Передовой опыт в исследовании теоретического аспекта проблемы «коллектив и личность школьника» /В кн.: Методологические и теоретические проблемы изучения, обобщения и использования передового педагогического опыта. Тезисы докладов на IX сессии Всесоюзного семинара по методологическим и теоретическим проблемам педагогики. 31 октября - 2 ноября 1978 г. М., 1978, с. 51-53.

5. Куракин А.Т., Новикова Л.И. О системном подходе в исследовании проблем воспитания // Советская педагогика. – 1970. –№10. – С. 96-106.

А.М. Новиков

1. Новиков А.М. Профессиональная педагогика. Учебник для вузов М.: АПО, 1999.

2. Новиков А.М. Докторская диссертация. Пособие для докторантов и соискателей ученой степени доктора наук. –2-е изд. М.: Эгвес, 2000, - 120 с.

3. Новиков А.М. Как работать над диссертацией. Пособие для аспирантов и соискателей. – 3-е изд. М.: Эгвес, 1999. – 120 с.

4. Новиков А.М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении. – М., 1998. – 134с.

5. Новиков А.М. Методология образования. М.: «Эгвес», 2006. – 488 с.

6. Новиков А.М. Методология учебной деятельности. – М.: Эгвес, 2005. –176 с.

7. Новиков А.М., Новиков Д.А. Обучение основам методологии //Педагогика. –2009. – №7. – С. 11-17.

А.И. Пискунов

1. Теория и практика педагогического эксперимента /Под ред. А.И.Пискунова, Г.В.Воробьева. – М.: Педагогика, 1979. - 208 с.

2. Методология педагогических исследований. Под ред. А.И. Пискунова и др. М., 1980.

3. Методы педагогических исследований. /Под ред. А.И.Пискунова, Г.В.Воробьева. М., 1979.

4. Пискунов А.И. История педагогики и образование: Учебное пособие. – М.: Сфера, 2001.

В.М. Полонский

1. Полонский В.М. Структура результата научно-педагогических исследований // Педагогика, 1998. – № 7. – С. 26-31.

2. Полонский В.М. Понятийно-терминологический словарь по народному образованию и педагогике: Учебно-методическое пособие. – М.: ИТОП РАО, 2001. –5 п.л.

3. Полонский В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований. – М: Педагогика, 1987.

4. Полонский В.М. Оценка эффективности педагогических исследований и разработок // Советская педагогика. – 1976.- № 11.-С. 75-84.

5. Полонский В.М. Методы определения новизны результатов педагогических исследований // Советская педагогика. – 1981. –№ 1.- С. 64-70.

6. Полонский В.М. Новизна результатов исследования //Советская педагогика. – 1991.-№ 5. – С. 60-64.

7. Полонский В.М. Методология педагогики. Учебное пособие. – М.: Педагогическое. Общество России, 2001.

8. Полонский В.М. Критерии актуальности педагогических исследований //Советская педагогика. 1982.- № 5. -С. 71-77.

9. Полонский В.М. Типология и уровни исследовательской проблематики //Педагогика. –1997. № 1.- С. 14-19.

10. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. – М.: Высшая школа, 2004. –512 с.

11. Педагогическая наука и ее методология в контексте современности: Сб. научных статей (материалы конференций) Под ред. В.В.Краевского, В.М. Полонского. – М., 2001. – 444 с.

Я. Скалкова

1. Скалкова Я. И коллектив. Методология и методы педагогического исследования. Пер. с чешск. – М.: Педагогика, 1989.- 224 с.

2. Скалкова Я. Развитие педагогической науки в современных условиях и повышения эффективности исследований /В кн.: Методологические проблемы повышения эффективности психолого-педагогических исследований: Сб.науч.трудов / редкол.: Н.Д.Никандров (отв.ред.) и др. – М.: изд. АПН СССР, 1985, с. 15-24.

3. Скалкова Я. От теории к практике обучения в средней школе. – М.: Педагогика, 1983. – 88 с.

М.Н. Скаткин

1. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. М.: Педагогика, 1986.-144 с.

2. Скаткин М.Н. Беседа с приступающими к работе над диссертацией. – М.: АПН СССР, 1967. –48 с.

3. Скаткин М.Н. О критериях эффективности и качестве завершенных научно-педагогических исследований //Советская педагогика. - 1980. – № 5. - С. 71-76.

4. Скаткин М.Н. Функции методологических исследований в развитии педагогической науки //Советская педагогика. 1976. –№ 10.- С. 84-89.

5. Скаткин М.Н., Турбовской Я.С. Методология и теория обобщения передового педагогического опыта. – М.: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1979, вып. 6 (16). – 44 с.

6. Скаткин М.Н. Современные проблемы дидактики в свете ленинской теории отражения //Советская педагогика.- 1970.- № 5.- С. 27-35.

7. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики.- М., 1980.

Я.С. Турбовской

1. Методологические и прикладные аспекты проблемы изучения и обобщения педагогического опыта / Я.С. Турбовской, В.П. Провоторов. – М.: АПН СССР, 1987. –33с. (Обзор. инф. Серия по инф. обеспечению общесоюз. науч. и пед. программ. Вып 5/25).

2. Турбовской Я.С. Передовой педагогический опыт как объект методологического рассмотрения //Советская педагогика, – 1980. – № 7. - С. 77-85.

3. Методологические аспекты развития педагогической науки в современных условиях / Под ред. Я.С. Турбовского. – М., 1980.

4. Методологические проблемы развития педагогической науки / под ред. П.Р. Атутова, М.Н. Скаткина, Я.С. Турбовского. – М.: Педагогика, 1985.-240 с.

5. Турбовской Я.С. Взаимосвязь, взаимоотношения и взаимодействие между педагогической наукой и практикой / В кн.: Методологические проблемы педагогики. Сборник научных трудов. – М.: АПН СССР НИИОП, 1977. – с. 81-103.

6. Турбовской Я.С. Духовность как объект методологического рассмотрения //Педагогика, 2009. – №9. – с. 3-13.

7. Практическая значимость методологии педагогики. (Встреча в редакции – О.В. Кутьев, В.С. Шубинский, Я.С. Турбовской)// Советская педагогика. – 1989. – № 10. - С. 78-83.

В.С. Шубинский

Шубинский В.С. Преобразующая роль методологического знания //Советская педагогика, 1986. – №10. - С. 24-27.

Шубинский В.С. Преобразование педагогической действительности: методологический аспект // Советская педагогика, 1987. – № 5.- С. 37-40.

Шубинский В.С. Развиваются ли методы исследований // Советская педагогика, 1991. – №7. – С. 48-52

Шубинский В.С. Философские подходы к новой педагогической теории //Советская педагогика, 1990. – №12. – С. 60-65

Шубинский В.С. Общая теория развития педагогических явлений как предмет методологических исследований // Советская педагогика, 1982. – № 3. – С. 39-41.

Шубинский В.С. Формирование диалектического мышления у школьников, М.: Знание, 1979. – 48 с.

Шубинский В.С. Человек как цель воспитания // Педагогика. - 1992. – №3-4. – С. 37-42

Шубинский В.С. Проблемы развития современной педагогической теории / В сборнике научных трудов «Основные направления повышения эффективности педагогической науки» / Ред.кол.: В.С. Шубинский (отв. ред.) и др., М.: изд. АПН СССР, 1990, с. 6-23

Шубинский В.С. Направления развития методов педагогических исследований / там же – с. 70-82

Г.П. Щедровицкий

1. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (Методологический анализ). – М.: Касталь, 1992. – 414 с.

