**Практическое занятие 1**. Классификация и содержание концепций науки. Научный статус педагогики как теоретической дисциплины.

**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. |

**Практическое занятие 2.**  Подходы, принципы, категории и понятия философии и их влияние на развитие педагогики.

**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, |
| 1. содержание и форма | * формальное и содержательное в педагогике; * содержание и форма в учебном процессе | В.И. Загвязинский,  С.И. Архангельский. |
| 1. причина и следствие |  |  |
| 1. необходимость и случайность | * необходимое и случайное в педагогике | Г.В. Воробьев, Б.П. Битинас |
| 1. возможность и действительность |  | К. Кудайбергенева |
| 1. часть и целое |  | Ю.К. Бабанский |
| 1. 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 |
| 1. 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 |
| 1. системный 2. 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 |
|  | | |
| 1. системно-структурный подход в педагогике | * синергетический | З. Жанабаев, Г.И. Щукина, В.С. Ильин,  Е. Пугачева, Н.Д. Хмель, Б. Мукушев, Л.Х. Мажитова |
| 1. культурологический | * педагогическая культурология | Ж. Наурызбай, М.Ж. Балтабаев, А.П. Валицкая,  С.К. Калиев, С.А. Узакбаева, К.Ж. Кожахметова |
| 1. коммуникативный-информационный | * педагогическая коммуникация | В. Ширшов, Д.М. Джусубалиева, |
| 1. экологический | * педагогическая экология * экологическая педагогика | А. Бейсенова, Н. Сарыбеков, Ж.Жатканбаев,  М. Сарыбеков, Г.К. Длимбетова |
| 1. сущностный | * сущностный подход в педагогике | А.В. Коржуев, Г.Н. Волков, К.Б. Жарикбаев,  В.Г. Храпченков |
| 1. цивилизационный | * цивилизационный подход в истории педагогики | Г.Б. Корнетов, А.В. Беляев |
| 1. 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 |
|  | 1. педагогическая проблематика | Г.В. Воробьев, В.М. Полонский,  В.Е. Гмурман |
|  | 1. педагогическое исследование | А.И. Кочетов, Н.В. Кухарев,  Н.Д. Хмель, А.С. Тотанова |
|  | 1. 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 |
|  | 1. логика дидактического исследования | Л.В. Занков, И.Я. Лернер, Ю.К. Бабанский  В.И. Загвязинский |
|  | 1. методы педагогического исследования | А.И. Пискунов, Г.В. Воробьев, В.С. Шубинский,  Н.К. Гончаров |
|  | 1. теория измерений в педагогике (пед. квалиметрия) 2. 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.) |
|  | 1. педагогический эксперимент | А.И. Пискунов, Г.В. Воробьев, С.И.  Архангельский, А.И. Кочетов  , 2-я сессия семинара (1970 г.) |
|  | 1. многомерный анализ в педагогике | Вторая сессия Всесоюзного семинара по  методологии и методике пед. исследования, Б.П. Битинас, Найденова Н.Н. |
|  | 1. логическое и историческое в педагогических исследованиях | Ф.Ф. Королев, З.И. Равкин |
|  | 1. теоретическое и эмпирическое в педагогике | Ф.А. Фрадкин, А.Я. Данилюк |
|  | 1. математические методы в педагогике | Л.Б. Ительсон, М.И. Грабарь,  К.А. Краснянский |
|  | 1. экспертные методы в педагогических исследованиях | В.С. Черепанов, С.И. Архангельский, Иванов Д.А. |
|  | 1. статистические методы в педагогике | Н.Д. Гусева, Дж. Гласс, Дж. Стенли, А.Д. Новиков |
|  | 1. прогностические методы в педагогике | Б.С. Гершунский, 7-я сессия (1974г.), Б.М. Андриевский, С.И. Портнова |
|  | 1. результат педагогических исследований | В.М. Полонский |
|  | 1. знание в педагогике 2. историко-педагогическое знание | В.И. Гинецинский, В.С. Шубинский  В.А. Богуславский, Г.Б. Корнетов |
|  | 1. оценка качества научно-педагогических исследований | С.И. Архангельский,  В.М. Полонский, С.А. Писарева |
|  | 1. 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 |
|  | 1. 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.) |

**Практическое занятие** **3**. Методология – наука о научном познании. Понятия о методологии, уровнях методологии, философии науки, методологии науки.