2. Щедровицкий Г.П. Принципы и общая схема методологической организации системно-структурных исследований и разработок //Системные исследования методологические проблемы. – М.: 1981. – 208 с.

3. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. – М.: Школа Культурной Политики, 1995. – 800с.

4. Щедровицкий Г.П. Путеводитель по методологии Организации, Руководства и Управления: хрестоматия по работам Г.П. Щедровицкого. - М., 1993.

5. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. - М., 1995.

6. Щедровицкий Г.П.. и др. Педагогика и логика. - М., 1993.

Приложение Б

ДИССЕРТАЦИИ ПО МЕТОДОЛОГИИ ПЕДАГОГИКИ

Алтухова М.А. Описание новизны результатов научно-педагогических исследований с позиции объектно-компонентного метода. Дисс...к.п.н. – М., 2010.

Арламов А.А. Условия и критерии эффективности внедрения достижений педагогической науки в школьную практику: Дисс… к.п.н.,- М., 1985, - 115 с.

Арынгазин К.М. Развитие педагогики путем совершенствования теоретико-методологической смысловой основы. Дисс…д.п.н. – Алматы, 2001.

Бережнова Е.В. Содержание и способы формирования методологической культуры у будущих учителей в процессе преподавания педагогики: автореф. дис… канд. пед. наук: 13.00.01 / Елена Викторовна Бережнова. – М., 1995.

Бобырышев С.В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания. Автореферат. дисс. д.п.н., М., 2009

Битинас Б.П. Методологические проблемы выявления научной информации в педагогических исследованиях. - Вильнюс, 1973.

Булатбаева А.А.. Развитие коцептуальных и прикладных основ процесса овладения магистрантами военного вуза методологией исследовательской деятельности: 20.01.04. – Воинское обучение и воспитание, боевая и оперативная подготовка.

Вайнер Н.Г. Становление и развитие цивилизационного подхода в истории отечественной педагогики XX века. . дис… канд. пед. наук. – М., 2008. – 209 с.

. Вершинина Н.А. Методология исследования структуры педагогики. Автореф…д.п.н. - СПб. – 2008.- 51 с

Гапоненко И.В. Науковедческий аспект применения математических методов в исследовательской деятельности. Дисс.. к.п.н. Ростов на- Дону, 2003. – 123 с.

Гинецинский В.И. Педагогическое знание как методологическая и теоретическая проблема. Дисс…д.п.н. - Л., 1988.

Гмурман В.Е. Методологические и теоретические проблемы педагогики в их взаимосвязи. Дисс…д.п.н. - М., 1981.

Гончаров Н.К. Общие основы педагогики. Дисс…д.п.н., М., 1946.

Грабарь М.И. Планирование методических экспериментов и математическая обработка их результатов. дисс…д.п.н. - М., 1989.

Гребенюк Н.И. Развитие методологических основ педагогики в XVII-XX вв. дисс…д.п.н. - М., 2003.- 398 с.

Гуртовая Н.Г. Роль и место математической статистики в педагогических исследованиях. Дисс…к.п.н. - М., 2004.

Гусев Л.И. Организационно-педагогические основы внедрения достижений педагогической науки в школьную практику. Дисс…к.п.н. – Алматы, 1974.- 160 с.

Данилов М.А. Процесс обучения в советской школе. Дисс д.п.н.. – М., 1959.

Ермолаева С.А. Становление и развитие методологических подходов к исследованию проблемы предупреждения приступности несовершеннолетних в России. Дисс... д.п.н... Рязань, 2008.

Исаева З.А. Формирование профессионально-исследовательской культуры в системе университетского образования. Дисс…д.п.н. – Алматы, 1997.

Ительсон Л.Б. Математические методы в педагогике. Дисс…д.п.н., М., 1965.

Казаринов А.С. Теоретические основы квалиметрической технологии педагогического эксперимента. Дисс. д.п.н. Удмуртия, 1999, 401 с.

Калькеева К.Р. Теоретико-методологические основы систематизации и конструирования содержания истории педагогики и образования Казахстана. Дисс…д.п.н. Караганда, 2010.

Кичева И.В. Формирование понятийно-терминологической системы педагогики в 90-е годы XX века. Дисс…д.п.н. - Пятигорск, 2004. - 507 с.

Климова Т.Е. Развитие научно-исследовательской культуры учителя. Дисс…д.п.н.- Оренбург, ОГПУ, 2001. - 28 с.

Кожахметова К.Ж. Теоретико-методологические основы казахской этнопедагогики. - Дисс…д.п.н. - Алматы, 1998.

Колташ С.И. Развитие методологии отечественной педагогики (середине 60-80-е годы XX века ). Дисс…д.п.н. М., 2002. 335 с.

Корнетов Г.Б. Реализация историко-педагогического процесса в контексте цивилизационного подхода. Дисс…д.п.н.- М., 1994.

Корчагин В.Н. Становление и развитие системно-синергетической парадигмы в педагогике: На основе анализа педагогического наследия Н.М. Таланчука. Дисс…д.п.н. - Казань, 2005. - 345 с.

Коршунова Н.Л. Методологические условия однозначности терминов в педагогическом исследовании. Дисс…к.п.н. - М., 1990.

Краевский В.В. Состав, функции и структура научного обоснования обучения. Дисс…д.п.н. - М., 1976.

Кудайбергенева К.С. Құзырлылықтың педагогикалық категория ретінде дамуының теориялық-әдіснамалық негіздері: 13.00.01.– Жалпы педагогика, педагогика және білім тарихы, этнопедагогика. – Педагогика ғ. д. дисс. – Алматы, 2010.

Кузнецова А.Г. Развитие методологии системного подхода в отчественной педагогике. Конца 60-х – 80-х годов XX века. Дисс., докт пед.н. - М., 2002. (Кузнецова А.Г. Развитие методологии системного подхода в отчественной педагогике. Монография. – Хабаровск, 2003. 152 с.).

Кулибаева Д.Н. Методологические основы управления образовательной системой школ международного типа. – Алматы, 2006. – 480 с.

Кухарев Н.В. Внедрение достижений педагогической науки в учебную работу школы. Дисс…д.п.н. - Л., 1990.

Липский И.А. Прогнозирование развития военно-педагогических исследований. Дисс…д.п.н. - М., 1995.

Липский С.И. Проблемно-тематический анализ диссертационных исследований по социальной педагогике. Дисс… к.п.н. - Кострома, 2009.

Лузина Л.М. Философско-антропологический подход в современной методологии воспитания. : Автореферат. дисс. д.п.н. в виде научного доклада. - СПб, 1998.

Лукпанов Г.Л. Внедрение достижений педагогической науки и передового опыта в школьную практику в деятельности Министерства просвещения союзной Республики. Дисс… к.п.н. - Челябинск, 1986.

Меркис Г.М. Структура и методологические нормативы гипотезы экспериментального педагогического исследования. Дисс…к.п.н. - М., 1992.

Мукушев Б.А. Теоретические основы формирования синергетической культуры учащейся молодежи. Дисс…д.п.н. - Караганды, 2006.

Мынбаева А.К. Теория и технология научной деятельности высшей школы в условиях глобализации и информатизации общества и образования. Дисс…д.п.н. – Алматы, 2010.