**Смысловое поле методологии педагогики**

В науковедении направление есть путь развития, научное течение, группировка, научная школа, группа работ, объединенных единой целью, общностью мировоззрения, методом исследования. Научная школа представляют собой коллективную форму выработки и передачи знаний, познавательных процедур («технологии» научной деятельности) в условиях особых межличностных отношений внутри данного научного сообщества. 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.

***Научная школа*** – это интеллектуальная, эмоционально-ценностная, неформальная, открытая общность ученых разного статуса, разрабатывающих под руководством лидера выдвинутую им исследовательскую программу. 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 пед.агогических 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**, **основы 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. **Л**аборатория 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 гл. 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, что позволяет проверять и оценивать учебный курс с помощью минимума вопросов, 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; вопроссы 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, профессорМГИМО 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, разрабатвающих 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, разрабатвающих 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].

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.) отмечал, 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 в 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 особая 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 действительности, 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 праксиологические 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. Но именно с общенаучных и науковедческих позиции представляется правомерным утверждением о необходимости построения в структуре педагогической методологии наряду с методологической педагогической науки методологии проектирования педагогической практики. 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.

**СРДП:**

1. Составьте **глоссарий (**познание;научное познание; научная деятельность – объект исследования; деятельностный принцип в науке и образовании; методология; уровни методологии; методология науки; понятие «методология педагогики»; предмет методологии педагогики; методологическое исследование; философия педагогики; междисциплинарная связь; межнаучная связь; педагогическое взаимодействие; педагогика – самостоятельная научная дисциплинажеке; структура педагогики как научной системы; педагогическая идея; предмет дидактики; предмет теории воспитания; предмет социальной педагогики; предмет общей педагогики; предмет педагогики; предмет педагогической науки; педагогическая теория).

2. Нарисуйте логико-структурную схему на тему «Подходы, принципы, категориии понятия философии и их влияние на развитие педагогики».

**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 *с*татистических 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.

**Практическое занятие 4**. Закономерности и принципы педагогики.

В структуре педагогической теории категория «закон» трактуется как выражение всеобщих существенных, часто повторяющихся связей, предметов и явлений педагогической действительности, признаваемых обязательными, а категория «закономерность» - выражение связи и взаимозависимости педагогических явлений.

Наиболее успешно проблема законов и закономерностей педагогики разрабатывалась Б.С. Гершунским. Он опирался на исследования П.Н.Груздева, Н.А.Петрова, В.Я. Струминского, Л.Б. Ительсона, Г.В.Воробьева, В.В.Краевского, И.Я.Лернера, М.А.Данилова, М.Н.Скаткина, Ф.Ф.Королева, В.Е. Гмурмана, В.И.Помогайбы, В.И.Загвязинского и ряда других ученых.

Мы полностью придерживаемся, позиции Б.С.Гершунского о том, что до настоящего времени основное внимание в педагогической литературе уделяется внешней стороне педагогической деятельности – описанию ее этапов, важнейших педагогических и дидактических требований (принципов), методов ее организации. Сущность же столь сложного и многопланового явления зачастую выпадает из поля зрения исследователей.

Законы в педагогике, так же как и во всех других науках формулируются на качественном уровне. Стремление добиться количественной определенности качественных педагогических закономерностей – насущная необходимость.

Ученый также обращает внимание на два принципиальных момента в понимании педагогического закона:

а) системе педагогических принципов, которыми так привычно оперирует современная педагогическая наука, должна соответствовать объективно действующим педагогическим законам и закономерностям;

б) в научных законах педагогика должна отражать сущее, существенное в изучаемых его явлениях.

В педагогике в настоящее время складывается система законов, действительно вскрывающих сущность педагогической действительности. Для иллюстрации педагогических законов и закономерностей предлагаем их перечень в таблице 3.

**Таблица 3. Законы и закономерности в педагогике**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | **Характеристика законов и закономерностей педагогики** | **Источники, авторы** |
| 1. | **Закономерности педагогического процесса** - это объективно существующие, повторяющиеся, устойчивые, существенные связи между явлениями, отдельными сторонами педагогического процесса. Есть связи с внешни­ми по отношению к процессу явлениями (социальной средой, например) и внутренние связи (между методом и результатом).  **Наиболее общие законы педагогического процесса:**   * связь воспитания и социальной системы: характер воспитания в конкретных исторических условиях определяется потребностями общества, экономики, национально -культурными особенностями; * связь между обучением и воспитанием, обозначающая взаимозависимость этих процессов, их разносторон­нее взаимовлияние, единство; * связь воспитания и деятельности: воспитывать, значит включать ребенка в различные виды деятельности; * связь воспитания и активности личности: воспитание осуществляется успешно, если объект его (ребенок) является одновременно и субъектом, то есть обнаруживает активное поведение, проявляет собственную волю, самостоятельность, потребность в деятельности; * связь воспитания и общения: воспитание всегда протекает во взаимодействии людей: учителей, учеников и др. | Психолого - педагогический словарь для учителей и руководителей общеоб­разовательных учрежде­ний. Ростов на - Дону: изд-во «Феникс», 1998. - С. 152-153. |
| 2. | Закономерности в педагогике трактуются как связи между преднамеренно созданными или объективно существующими условиями и достигнутыми результатами (требования к закономерностям: требование объек­тивности связи; причинно следственный характер связи; всеобщность; повторяемость) | Педагогика. Уч. Пос. для студентов пед. вузов и пед. колледжей/Под ред. Л.И. Пидкасистого.М.: 1998. - С. 11- 12. |
| 3. | Законы дидактического учебно-воспитательного процесса отражают устойчивые внутренние связи, отражающие функционирование и развитие процесса воспитания, обучения. Можно выделить следующие основные законы:   1. Закон социальной обусловленности целей, содержания и методов обучения раскрывает объективный процесс влияния общественных отношений, социального строя и социального заказа на формирование всех элементов воспитания и обучения. 2. Закон деятельности и всестороннего развития личности. 3. Закон обусловленности обучения и воспитания характером деятельности учащихся раскрывает соотношение между способами организации обучения, деятельностью учеников и результатами обучения. 4. Закон целостности и единства педагогического процесса раскрывает необходимость гармонического единства рационального, эмоционального, содержательного, операционного компонентов педагогического процесса. 5. Закон единства и взаимосвязи теории и практики в обучении. 6. Закон единства и взаимообусловленности индивидуальной и коллективной организации. | Столяренко А.Д., Самыгин С.И. Психология и педагогика в вопросах и ответах. Серия «Учебники, учебные пособия». Ростов на-Дону: изд-во «Феникс», 1999.- С.402-204. |

Проблема педагогических законов и закономерностей широко обсуждалась на четвертой сессии Всесоюзного семинара «Методологические основы построения педагогической теории» (5-8 октября 1971 года в Москве). Значительное место в работе семинара заняла дискуссия о характере законов в педагогике, способов их отыскания и формулирования. Законы учебного процесса, по мнению В.И. Помогайбы, (г. Киев) призваны показать наиболее рациональные способы и формы управления непосредственной и опосредованной деятельностью учащихся, направленной на усвоение и творческое применение основ наук, техники, искусства, на формирование научного мировоззрения и поведения.

Иной подход, чем это сделал В.И. Помогайба, к проблеме педагогических закономерностей продемонстрировал Б.П. Битинас (г. Шауляй). Представление о педагогическом процессе как объективной реальности, которую призвана изучать педагогическая наука сказал он, предполагает, что этот процесс подчинен внутренним закономерностям, что его феномены каким-то образом упорядочены и что исследователь в принципе может эту упорядоченность выявить. Закон – это некоторый инвариант, который существует вне зависимости от деятельности конкретных людей, управлять явлением можно только через управление условиями действия этого закона. Эти положения, по его мнению, имеют решающее значение для понимания сущности закономерностей педагогического процесса и их отражения в педагогической науке в виде законов педагогики.

В дискуссии о законах педагогики на страницах журнала «Советская педагогика» в 1946-1947 гг. (Груздев П.Н., Петров Н.А., Струминский В.Я. и др.) особенно наглядно отразился тот факт, что современная педагогическая наука еще не готова к раскрытию таких общих законов педагогического процесса, и следовательно, к построению общей его теории. Эмпирический базис для формулировки законов педагогического процесса еще недостаточен.

Появление догадки, предположений, гипотез, обобщенных понятий, абстракций

Рождение гипотезы, проверяемой на практике

Теоретическое исследование

Открытие закона или совокупности законов, присущих данной сфере

Закон – ядро определенной научной теории

Очищение этих гипотез с помощью новых фактов

Закон имеет границу своего действия, объясняет явление данного класса, предвидит новые явления, события, процессы, возможные пути, формы и тенденции познавательной и практической деятельности людей.