Назаров Н.Д. Периодизация историко-педагогического процесса как компонент деятельности исследователя (методологический аспект). Дисс…д.п.н. - М., 1995. – 328 с.

Наумов Б.Н. Научный факт в педагогическом исследовании. Дисс к.п.н. – М., 1981.

Наурызбай Ж.Ж. Научно-педагогические основы этнокультурного образования школьников. Дисс…д.п.н.- Алматы, 1998.

Наушабаева С. Гипотеза как средство развития дидактического знания. Дисс…к.п.н. М., 1987.- 16 с.

Новикова Т.В. Условия готовности результатов педагогических исследований к реализации в школьной практике: Автореферат канд. дисс. – М.. 1976.

Пехлецкий И.Д. Структурно-количественный анализ как аппарат дидактических исследований (педагогико-математический аспект). Дисс…д.п.н. - Л., 1988.

Писарева С.А. Методология оценки качества диссертационных исследований по педагогике. Дисс… д.п.н. – СПБ, 2000.- 425 с.

Полонский В.М. Критерии и методы оценки научно-педагогических исследований. Дисс… д.п.н. – М., 1988. – 325с.

Портнова С.И. Информационное обеспечение прогностических исследований в системе непрерывного образования. Дисс… к.п.н. - М.,1989.

Прикот О.Г. Методологические основания педагогической системологии: Автореферат. дисс. д.п.н. - СПб, 1998.

Розенберг Н.М. Статистические и информационные средства измерения в педагогике. Дисс…д.п.н. - М., 1979.

Рысбаева А.К. Методология развития успешности деятельности как категории педагогики. Дисс…д.п.н. - Алматы, 2005.

Сухорукова Л.М. Научные школы в педагогической науке Юга России. Дис д-р пед.наук. - Ростов на-Дону, 1999.- 321 с.

Таубаева Ш. Научные основы формирования исследовательской культуры учителя общеобразовательной школы. Дисс…д.п.н. – Алматы, 2001.

Турбовской Я.С. Взаимодействие педагогической науки и практики как основа совершенствования учебно-воспитательного процесса. Диссертация в форме научного доклада на соискание ученой степени д.п.н. – М., 1991. – 51с.

Тюплина И.А. Статус парадигмы в концепции образования: Психологический аспект: Дисс…к.ф.н. – Магнитогорск, 1999.- 140 с.

Фрадкин Ф.А. Методологические принципы формирования советской педагогической теории (20-30гг.). Дисс…д.п.н. – М., 1985.

Ходусов А.И. Формирование методологической культуры учителя. Дисс…д.п.н. – М.: МГПУ, 1998.

Храпченков В.Г. Научно-педагогические основы всеобщего обязательного среднего образования в Казахстане. Дисс…д.п.н. – Алматы, 1997.

Шамельханова Н.А. Теоретические основы формирования исследовательской культуры будущего инженера. Дисс…д.п.н. – Алматы, 2009.

Штульман Э.А. Теоретические основы моделирования экспериментально-методического исследования в методике изучения иностранных языков. – Дисс…д.п.н. М., 1983.

Черепанов В.С. Теоретические основы педагогической экспертизы. Дисс… д.п.н. - М., 1991.

Приложение В

Законы, категории, принципы, подходы, методы диалектики и их трансформация в методологии педагогики