Законы – регулятивы деятельности человека (научное управление природными и социальными процессами)

**Рисунок 4. Алгоритм открытия закона**

**Рисунок 4. Алгоритм открытия закона**

Ученые озабочены выработкой алгоритма открытия закона. По их утверждению последовательность создания закона определяется этапами, отраженными на рисунке

Опираясь в своей деятельности на законы, человек может создавать условия для развития закона до его качественной полноты.

Закономерности воспитания, обучения, педагогической деятельности отражаются в сознании людей, учитываются при организации образовательного процесса, в котором действуют и собственные, только ему свойственные закономерности. Эти закономерности взаимосвязаны, взаимозависимы. Для исследователя самым важным является знание закономерностей науки в целом, закономерностей педагогики в частности, осознание и осмысление их для интерпретации сущности и взаимосвязи изучаемых явлений, видение реального статуса педагогических законов и закономерностей, отражающих устойчивые связи между педагогическими явлениями, теоретическое объяснение вновь открытых педагогических законов.

**Вопросы и задания**

* 1. Какова структура теоретической основы педагогического исследования?
  2. Раскройте сущность понятия «педагогический факт».
  3. Какие педагогические теории взяты за основу Вашего исследования?
  4. Прокомментируйте закономерности педагогического процесса.

**Практическое занятие 5.** Разработка понятийного аппарата в педагогическом исследовании. Требования к научной терминологии. Функции понятийного аппарата.

**СРДП 2.**

1. Обоснуйте критерии периодизации истории формирования педагогики как научной системы.

2. Составьте таблицу на тему «Объект, предмет и особенности развития педагогики» .

3. Разработайте интеллект-карту на тему «Закономерности, принципы, функции и задачи педагогической науки» .

**Практическое занятие 6**. Междисциплинарные связи педагогики. Междисциплинарные исследования Комплексные исследования.

**Практическое занятие 7.** Проблемное поле педагогических исследований. Актуальные проблемы педагогики и образования.

**СРДП 3.**

1. Нарисуйте схему, раскрывающую междисциплинарные связи педагогики.

**2.** Напишите эссе на тему«Мое профессиональное самопознание».

3. Составьте перечень актуальных проблем и приведите аргументы об их актуальности .

**Практическое занятие** **8**. История и этапы развития методологии педагогики. Научные школы в области методологии и ученые-методологи. Вклад М.А. Данилова, Ф.Ф. Королева, В.Е. Гмурмана, М.Н. Скаткина, Ю.К. Бабанского в развитие методологии педагогики. Роль и значение научных трудов В.В. Краевского в становление и развитие методологии педагогики.

**Практическое занятие** **9.** Понятийный аппарат методологии педагогики.

**СРДП 4.**

1. Напишите опорный конспект на тему «Подходы к изучению сущности методологии педагогики (гносеологический, философиский, науковедческий)».

2. Подготовьте краткий реферат с обоснованием критериев выбора методологических подходов к Вашему иследованию.

3. Охарактеризуйте творческий потенциал гуманитарной методологии в Вашей докторской диссертации.

**Практическое занятие** **10**. Методологические подходы к исследованию педагогических явлений: сущность, классификация и содержание.

**. 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.), **д*еятельностный*** (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 педагогическогоисследования:**

* **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 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).

В качестве новой формирующейся парадигмы социально-гуманитарных наук можно выделить интеграционные процессы: сближение методологии естествознания и социально-гуманитарных наук, в том числе их методологическое взаимообогащение; все более тесное сближение и взаимодействие противоположных концептуально-методологических подходов. Также резко расширяется внутринаучная рефлексия в самих гуманитарных науках. Широко внедряется аппарат герменевтики, культурологии, понимающие методики. Активно внедряется в социальное познание идеи и методы синергетики. Наблюдается оптимальное сочетание и научно обоснованное соотношение традиционных и новых методов в исследовании и преобразовании объектов педагогической реальности, методов генетических связей, статистических и математических, диагностики и педагогического эксперимента - и чем дальше, тем больше - сближение объяснительного и интерпретационного подходов. Наиболее перспективный путь создания новой парадигмы социальной методологии – синтез, целостное единство любых и всяких методологических подходов.

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) *с****истемно-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**

1. Какие подходы реализуются в современных педагогических исследованиях? В чем суть каждого из них?
2. Раскройте соотношение понятий «методологический ориентир», «методологический подход» и «методологический принцип».
3. 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**)

**Практическое занятие** **11.** **Парадигмальный,, синергетический, компетентностный и квалиметрический подходы и способы их применения в педагогических исследованиях.**

**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 нашего 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, 1997г.), 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**:

1. **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;
2. **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;
3. **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**

* 1. Дайте характеристику парадигме науки.
  2. Раскройте сущность парадигмального подхода в науке.
  3. Раскройте сущность парадигмального подхода в образовании.
  4. 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. Богуславский отмечает два характерных момента в союзе синергетики и педагогики.

1. 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.
2. 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**

1. Охарактеризуйте сущность синергетики в науке.
2. Раскройте потенциал синергетического подхода в педагогике.
3. Обоснуйте необходимость синергетического подхода в педагогических исследованиях.

**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?

**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; 17; 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.

**СРДП 5.**

**1.** Нарисуйте схему на тему «Методологические основы педагогического исследования».

2. Составьте таблицу на тему «Проблема педагогического исследования и ее типология».

**Практическое занятие** **12.**

**Методы педагогического исследования. Классификация методов. Критерии выбора методов исследования. Отражение в трудах Я.С.Турбовского, В.И. Загвязинского, А.В. Коржуева, Л.И. Новиковой, Я. Скалковой, Н.Д. Никандрова, И.А. Липского, В.С. Шубинского, Б.С.Гершунского, А.М Новикова, В.М. Полонского, Е.В. Бережновой методологии и методики педагогических исследований.**

**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» А. Данилов, Н.И. Болдырев, Р.Г. Гурова. Г.В. Воробьев… В ней раскрываются диалектический метод познания, конкретные методы исследования подробно излагаются вопросы о возможностях применения социологических методов в педагогических исследованиях.

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. **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) [7].

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 [9].

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, на наш взгляд, 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) [3].

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.

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. [5, 80]. 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.

**Теоретические методы педагогического исследования.** 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 [6, 33-34].

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. Одностороннюю 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 [5, 52-53].

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 [6, 33-34].

**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.

**Метод понимания**. К новым методам исследования образовательной практики, постижения педагогической реальности наряду с интерпретацией относится диалогические 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).

**Другие методы теоретического исследования. Сравнение** – сопоставление объектов с целью выявления сходства и различия между ними – давно использовалось в качестве метода исследования. Сравнение предпологает 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 [4, 149-160].

Монографический метод позволяет рассматривать в качестве основного объекта исследования целостную, относительно самостоятельную педагогическую систему, сосредоточиться на изучении отдельных проблем, анализе конкретных фактов.

**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. Наблюдение чаще всего применяется в исследовании, направленном на выявление определенных закономерностей (устойчиво повторяющихся причинно-следственных связей) с целью их последующего анализа и использования для нужд практической деятельности. В наблюдении явления и процессы воспринимаются непосредственно в целостности и динамике их изменения. Сущность наблюдения состоит в том, что в сознании педагога отображаются и фиксируются изменения изучаемого объекта, его количественно-качественные и другие переменные.

Наблюдение используется и как самостоятельный способ диагностики, и как составная часть методов. Оно проводится с целью накопления фактов и их последующего теоретического анализа. Наблюдаться могут поведение учащихся, проведение урока, общий распорядок работы школы, воспитательная работа учителей, поведение и настроение учащихся и т. д.

Метод наблюдения позволяет фиксировать событие в момент его протекания, а также получать информацию о действиях индивидов вне зависимости от их установок на «желательное», «одобряемое» поведение (что не исключается при опросе, лабораторном эксперименте).

**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. Успешность проведения беседы зависит от соблюдения ряда условий. Целесообразно беседу начинать с темы, интересной собеседнику, а затем переходить к вопросам, представляющим интерес для исследователя. Беседа, как правило, не протоколируется, записи делаются после нее. При осмыслении записей беседы учитываются все сведения, полученные другими методами.

**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. Тесты характеризуются объективностью, модельностью, стандартизированностью. Тесты делятся на различные типы:

* достижений (в основном дидактические, определяющие уровень овладения учебным материалом);
* способностей (позволяющие судить не только о результатах усвоения определенного учебного материала, но и о предпосылках выполнения респондентом заданий данного типа, класса);
* личности, дающие возможность по реакции на задания теста судить об особенностях свойств личности – направленности, темпаременте, чертах характера.

В конкретных исследованиях, как правило, используется комплекс тестов. Важно квалифицированно осуществить их выбор и не менее квалифицированно интерпретировать полученные результаты [6, 35-40]. Существуют три основных приема для оценки **надежности** тестирования как диагностической методики.