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Материалистическая диалектика (законы, категории, принципы и подходы) | Законы, категории, принципы, подходы, методы педагогики | Методологи педагогической науки |
| Законы диалектики – всеобщие, существенные, необходимые, проявляющиеся связи в природе, обществе и мышлении.  Закон единства и борьбы противоположностей. | -законы в педагогике;  -законы процесса обучения;  -законы и закономерности учебно-воспитательного процесса;  -закон противоречия;  -педагогическое противоречие;  -педагогическая проблема.  -противоречие как движущая сила учебно-воспитательного процесса. | Первая сессия Всесоюзного семинара (1969 г.)  П.Н. Груздев, В.Я. Струминский, Г.В.  Воробьев, Л.Н. Таранов, М.А. Данилов, В.Е.  Гмурман, Л.М. Фридман, З.А. Малькова, И.Я.  Лернер, В.И. Помогайба, Н.А. Петров, Н.Л. Коршунова, Г.В. Воробьев, Б.Т. Лихачев, Б.И. Коротяев, Г.И. Рузавин, В.И. Загвязинский  В.М. Полонский, В.С. Ильин, В.Е. Гмурман, Н.Д. Хмель, В.И. Загвязинский, |
| Закон взаимного перехода количественных и качест-венных изменений | Математические и статистические методы, педагогическая квалиметрия соотношение качественных и количественных характеристик | М.А. Данилов, В.И. Загвязинский,  Ительсон Л.Б., Н.В. Акинфиева,  С.И. Архангельский, В.И. Михеев. |
| Закон отрицания отрицания | Законы логики в педагогическом исследовании | А.А. Левшин, Ф.А. Кузин. |
|  | | |
| Категории диалектики – общие понятия, отражающие всеобщие свойства, связи и отношения: | Категория в педагогике:  -сущность и явление  -сущее и должное в педагогике;  -сущность и явление в учебном процессе;  -сущностный подход;  -общее и специфическое в предмете педагогики  -воспитание как категория педагогики | Первая сессия Всесоюзного семинара  по методологии и методике педагогических  исследований (1969 г.)  В. Черняк, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский,  С.И. Архангельский, В.И. Гинецинский,  А.В. Коржуев.  Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, |
| содержание и форма | формальное и содержательное в педагогике;  содержание и форма в учебном процессе | В.И. Загвязинский,  С.И. Архангельский. |
| причина и следствие |  |  |
| необходимость и случайность | необходимое и случайное в педагогике | Г.В. Воробьев, Б.П. Битинас |
| возможность и действительность |  | К. Кудайбергенева |
| часть и целое |  | Ю.К. Бабанский |
| единичное, особенное, общее, всеобщее | единичное, особенное и общее в педагогике;  общее и специфическое в предмете педагогики | А.П. Шептулин, В.И. Загвязинский,  С.И.Архангельский, Ю.К. Бабанский,  В.И. Гинецинский |
| Принципы диалектики  всеобщего движения и развития | принципы диалектики в дидактике  принцип развития в педагогике  деятельность как объект психолого-педагогических исследований и как обязательный принцип | И.Г. Геращенко, Л.Ф. Ильичев  М.А. Лукацкий  В.В. Давыдов  А.К. Маркова |
| всеобщей связи | связь педагогики с другими отраслями науки | В.И. Журавлев, В.В. Краевский |
| единства совпадения диалектики, логики и  теории познания | принцип рационального, гармоничного единства материальных и духовных сторон в содержании воспитания и образования | И.Я. Лернер, Р.Г. Лемберг |
| объективность бытия | принцип единого состава содержания и для воспитания, и для образования  принцип единства историко-генетических структур содержания, воспитания и образования и деятельностей по их передаче и усвоению | В.В. Давыдов, Е.Н. Кабанова-Меллер,  В.В. Краевский, Л.Я. Зорина  В.С. Леднев |
| познаваемость | объективное и субъективное в педагогике | В.Л. Татарченко |
| Подходы  (методологические):  деятельностный  структурно-функциональный | системный подход в педагогике  деятельностный подход в дидактике  структурно-функциональный подход | Ф.Ф. Королев, Н.В. Бордовская, 3-я сессия семинара (1970 г.), А.Г. Кузнецова  Р.Г. Лемберг, Г.А. Уманов, Н.Д. Хмель  Н.Н. Ржецкий |
| системный  структурный | структурно-системный подход в педагогике  структурно-системный подход к воспитанию и обучению  -методологические подходы к воспитанию | Ф.Ф. Королев, В.П. Беспалько, Т.А. Ильина,  В.Я. Сквирский, С.И. Архангельский,  Н.В. Бордовская  Б.Т. Лихачев, Б.П. Битинас, Н.М. Борытко, А.Ю. Кармаев, Е.В. Бондаревская |
|  | | |
| системно-структурный подход в педагогике | синергетический | З. Жанабаев, Г.И. Щукина, В.С. Ильин,  Е. Пугачева, Н.Д. Хмель, Б. Мукушев, Л.Х. Мажитова |
| культурологический | педагогическая культурология | Ж. Наурызбай, М.Ж. Балтабаев, А.П. Валицкая,  С.К. Калиев, С.А. Узакбаева, К.Ж. Кожахметова |
| коммуникативный-информационный | педагогическая коммуникация | В. Ширшов, Д.М. Джусубалиева, |
| экологический | педагогическая экология  экологическая педагогика | А. Бейсенова, Н. Сарыбеков, Ж.Жатканбаев,  М. Сарыбеков, Г.К. Длимбетова |
| сущностный | сущностный подход в педагогике | А.В. Коржуев, Г.Н. Волков, К.Б. Жарикбаев,  В.Г. Храпченков |
| цивилизационный | цивилизационный подход в истории педагогики | Г.Б. Корнетов, А.В. Беляев |
| целостный | целостный подход в педагогике | В.Г. Каптерев, Р.Г. Лемберг, Г.А. Уманов, Н.Д. Хмель, 11-я сессия семинара (1984 г.) |
| Факт, явление, процесс, объект, предмет науки | научный факт в педагогическом исследовании | Б.Н. Наумов, В.И. Загвязинский |
|  | педагогическое явление, педагогический процесс | А.А. Левшин, М.А. Данилов, В.С. Шубинский.  6-я сессия (1973 г.) |
|  | педагогическая теория | М.А. Данилов, В. Малинин, М.С. Бургин,  Л.М. Фридман, И.С. Дмитриев, В.И. Додонов,  В.И. Кузнецов, Б.Т. Лихачев, В.С. Шубинский,  Н.Д. Хмель, Л.Я. Зорина. 4-ая сессия семинара  (1971г.) |
|  | знание и незнание в педагогике | Б.Г. Матюнин, С.А. Днепров |
|  | объект, предмет, структура педагогики | В.Е. Гмурман, М.А. Данилов |
|  | педагогика в системе обществознания | Н.Д. Никандров |
|  | педагогика в системе наук о человеке | В.И. Журавлев |
|  | связь педагогики с другими отраслями науки | В.И. Журавлев, А.П. Сейтешев |
|  | педагогическое науковедение | Б.С. Гершунский, В. Дмитриенко |
|  | педагогическое источниковедение | С.В. Иванов, В.Г. Храпченков |
|  | педагогическая терминология | Б.В. Комаровский, И.М. Кантор, Н.Л. Коршунова,  М.А. Галагузова, Г.И. Железовская,  В.М. Полонский |
|  | методология педагогики, дидактики, социальной педагогики, этнопедагогики, истории педагогики | И.Ф. Свадковский, М.А. Данилов, Ф.Ф. Королев,  В.Е. Гмурман, З.И. Равкин, В.В. Краевский,  В.О. Кутьев, Я.С. Турбовской, В.И. Загвязинский,  Я. Скалкова, В.И. Журавлев, Г.П. Щедровицкий,  А.П. Сейтешев, Н.К. Гончаров, Н.И. Болдырев,  Н.Д. Хмель, В.Г. Разумовский,  1-12 сессии семинара (1969-1988 гг.), Н.М. Борытко, И.А. Липский, Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик, В.Н. Волков, Ж.Ж. Наурызбай, К.Ж. Кожахметова, Ш. Арсалиев, Г.Б. Корнетов, Г.М. Храпченков, В.Г. Храпченков |
|  | соотношение методологии и практики | В.Н. Шамардин, Я.С. Турбовской |
|  | соотношение педагогической науки и практики | В.В. Краевский, Я.С. Турбовской, В.И. Журавлев |
|  | методологическое исследование в педагогике | Э.И. Моносзон, М.Н. Скаткин, Ф.Ф. Королев,  В.В. Краевский, В.С. Шубинский, Я.С.  Турбовской,Ю.В. Сенько,  В.М. Пивоваров |
|  | методологические проблемы изучения, обобщения и использования ППО | А.М. Гельмонт, М.Н., Скаткин  9-я сессия Всесоюзного семинара по методологии  педагогики (1978 г.)  Я.С. Турбовской, Ф.Ш. Терегулов. Л.И. Гусев |
|  | методологическое знание | В.С. Шубинский, Б.С. Гершунский, Н.Д.  Никандров, Л.Я. Зорина |
|  | методологическая культура, методологическая рефлексия | О.С. Анисимов, В.А. Сластенин, В.Э. Тамарин,  В.А. Мосолов, Ю.В. Сенько, С.В. Кульневич, В.В. Краевский, А.И. Ходусов, А.А. Булатбаева |
|  | педагогическое мышление | Е.В. Бондаревская, В.К. Омарова, Ю.Н. Кулюткин,  А.А. Орлов, Б.С. Сухобская, А.М. Моисеев,  С.Т.Каргин, Ж.Е. Сарсекеева |
|  | методологический аппарат исследований | А.Я. Найн, Э.А. Штульман, В.М. Полонский,  Т.Кенжебаев, Н.Н.Тригубова |
|  | взаимодействие педагогической науки и практики | В.В. Краевский, В.И. Журавлев, Я.С. Турбовской,  Я. Скалкова |
| Методы материалистической диалектики:  методы эмпирического познания:  наблюдение  эксперимент  методы логического познания:  анализ-синтез,  индукция-дедукция  историческое и логическое;  абстрактное и конкретное; формализация  аналогия, моделирование, идеализация  методы теоретического исследования:  аксиоматический метод;  метод гипотезы;  метод принципов;  системные методы. | методы педагогического исследования,  методы системного педагогического исследования,  эмпирическое и теоретическое в педагогике  педагогический эксперимент, дидактический эксперимент  пед. анализ пед. синтез;  -обобщение, изучение ППО;  - логическое и историческое в пед. исследовании, в теории обучения;  - логическое и конкретное в педагогике  -моделирование в педагогике;  -метод идеализации.  -аксиоматический метод в педагогике  -методы системного педагогического исследования  -идея, замысел, гипотеза педагогического исследования | М.А. Данилов, А.И. Пискунов, Г.В. Воробьев,  В.С. Шубинский, Н.В. Кузьмина  М.Н. Скаткин, В.И. Журавлев, Н.В. Кузьмина,  В.М. Пивоваров  А.Я. Данилюк, Л.Д. Делима, В.В. Белич,  Ф.А. Фридман, Давыдов В.П.  В.В. Давыдов, Л.В. Занков, В.И. Загвязинский,  А.И. Пискунов, Г.В. Воробьев, Ю.К. Бабанский  2-я сессия Всесоюзного семинара по методологии  и методике пед. исследований  Ю.А. Конаржевский, М.Н. Скаткин, Ф.Ф. Королев  В.М. Михеев, Я.С. Турбовской  С.И. Архангельский  В.В. Давыдов  Н.В. Кузьмина  В. Монахов  Н.В. Кузьмина, В.М.Михеев,  Ю.К. Бабанский, Я. Скалкова, И.Подласый  В.М. Монахов, Л.Н. Маркина, В.И. Загвязинский, Г.К. Нургалиева,  А.Ф. Закирова, С.У. Наушабаева, Г.Т. Хайруллин,  Г.А.Меркис Н.Г. Геращенко,  С.И. Архангельский |
|  | педагогическая проблематика | Г.В. Воробьев, В.М. Полонский,  В.Е. Гмурман |
|  | педагогическое исследование | А.И. Кочетов, Н.В. Кухарев,  Н.Д. Хмель, А.С. Тотанова |
|  | методика педагогических исследований | А. Ботвинников, В.И. Загвязинский, М.Н. Скаткин, Я. Скалкова, Ш.И. Ганелин, Л.В. Занков, А.И.  Кочетов, А.А. Кыверляг, Л. Новикова, А.  Куракин, М.А. Галагузова |
|  | логика дидактического исследования | Л.В. Занков, И.Я. Лернер, Ю.К. Бабанский  В.И. Загвязинский |
|  | методы педагогического исследования | А.И. Пискунов, Г.В. Воробьев, В.С. Шубинский,  Н.К. Гончаров |
|  | теория измерений в педагогике (пед. квалиметрия)  моделирование в педагогике | Н.В. Кузьмина, В.С. Черепанов, В.И. Михеев, Н.Н. Найденова, В. Аванесов, В Звонников, Н.В. Акинфиева, Е.В. Яковлев, А.Ф. Зотов, В.М. Блинов, В.В. Краевский, И.А. Невский,  6-я сессия семинара (1973 г.) |
|  | педагогический эксперимент | А.И. Пискунов, Г.В. Воробьев, С.И.  Архангельский, А.И. Кочетов  , 2-я сессия семинара (1970 г.) |
|  | многомерный анализ в педагогике | Вторая сессия Всесоюзного семинара по  методологии и методике пед. исследования, Б.П. Битинас, Найденова Н.Н. |
|  | логическое и историческое в педагогических исследованиях | Ф.Ф. Королев, З.И. Равкин |
|  | теоретическое и эмпирическое в педагогике | Ф.А. Фрадкин, А.Я. Данилюк |
|  | математические методы в педагогике | Л.Б. Ительсон, М.И. Грабарь,  К.А. Краснянский |
|  | экспертные методы в педагогических исследованиях | В.С. Черепанов, С.И. Архангельский, Иванов Д.А. |
|  | статистические методы в педагогике | Н.Д. Гусева, Дж. Гласс, Дж. Стенли, А.Д. Новиков |
|  | прогностические методы в педагогике | Б.С. Гершунский, 7-я сессия (1974г.), Б.М. Андриевский, С.И. Портнова |
|  | результат педагогических исследований | В.М. Полонский |
|  | знание в педагогике  историко-педагогическое знание | В.И. Гинецинский, В.С. Шубинский  В.А. Богуславский, Г.Б. Корнетов |
|  | оценка качества научно-педагогических исследований | С.И. Архангельский,  В.М. Полонский, С.А. Писарева |
|  | оценка эффективности педагогических исследований | Ю.К. Бабанский, С.Я. Батышев,  М.И. Кондаков, В.И. Журавлев,  В.М. Полонский. 5-я, 8-я сессия,  Г.И. Щукина |
|  | внедрение рекомендаций педагогической науки в практику средней и высшей школы | А.А. Арламов, П.И. Карташов,  О.А. Нильсон, Л.И. Гусев, Г.Л. Лукпанов, М.И. Махмутов, 5-я сессия семинара (1972 г.),  9-я сессия семинара (1978 г.) |