**Прием ретеста**, или повторной диагностики, позволяет обработать одни те же задания, одними теми же испытуемыми в разное время, и просчитать взаимосвязь результатов, выраженную в коэффициенте самокорреляции.

**Прием деления пополам** – подборка однажды выполненных заданий делится пополам, затем устанавливаются результаты каждого испытуемого по обоим полутестам и вычисляется коэффициент корреляции между полученными результатами.

**Прием параллельного теста** – для измерения одних и тех же заданий конструируются дваразличных набора заданий, которые по своему содержанию напоминают близнецов; оба параллельных набора заданий предлагаются друг за другом или при удобном случае. К коэффициенту **валидности** предъвляют те же требования, что и к коэффициенту надежности [4, 235-236].

Одним из важных преимуществ стандартизированных педагогических 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.

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 предполагает 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 [1, 70-72].

**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 методвыявления 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:

1. слова (термины, символы);
2. суждение или законченная мысль;
3. тема;
4. персонаж, автор;
5. 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.

Факты общественной жизни (поступки, события, мнения) фиксируются разными способами – с помощью звукозаписи, изображения, письменного слова и т.д. В условиях школы источником информации могут служить протоколы собраний, планы работы, сочинения, письма, дневники, записки учеников друг другу. Такая информация независимо от того, каким способом она зафиксирована, может быть документом для диагностирования. В диагностике под документом понимается специально созданный человеком предмет, цель которого - передача или хранение информации.

По способу фиксирования документы могут быть письменные, изобразительные, фонетические (звуковые). Самая обширная группа документов – письменная. Их легче анализировать, чем другие. Благодаря методу контент–анализа можно получить сведения о прошедших событиях, наблюдение которых уже невозможно. Изучение документов, в которых те или иные явления жизни прослеживаются в течение многих лет, позволяет реконструировать социально- педагогические процессы, выявить тенденции и динамику их изменения и развития.

**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 этом важно иметь представление об уровне готовности субъекта к определенным видам деятельности, о характере заданий и условиях, в которых они выполнялись. Это позволяет судить о добросовестности и упорстве в достижении цели, степени инициативы и творчества в выполнении работы, т.е. о сдвигах в развитии личности.

Сочетание этого метода с наблюдением, экспериментом и другим позволяет получить представление не только о механизмах выполнения действий, но и об условиях их выполнения.

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. На различных этапах психолого-педагогического исследования меняется и целевое назначение метода: уточнение и проверка концепции изысканий путем сопоставления различных взглядов, позиций, поиск сферы приложения полученных результатов и др. Особое внимание обращается на важнейшие мысли авторов, логику доказательства, систему аргументации, выводы, методику изучения сложных вопросов, наиболее значимые факты. Этот метод широко используется в историко–психологических и историко– педагогических исследованиях [6, 38].

Изучение литературы, документов, материалов на электронных носителях и других источников информации позволяет создать первоначальные представления о предмете исследования, помогает отделить известное от неизвестного, зафиксировать установленные факты, накопленный опыт, четко очертить изучаемую проблему. Результаты изучения литературы по каждому вопросу полезно оформить в виде письменного обзора, в котором изложив существо отдельных положений, нужно четко выявить основные точки зрения; вскрыть совпадающее и различающееся в них; обозначить мало разработанные, неясные и дискуссионные положения; подчеркнуть, что нового, оригинального вносит автор каждой работы; высказать свое отношение к авторским позициям, сделанным исследователям выводам.

Следует иметь виду, что изучение литературы и других источников научного и методического характера является важной составляющей подготовительного этапа исследовательской работы, когда с помощью литературного обзора обосновывается актуальность поставленного вопроса и проводимой исследовательской работы. Но изучение литературы и документов продолжается в ходе всего исследования.

**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, не рациональный, 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 **о**писание 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.

Педагогический эксперимент носит комплексный характер, так как предполагает совместное использование методов наблюдений, бесед, интервью, анкетных опросов, диагностирующих работ, создание специальных ситуаций и др., что обеспечивает научно-объективную и доказательную проверку правильности обоснованной в начале исследования гипотезы. Он позволяет глубже, чем другие методы, проверить эффективность тех или иных нововведений области обучения и воспитания, сравнить значимость различных факторов в структуре педагогического процесса и выбрать наилучшее их сочетание для соответствующих ситуаций, выявить необходимые условия реализации определенных педагогических задач. Эксперимент позволяет обнаружить повторяющиеся, устойчивые, необходимые, существенные связи между явлениями, т.е. изучать закономерности, характерные для педагогического процесса.