Приложение Г

Таблица 3. Научные семинары по методологии педагогики и методике исследований

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Всесоюзный семинар по методологии педагогики и методике педагогических исследований | | | |
| № | Название семинара, время, место проведения. | | Источники о семинарах |
| 1 | Диалектика процесса воспитания и отражение ее категориях педагогики.  27-31 октября 1969 г., г. Москва | | Обзор материалов 1-й сессии семинара по методологии педагогики и методам педагогических исследований// Советская педагогика.1969. - №10. – с.149-151.  Семинар по методологии педагогики и методам педагогических исследований. // Советская педагогика.1970. - №1. – с.148-155.  Тезисы докладов семинара по методологии и методике педагогических исследований / 27-31 октября 1969 г. /Институт теории и истории педагогики АПН СССР по теме «Диалектика процесса воспитания и отражение ее категориях педагогики». - М., 1969. |
| 2 | Педагогический эксперимент, его природа и роль в исследовании явлений и процессов воспитания, обучения и развития учащихся  3-11 мая 1970 г. г. Москва | | Малинин В.И., Экгольм И.К. Педагогический эксперимент как методологическая проблема //Советская педагогика, 1970. – № 8.– с.59-80.  Тезисы докладов семинара по методологии и методике педагогических исследований 3-11 мая 1970 г. по теме «Педагогический эксперимент, его природа и роль в исследовании явлений и процессов воспитания, обучения и развития учащихся» / НИИ общей педагогики АПН СССР. – М., 1970. –57 с. |
| 3 | Структурно-системные исследования педагогических явлений и процессов (о третьей сессии Всесоюзного семинара по методологии и методике педагогических исследований.  27-29 октября 1970 г., г. Москва | | Данилов М., Малинин В. Структурно-системные исследования педагогических явлений и процессов (о третьей сессии Всесоюзного семинара по методологии и методике педагогических исследований. 27-29 октября 1970 г.) //Советская педагогика, 1970. – №1. – С. 73-95. |
| 4 | Методологические основы построения педагогической теории.  1972., г. Москва | | Данилов М., Малинин В. Методологическая основы построения педагогической теории (о четвертой сессии Всесоюзного методологического семинара по методологии и методике педагогических исследований) //Советская педагогика. – 1972. –№ 2. – С. 68—84. |
| 5 | Проблемы повышения эффективности педагогических проследований и реализации достижений науки в процессе обучения и воспитания.  Москва 11-13 мая, 1972 г. | | Проблемы повышения эффективности педагогических исследований и реализации достижений науки в процессе обучения и воспитания. Всесоюзный семинар по методологии педагогики и методике исследований. Москва 11-13 мая, 1972г. Материалы V сессии семинара. /НИИ ОП АПН СССР. – М., 1972. – 115 с. |
| 6 | Объективные характеристики, критерии оценки и измерения педагогических явлений и процессов.  13-16 марта 1973 г., г. Москва | | Объективные характеристики, критерии оценки и измерения педагогических явлений и процессов. Тезисы докладов к семинару по методологии педагогики и методике педагогических исследований. 13-16 марта 1973г. (VI сессия). – М., 1973. – 420 с.  Воробьев Г. К шестой сессии Всесоюзного семинара по методологии педагогических исследований//Советская педагогика. - 1972. - №8. – С.153-154. |
| 7 | Научная конференция ученых-педагогов социалистических стран на тему «Проблемы социалистической педагогики».  1973., г. Москва | | Проблемы социалистической педагогики. Материалы научной конференции ученых-педагогов социалистических стран. – М.: Педагогика, 1973. |
| 8 | Прогнозирование развития школы и педагогических исследований.  26-28 ноября 1974 г., г. Москва | | Прогнозирование развития школы и педагогических исследований. Материалы VII сессии семинара по методологии педагогики и методике педагогических исследований. 26-28 ноября 1974 г. – М., 1974.  К VII сессии Всесоюзного семинара по методологии педагогики и методике педагогических исследований.//Советская педагогика. - 1974. - № 5. – с.157-158. |
| 9 | Вопросы повышения эффективности теоретических исследований в педагогической науке.  25-27 мая 1976 г., г. Москва | | Вопросы повышения эффективности теоретических исследований в педагогической науке. /Тезисы докладов VIII сессии Всесоюзного семинара по методологии педагогики и методики педагогических исследований. 25-27 мая 1976 г. – Ч.I. – М., 1976. – 218 с. Ч.II. – 215 с.  Скаткин М.Н., Воробьев Г. К VII сессии Всесоюзного семинара по методологии педагогики и методике педагогических исследований.// Советская педагогика. - 1975. - № 8. – С. 156-157. |
| 10 | Методологические и теоретические проблемы изучения, обобщения и использования передового педагогического опыта.  31 октября-2 ноября 1978 г., г. Москва | | К IХ сессии Всесоюзного семинара по методологии педагогики и методике педагогических исследований.//Советская педагогика. - 1977. - №11. – с.157.  Методологические и теоретические проблемы изучения, обобщения и использования передового педагогического опыта. Тезисы докладов на IХ сессии Всесоюзного семинара по методологическим и теоретическим проблемам педагогики. 31 октября-2 ноября 1978г. /Под ред. Э.И. Моносзона, М.Н. Скаткина, Я.С. Турбовского. – М.: НИИ ОП АПН СССР, 1978. – 172 с. |
| 11 | Методологические и теоретические аспекты комплексного подхода к воспитанию в свете решений.  6-9 апреля 1982 г., г. Москва | | Турбовской Я.С. Методологические и теоретические аспекты комплексного подхода к воспитанию в свете решений ХХVI съезда КПСС (о Х сессии Всесоюзного семинара по методологическим проблемам педагогики. 6-9 апреля 1982 г.) //Советская педагогика, - 1983. – № 1. – С. 52-61. |
| 12 | Методологические проблемы развития советской педагогики в условиях осуществления реформы школы.  6-7 декабря 1984 г., г. Москва | | К ХІ сессии Всесоюзного методологического семинара //Советская педагогика. - 1983. - № 11. – с.141.  Методологические проблемы развития советской педагогики в условиях осуществления реформы школы. Тезисы докладов и выступлений на ХI сессии Всесоюзного семинара по методологическим и теоретическим проблемам педагогики.Общ: ред. Н.Д. Никандров, Г.В. Воробъев. М., 1984. – 254 с. |
| 13 | Теоретико-методологические проблемы педагогики в условиях становления и развития целостней системы непрерывного образования. 21-22 марта 1988 г., г. Москва | | Теоретико-методологические проблемы педагогики в условиях становления и развития целостней системы непрерывного образования. Сборник тезисов ХII сессии Всесоюзного методологического семинара. 21-22 марта 1988 г. – М.: АПН СССР, НИИ ОП, 1988. – 186 с.  Юсуфбекова Н.В. Теоретико-методологические проблемы педагогики в условиях становления и развития системы непрерывного образования//Советская педагогика .- 1988. - № 9. – с.131-135(О ХІІ сессии Всесоюзного методологического семинара). |
| Всероссийский семинар по методологии педагогики | | | |
| 1 | | Педагогическая наука и ее методология в контексте современности.  2001г.,г. Москва | Педагогическая наука и ее методология в контексте современности. Сборник научных статей / Под ред. В.В. Краевского, В.М. Полонского. – М., 2001. - 445 с. |
| 2 | | Научно-практическая конференция на тему «Педагогическая наука и ее методология в контексте современности». | Бережнова Е. Педагогическая наука и ее методология в контексте современности//Педагогика. - 2002. - № 1. - С.101-105. |
| 3 | | Методологические ориентиры педагогических исследований.  200 4 г., г. Москва | Методологические ориентиры педагогических исследований: Материалы Всероссийского методологического семинара: В 2 т. Т.1. /Под ред. Н.В. Бордовской. - Спб.: Изд-во СПбГУ, 2004. |
| 4 | | Методология диссертационных исследований проблем образования в условиях его модернизации.  20-22 мая 2003 г., г. Москва | Методология диссертационных исследований проблем образования в условиях его модернизации. Сб. науч.статей Всеросс.семинара по методологии педагогики. Волгоград, 20-22 мая 2003. – 311 с. Сергеев Н., Сериков В. Как повысить методологический уровень диссертационных исследований //Педагогика.– 2004. – № 2. – С. 93-98. |
| 5 | | Методологические ориентиры педагогических исследований.  Санкт-Петербург. 2004 г. | Методологические ориентиры педагогических исследований: Материалы Всероссийского методологического семинара: В 2 т. Т.1. / Под ред. Н.В. Бордовской. Спб.: Изд-во СПбГУ, 2004.  Методологические ориентиры педагогических исследований: Материалы Всероссийского методологического семинара: В 2 т. Т.2. / Под ред. Н.В. Бордовской. - Спб.: Изд-во СПб ГУ, 2004. |
| 5 | | Методы педагогических исследований: состояние, проблемы, перспективы.  2006 г., г.Москва | Методы педагогических исследований: состояние, проблемы, перспективы. Материалы V сессии Всероссийского семинара по методологии педагогики./ Под ред. В.М. Полонского. – М.: ИТИП, 2006. – 252 с. |
| 6 | | Проблемы методологии педагогики:  30 сентября–7 октября 2007 г., г. Сочи | Арламов А.А., Почтер Р.В. Проблемы методологии педагогики: Материалы Всероссийского семинара по методологии педагогики. 30 сентября – 7 октября 2007г., г. Сочи (пос. Хоста) //Педагогика. – 2008. № 5. – с. 98-104. |
| 7 | | Современные проблемы педагогики: парадигма науки и тенденции развития образования  18-22 сентября 2006 г. Генеджик Краснодарского края. | Краевский В.В. Проблема парадигмы в методологии педагогики // Современные проблемы педагогики: парадигма науки и тенденции развития образования: Материалы Всероссийской методологической конференции-семинара: в 2 ч. Ч. 1: Парадигма педагогики в контексте развития научного знания. гл. ред. В.В. Краевский; А.А. Арламов, Е.В. Бережнова. – Краснодар: КГУ, 2006, с. 15-21 |
| 8 | | Язык педагогики в контексте современного научного знания  28 сентября – 4 октября 2008 г., г. Сочи | Арламов А.А., Почтер Р.В. Язык педагогики в контексте современного научного знания (о седьмой сессии Всероссийского семинара по методологии педагогики. 28 сентября – 4 октября 2008 г. г. Сочи //Педагогика. –2009. – № 2. – С. 112-116. |
| 9 | | Педагогическая наука сегодня: философско-методологические проблемы  2011 г.,г. Москва | Педагогическая наука сегодня: философско-методологические проблемы: материалы Всероссийского методологического семинара / Науч.ред. Е.В. Бережнова; сост: Н.В. Малкова. – М.: МИОО, 2011. - 384 с. |
| 10 | | Фундаментальные и прикладные аспекты научной работы в области образования. 20-21 мая 2004 г., Санкт–Петербург. | Фундаментальные и прикладные аспекта научной работы в области образования. 20-21 мая 2004 г. Санкт–Петербург, 2004. |
| 11 | | Современные тенденции развития педагогики как гуманитарной научной дисциплины.  15-21 октября 2009 г., Сочи (пх. Хоста). | Современные тенденции развития педагогики как гуманитарной научной дисциплины. 15-21 октября 2009г. Сочи (пх. Хоста). – М., 2009. |
| 12 | | Идеологические аспекты методологического обеспечения научных исследований. 23-24 апреля 2010 г. г. Москва. | Идеологические аспекты методологического обеспечения научных исследований. 23-24 апреля 2010г. г. Москва. – М., 2010. |
| 13 | | Методология социально-педагогического исследования: современные ракурсы  2010, г. Москва | Лукацкий М.А., Кондратенко Е.В. Методология социально-педагогического исследования: современные ракурсы//Педагогика. – 2010. - № 9. – С. 115-121. |
| 14 | | Культурно–исторический подход как основание методологических стратегий научного исследования образования.  24 сентября–1 октября 2012 г., г. Сочи (пх. Хоста). | Культурно–исторический подход как основание методологических стратегий научного исследования образования. 24 сентября – 1 октября 2012 года. г. Сочи (пх. Хоста). – М., 2012. |
| 15 | | Методологические подходы в современной науке и проблемы ихи применения в педагогических исследованиях.  28 сентября–3 октября 2010 г. г. Сочи (пх. Хоста). | Методологические подходы в современной науке и проблемы ихи применения в педагогических исследованиях. 28 сентября–3 октября 2010г. г . Сочи (пх. Хоста). – М., 2010. |
| 16 | | Стратегические ориентиры педагогического исследования: логика и технология научного поиска.  20 января 2012 г., г. Москва. | Стратегические ориентиры педагогического исследования: логика и технология научного поиска. 20 января 2012 г., г. Москва.- М., 2012. |
| 17 | | Методология педагогики в контексте современного научного знания. Международная научно-теоретическая конференция, посвящённая 90-летию со дня рождения В.В. Краевского  22 сентября 2016 г., г. Москва. | Сборник научных трудов Международной научно-теоретической конференции, посвящённой 90-летию со дня рождения В.В. Краевского (22 сентября 2016г.) / Редактор-составитель А.А.Мамченко. – М.: ФГБНУ  Институт стратегии развития образования РАО, 2016. - 382 с. |
|  | | Развитие методологии научно-исследовательской и образовательной деятельности в условиях духовно-нравственного возрождения казахстанского общества Международная научно-методическая конференция. 13-14 октября 2017 года. Г. Алматы | Материалы Международной научно-методической конференции «Развитие методологии научно-исследовательской и образовательной деятельности в условиях духовно-нравственного возрождения казахстанского общества» 13-14 октября 2017 года. – Алматы: Қазақ университеті, 2017. |