В отличие от обычного изучения педагогических явлений в естественных условиях путем их непосредственного наблюдения эксперимент позволяет искусственно отделять изучаемое явление от других, целенаправленно изменять условия педагогического воздействия на испытуемых. Педагогический эксперимент требует от исследователя высокой методологической культуры, тщательной разработки его программы и надежного критериального аппарата, позволяющей фиксировать эффективность образовательно-воспитательного процесса. Для педагогического эксперимента характерно то, что исследователь активно включается в процесс возникновения и течения исследуемых явлений.

В отличие от наблюдения эксперимент предполагает вмешательство в учебно-воспитательную практику, т.е. эксперимент обязательно преобразует процесс и те условия, в которых протекает изучаемое явление. Это преобразование заключается в том, что одни условия ослабляются или исключаются, другие усиливаются или вводятся вновь.

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.

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 проведенияпедагогического 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.

**Вопросы для самоконтроля**

1. Какие группы методов выделяются в педагогических исследованиях?

2. Дайте общую характеристику эмпирическим методам педагогического исследования.

3. Какие теоретические методы применяются при проведении педагогического эксперимента?

4. Что предаставляет собой метод тестирования? В чем состоят особенности его применения в рамках педагогического исследования? Что следует понимать под надежностью и валидностью теста?

5. В чем сущность процедуры моделирования? Какие функции выполняет модель?

6. Что такое измерение? Назовите типы шкал измерения?

7. Назовите критерии выбора методов исследования. Раскройте их сущность

8. Какими методами исследования вы уже пользовались и насколько успешно?

9. Чем отличается педагогический эксперимент от наблюдения?

10. Назовите особенности организации и проведения педагогического эксперимента

11. Какие формы оформления результатов педагогического исследования Вам известны?

**Задания для самостоятельной работы**

1. Изучите структуру и содержание критериев оценки актуальности и определите степень актуальности следующих диссертаций:

«Теоретические основы формирования исследовательской культуры обучающихся в техническом университете», 13.00.08. **(Н.А.Шамильханова);**

**«**Психолого-педагогическое сопровождение подростков группы риска», 13.00.01 (**К.С.** **Бактыбаева);**

«Педагогические условия успешной социализации воспитанников детской деревни семейного типа», 13.00.01.(**А.С.Иргалиев**);

«Теория и технология научной деятельности высшей школы в условиях глобализации и информатизации общества и образования» (**А.К. Мынбаева**);

2. Определите степень концептуальности следующих докторских диссертаций:

«Дидактические основы формализации знаний в условиях интеграции информационных технологий в образовательный процесс вуза» (**Г.О. Тажигулова**);

«Модернизация учебника и учебно-методического комплекса по истории Казахстана на основе компетентностного подхода» (**Б.С. Сарсекеев**);

«Научные основы формирования креативности студентов в инновационной образовательной среде» (**К.М. Нагымжанова);**

3. Определите уровни новизны следующих исследований:

«Система менеджмента качества в вузах Казахстана: теория, практика и концептуальные направления развития», 13.00.01. (**Г.С.Минажева**);

«Научно-теоретические основы формирования системы внутреннего обеспечения качества образования в вузе», 13.00.01. (**Г.А. Есенбаева**);

«Педагогическая диагностика обученности учащихся (на основе исторических предметов)», 13.00.01 **(П.Ш. Маханова**).

4. Выясните степень теоретической значимости следующих докторских исследований:

«Научно-теоретические основы формирования культуры профессионального мышления будущих учителей», 13.00.08. **(Ж.Е. Сарсекеева**);

«Теория и практика развития творческого потенциала педагогов системе непрерывного многоуровневого педагогического образования», 13.00.08. (**Е.И. Бурдина**);

5. Определить степень практической значимости следующих исследований:

«Контент-анализ как средство организационно-методической диагностики образовательного процесса среднего профессионального учебного заведения», 13.00.01 **(В.Ю. Литвинова);**

«Парадигма педагогической науки и практики: аспект сосуществования», 13.00.01 (**П.Б. Суртаев**);

«Формирование диагностической компетентности педагогов в процессе дополнительного профессионального образования», 13.00.01. **(О.И. Дорофеева);**

6. Изучите и осмыслите раздел «Достоверность и обоснованность» следующих исследований:

«Совершенствование подготовки слушателей учебных заведений МВД Республики Казахстан на основе применения инновационных технологий», 13.00.08. **(Г.Н. Ертысбаева);**