Содержание

|  |  |
| --- | --- |
|  | |
| ПРЕДИСЛОВИЕ…………………………………………….............................3 |  |
| ВВЕДЕНИЕ...................................................................................................... .4 |  |
| ГЛАВА 1. ФИЛОСОФСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ |  |
| 1.1 Философия и педагогика.............................................................................. 6 |  |
| 1.2.Философия науки и педагогика....................................................................13 |  |
| 1.3.Педагогика как научная дисциплина............................................................24 |  |
| 1.4.Педагогика и дидактика.................................................................................33 |  |
| 1.5.Педагогика и психология..............................................................................43  1.6.Философия и методология педагогики как учебная дисциплина.............................................................................................................48 |  |
|  |  |
| ГЛАВА 2. ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ФОНД ПЕДАГОГИКИ..................................................................................................... 59 |  |
| 2.1. Смысловое поле методологии педагогики............................................ 59  2.2. История развития методологии педагогики ..........................................71 |  |
| 2.3. .Научный статус методологии педагогики..................................................83 |  |
| 2.4. Методологическое знание в педагогике......................................................89 |  |
| 2.5.Методология педагогических измерений....................................................94 |  |
|  |  |
| ГЛАВА 3. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ПЕДАГОГИКЕ................................................................................................... 100 |  |
| 3.1.Методологические подходы к исследованию педагогических явлений ............................................................................................................................100 |  |
| 3.2.Системный подход.................................................................................... 110 |  |
| 3.3.Парадигмальный подход.......................................................................... 115 |  |
| 3.4.Синергетический подход.............................................................................119 |  |
| 3.5.Компетентностный подход...................................................................... . 122  3.6.Квалиметрический подход........................................................................ 127 |  |
|  |  |
| ГЛАВА 4.ЛОГИКА НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ..............................................................................................................130 |  |
| 4.1.Методологические и теоретические основы педагогического исследования ........................................................................................................... 130  4.2.Научный аппарат педагогического исследования.................................... 139 |  |
| 4.3.Эмпирические методы научно-педагогического познания.....................146 |  |
| 4.4.Теоретические методы научно-педагогического познания..................... 154 |  |
| 4.5.Экспертные методы в науке и образовании............................................. 158 |  |
| 4.6.Понятийно-терминологическая система педагогического исследования. ......................................................................................................................................160 |  |
| 4.7.Критерии оценки качества педагогического исследования.................163 |  |
|  |  |
| ГЛАВА 5. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕТАРИЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЯ ..........................................................................................170 |  |
| 5.1. Методология и методы методологического исследования......................170 |  |
| 5.2.Методология и методы историко-педагогического исследования....................................................................................................... 178 |  |
| 5.3.Методология и методы дидактического исследования.........................184 |  |
| 5.4.Методология и методы исследования проблем воспитания..................191 |  |
| 5.5.Методология и методы сравнительно-педагогического исследования........................................................................................................ 194 |  |
| 5.6.Методология и методы социально-педагогического исследования........................................................................................................ 200  5.7.Методология и методы этнопедагогического исследования..................205  5.8.Методология и методы исследования проблем профессиональной педагогики .................................................................................................................210 |  |
| ГЛАВА 6. ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА ............................................................................................................................. 219 |  |
| 6.1.Образовательный процесс как объект исследовательской культуры педагога............................................................................................................... 219 |  |
| 6.2.Готовность педагога к исследовательской деятельности ...................................................................................................................................224 |  |
| 6.3.Методологическая рефлексия в структуре исследовательской культуры педагога................................................................................................................ 229 |  |
| 6.4.Исследовательский потенциал научно-методической работы................................................................................................................. 235 |  |
| 6.5.Теоретическая модель исследовательской культуры педагога ..................................................................................................................................238 |  |
| 6.6. Научная школа как пространство развития исследовательской культуры педагога............................................................................................................... 249 |  |
|  |  |
| МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ТЕЗАУРУС.........................................................256 |  |
| ВОПРОСЫ ТЕСТА..........................................................................................263 |  |
| БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК…………….....................................268  ПРИЛОЖЕНИЯ...............................................................................................279 |  |

Учебное издание

Таубаева Шаркуль Таубаевна

ФИЛОСОФИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ

Учебник

Редакторы

Набран на компьютере

ИБ

Подписан к печати 2019 жылы. Формат

Объем п.л. Офсетная бумага. Цифровое оформление. Заказ №

Таралымы 500 дана. Цена договорная.