«Формирование профессионально-информационной компетентности слушателей учебных заведений МВД Республики Казахстан», 13.00.08. **(Е.А. Лобынцева);**

«Разработка системы профильного обучения как модели социального партнерства» 13.00.01. **(С.Г. Гринько);**

«Формирование гуманистического стиля профессиональногообщения будущих офицеров**», 20.01.04. (З.А. Махмутова);**

7. Определите степень реализации Концепции в следующих исследованиях:

«Учебник как средство формирования предметных образовательных компетенций младшего школьника», 13.00.01**. (Л.Г. Махмутова);**

«Проектирование педагогических объектов в условиях непрерывного профессионального образования на основе кластерного метода», 13.00.01. **((Н.Ю. Сафонцева)**  [11].

Рекомендуемая литература

1. Агапов Е.П. Методика исследований в социальной работе: Учебное пособие.- М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К»; Ростов-на - Дону: Наука-Спектр, 2011. - 224 с.

2. Айтмамбетова Б.Р., Бейсенбаева А.А. С позиции методологии //Қазақстан мектебі.- 1993.-№ 3.- С. 20-24

3. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: (Дидактический аспект). М.: Педагогика, 1982. - 192 с.

4. Борытко Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 320с.

5. Давыдов В.П. Методология и методика педагогического исследования: Учебное пособие. - М.: Логос, 2006. -128.

6. Исследовательская деятельность студентов. Учебное пособие.- М.: ТЦ Сфера, 2005.- 96 с.

7. Шептулин А.П. Диалектический метод познания. (Вопрос применения диалектики в качестве метода познания и преобразования действительности). - М.: Знание, 1984. - 64 с.

8. Штульман Э.А. Педагогическому эксперименту – прочную базу // Сов. педагогика.-1989.- №4.- С.100

9. Шубинский В.С. Направления развития методов педагогических исследований //Основные направления повышения эффективности педагогической науки. Сб. науч. тр. - М., 1990.- С. 70-81.

10. Этнопедагогика в системе образования. Республиканский научно-методический журнал[. 2005-2010 гг. Рубрика «В помощь исследователю».](#_Hlk296361546)

11. Диссертации по педагогике и психологии (справочно-аналитический обзор) /А.Кусаинов, И.Наби, Ш.Таубаева. - Алматы: «RONDA», 2010. -298 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКСПЕРИМЕНТА

подготовительный

Э

Т

А

П

Ы

Организационный

Опытно-экспериментальный

– разработка документации на проведение эксперимента (приказ, смета, график, программа и др.);

– выбор площадок (база исследования);

– подбор участников эксперимента и их подготовка (педагогов и обучавщихся);

– разработка мероприятий по обеспечению эксперимента (финансовое, материально-техническое, эргономическое, педагогико-психологическое и др.).

–набор проблемы и темы;

– определение объекта, предмета, целей;

– разработка гипотезы;

– определение задач;

– выбор методов диагностики и разработка методики (программы) исследования;

– разработка критериального аппарата;

– проведение констатирующего эксперимента;

– прогноз конечного результата

ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЙ

– проверка гипотезы;

– непосредственное обследование;

– формулировка предварительных выводов, их апробация и уточнение;

– обоснование заключительных выводов и практических рекомендаций

ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЙ

– окончательное оформление результатов исследования;

– внедрение полученных результатов в практику

**Рис. 2. Организация эксперимента в образовательном учреждении.**

**Практическое занятие** **13.** Методика конструирования экспертизы проектов научно-исследовательских работ

**СРМП 6:**

1. Охарактеризуйте содержание положений, выносимых на защиту Вашей докторской диссертации.

2. Напишите эссе на тему «Моя методологическая культура».

**Практическое занятие** **14.** Оценка качества научно-исследовательской работы (актуальность, новизна, теоретическая значимость). В.М.Полонский – крупный ученый в области оценки качества педагогических исследований.

**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 статьяпо педагогике, докладна педагогическую тему, методические рекомендации, монографияи 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 в качестве исследований, развитии педагогической науки и практики. * 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, разъясненияя 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.

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, что позволяет проверять и оценивать учебный курс с помощью минимума вопросов, 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..

**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; вопроссы проверки и оценки ситемы знаний; критерии оценки образовательных порталов в сети Интернет.

**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. ).

**Практическое занятие** **15.** Экспертная оценка качества образовательных программ (авторских, коллективных).

**СРМП 7:**

1. Охарактеризуйте содержание разделы «Выводы» своей докторской диссертации.