Издательство «Қазақ университеті» КазНУ имени аль-Фараби

050000, г. Алматы, проспект аль-Фараби, 71.

«Қазақ университеті».

Таубаева Шаркуль Таубаевна



Таубаева Шаркуль родилась в 1947 году в поселке Шиели Кызылординской области.

В 1969 г. окончила исторический факультет КазПИ им. Абая по специальности «история» с отличием.

В 1992 г. защитила кандидатскую диссертацию на тему: «Система деятельности институтов усовершенствования учителей по изучению, обобщению и распространению передового педагогического опыта» под руководством д.п.н., профессора Я.С. Турбовского. Диссертация была подготовлена в лаборатории изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта НИИ общей педагогики АПН СССР, защищена в Алматинском государственном университете имени Абая.

В 2001 году защитила докторскую диссертацию на тему: «Научные основы формирования исследовательской культуры учителя общеобразовательной школы (Научный консультант: д.п.н., профессор Г.А. Уманов).

Трудовую деятельность начала с учителя истории в средней школе-интернате № 3 Кызылординской области. С 1977 года по 1986 год работала методистом, заведующей кабинетом внедрения передового опыта Центрального института усовершенствования учителей. С 1986 года по 1991 год работала в НИИ педагогических наук И. Алтынсарина в качестве научного сотрудника, заведующей лабораторией внедрения достижений педагогической науки и передового опыта, ученого секретаря Республиканского координационного Совета по психолого-педагогическим исследованиям. С 1991 года по 1993 год являлась старшим преподавателем кафедры педагогики и психологии Республиканского института повышения квалификации работников системы образования. С1993 по 1998 год работала в Казахском институте проблем образования И. Алтынсарина на должности ученого секретаря и заместителя директора института. Руководила методологическим семинаром научных сотрудников, аспирантов и докторантов. В эти годы она принимала активное участие в реализации «Целевой программы подготовки учебников и учебно-методических комплексов для общеобразовательных школ Республики Казахстан», утвержденной постановлением Правительства Республики Казахстан от 26 сентября 1996 года № 1173.

В 1998-2001 годы обучалась в докторантуре КазНПУ имени Абая. С 2001 по 2004 год работала доцентом кафедры общей и этнической педагогики КазНУ им. аль-Фараби. С 2004 года по 2006 год - научным руководителем Центра стандартов образования, экспертизы и креативной информации при учебно-методическом объединении КазНУ им. аль-Фараби и профессором кафедры общей и этнической педагогики. С 1 сентября 2006 г. занимала должность декана факультета педагогики и психологии, с 2008 по 2010 гг. была проректором по учебно-методическому объединению КазГосЖенПУ.

В 2010-2011 учебном году прошла научную стажировку в лаборатории педагогических измерений Института теории и истории педагогики Российской академии образования как стипендиат Международной программы Президента РК «Болашак» по специальности «Педагогическая диагностика. Оценка и управление качеством образования», в Российском государственном социальном университете - по специальности «Социальная педагогика».

С 1 сентября 2011 года является профессором кафедры педагогики и образовательного менеджмента КазНУ им. аль-Фараби. Руководит школой молодых ученых, выступает на методологическом семинаре, республиканских и международных конференциях, он-лайн конференциях, круглых столах. Публикуется в педагогической печати. Является академиком Академии педагогических наук Казахстана, Международной академии наук педагогического образования. Была членом диссертационного совета по защите докторских диссертаций при Казахском университете мировых языков и международных отношений имени Абылайхана, Карагандинском государственном университете имени Е. Букетова, КазГосЖенПУ, КазНПУ им. Абая.

Таубаева Ш. Т. - автор более 300 научных работ, в том числе автор учебника «Философия и методология педагогики» для докторантуры специальностей группы «Образование», соавтор хрестоматии к учебнику «Ана тілі» для начальных классов, методических пособий по истории для старших классов. Автор ряда книг по педагогической инноватике, передовому опыту и дидактике. Специалист в области общей и нормативной методологии, педагогического науковедения.

Под ее руководством защищено 8 докторских, 14 кандидатских и 5докторских (PHD), 20 магистерских диссертаций. Оппонировала 50 диссертационных работ.

Таубаева Шаркуль Таубаевна - видный ученый–методолог, обучает магистрантов и докторантов основам методологии и методики научно-педагогических исследований.

Награждена знаками «Отличник народного просвещения Казахской ССР», «За заслуги в развитии науки Республики Казахстан».

Основные научные труды

Передовой педагогический опыт. – Алматы: Республиканский изд. кабинет, 1997. - 120 с.; Исследовательская культура учителя: методология, теория и практика формирования. – Алматы: Алем, 2000. -380 с.; Исследовательская культура учителя: от теории к практике. – Алматы: Ғылым, 2001. - 350 с.; Педагогический эксперимент. Краткий курс лекций. – Алматы: КазНУ им. аль-Фараби, 2000. – 120 с. (в соавторстве: З.А. Исаева); Педагогическая инноватика как теория и практика нововведений в системе образования. Научный фонд. Книга1. Алматы: Научно–изд. центр „Ғылым”, 2001. – 266 с. (в соавторстве: С.Н. Лактионова); Методология общей и этнической педагогики в логико-структурных схемах: учебно-методическое пособие для студентов высших педагогических учебных заведений, магистрантов, аспирантов и докторантов в области педагогики. – Алматы, 2005. - 174 с. (в соавторстве: Кожахметова К.Ж.., Джанзакова Ш.И.). ; Введение в методологию и методику педагогического исследования. – Туркестан, 2007. – 190 с.; Методология и методика педагогического исследования. – Астана: Дарын, 2009. – 190 с.; Научно-педагогическое исследование: методология и методика. – Алматы, 2010. – 328 с.; Методология и методика педагогического исследования. Учебник.– Алматы: КазГосЖенПУ, 2011. 141 с.; Әлеуметтік педагогика. Оқулық.- Алматы: «Полиграфия-сервис К», 2012.- 340 б. (Л.В., Мардахаев, Ш.К. Беркімбаева, С.Т Иманбаева, Л.Ө Тастемірова, Ш.М. Майғаранова, Ғ.Ә Абаева, Ш.Ж Қолымбаевамен авторлық бірлестікте); Образовтельная программа по специальности 6М012400 –Педагогические измерения. Докторантура. (Проект). – Алматы: МОНРК, КазНПУ имени Абая, 2012. - 26 с. (в соавторстве: К.Ж. Кожахметова, А.А. Булатбаева.). Образовтельная программа по специальности 6М012400 –Педагогические измерения. Магистратура. (Проект). – Алматы: МОНРК, КазНПУ имени Абая, 2012. - 26 с. (в соавторстве: К.Ж. Кожахметова, А.А. Булатбаева.); Педагогика әдіснамасы. Оқу құралы. - – Алматы: Қарасай, 2013. - 432 бет. Методология и методика дидактического исследования. Учебное пособие. Алматы Қазақ университеті, 2015. - 246 с ; Методология и методика педагогического исследования. Учебное пособие. Алматы Қазақ университеті, 2015. - 246 с; Педагогиканың философиясы және әдіснамасы. Оқулық. Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі оқулық ретінде бекіткен.– Алматы: Қазақ университеті, 2016. - 340 бет.; Исследовательская культура учителя: от теории к практике. Монография. - Алматы: Қазақ университеті, 2016. - 423 с.