**СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКЦИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ФИЛОСОФИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ» НА 2020-2021 УЧЕБНЫЙ ГОД**

**Лекция 1. Тема лекции: «Объекты и методы изучения дисциплины «Философия и методология педагогики». Структура философии и методологии педагогики. Развитие теории познания.**

**Цель лекции:** развитие системных знаний докторантов в области философии и методологии науки, методологии педагогики, методологии и методики педагогического исследования; развитие их методологической культуры, формирование профессиональных компетенций и исследовательского потенциала докторантантов на основе ознакомления их с объектом, методами обучения дисциплине «Философия и методология педагогики».

**Основные термины лекции:** познание, научное познание, теория познания, потенциал, философия педагогики, методология педагогики, концепция науки**.**

**Основные вопросы лекции:**

1. Объекты и методы изучения дисциплины «Философия и методология педагогики».

2. Структура философии и методологии педагогики.

3. Развитие теории познания.

**1. Объекты и методы изучения дисциплины «Философия и методология педагогики».**

В настоящее время дисциплина «Философия и методология педагогики» занимает важное место в подготовке докорантов в области педагогики. Содержание, объект и методы данной дисциплины разрабатываются с опорой на учебный курс «Философия и методология науки», *объектом* ее является сама педагогическая наука.

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

* систему общих гносеологических установок, определяющих направления исследовательской деятельности в педагогической науке, ее цели и структуру, а также принципы и методы получения нового занания;
* специальную дисциплину в рамках педагогической методологии, предметом который вступает сам процесс педагогического исследования и методы его обеспечения;
* теоретическое учение о научных методах;
* науку о методе, систему наиболее общих принципов, положений и методов, состовляющих основу педагогических исследований;
* систему знаний о способах достижения нового педагогического знания;
* правила, согласно которым происходит принятие либо отбрасывание той или иной теории и исследовательской программы.

В раскрытии специфики и содержания методологических основ и ориентиров научного поиска или содержания своей деятельностти педагоги-исследователи чаще всего испоьзуют понятия: «метод», «подход», «принцип», «закон», «идея», «логика», «парадигма», «теория».

**Содержание дисциплины:** Системные научные знания о философских и методологических основах педагогики, крупных блоках метазнаний методологического знания в педагогике (общее понятие о методологии педагогики, подходы к его определению; понятийный аппарат методологии педагогики; функции методологии педагогики и структура методологических знаний в педагогике; совокурность методологических подходов, этапы и тенденции развития методологии пдагогики).

**Цель дисциплины:** формирование системных знаний докторантов в области философии и методологии науки, методологии педагогики, методологии и методики педагогического исследования; развитие их методологической культуры, формирование компетенций оценки потенциала докторанта по специальности «Социальная педагогика и самопознание»

**Задачи дисциплины:**

* ознакомление докторантов с основными понятиями философии и методологии науки, философии и методологии педагогики;
* углубление их знаний о методологических ориентирах педагогики и педагогического исследования;
* формирование навыков построения научного, понятийного и критериального аппарата педагогического исследования;
* выработка умений экспертизы научных исследований в области педагогики и проектов системы образования;
* формирование навыков профессионального самопознания и ориентации при решении задач в области социальной педагогики и самопознания;
* формирование системы компетенций у докторантов в контексте профессиональных требований по специальности «Социальная педагогика и самопознание».

**А) Когнитивная компетенция:**

**Знание.**

-анализировать структуру педагогики как научной системы;

- рассмотреть историю и этапы развития методологии педагогики;

- руководствоваться методологическими ориентирами (подходами, принципами) в педагогическом исследовании;

- определить направление, проблему и тему исследования;

- показать конкрено связь общих понятий и их элементов в структуре исследования;

- обосновать актуальность темы исследования и разработать методику исследования с позиций методологии педагогики;

- оценивать свой методологический потенциал и организовать педагогическое исследования в образовании;

- разработать стратегию развития организаций образования и конструировать методы оценки эффективности внедрения инновационных проектов;

- владеть навыками организации исследовательской деятельности, направленной на создание инновационных проектов.

**Б) Функциональная компетенция:**

**Применение.**

- трансформировать возможности методологических подходов на предмет своего исследования;

- оформить и опубликовать результаты своего исследования;

- принимать участие в дискуссиях о философии и методологии науки;

- провести экспертизу педагогических исследований. научно-исследовательских программ, авторских образовательных программ; проектов организаций образования;

- применять в исследовании категориально-понятийный аппарат философии и методологии науки, философии и методологии педагогики, средств педагогического исследования и проектирования;

- интерпретировать систему знаний о сущности, структуе и содержании исследовательского процесса в педагогике;

- использовать новын технологии педагогического и социально-педагогического исследования, исследования в области самопознания;

- использовать методы индивидуальной и групповой исследовательской деятельности;

- руководствоваться современными теориями и технологиями профессионального становления.

**В) Системная компетенция:**

**Синтез.**

- организовать своего исследования в научной школе, владеть пониманием взаимосвязи образовательной деятельности и модернизации национальной системы образования;

- знать показатели эффективности системы образования;

- владеть навыками организации и проведения самостоятельного исследовательского поиска и экспериментальной работы;

- оценить, интерпретировать и систематизировать результатов учебного модуля,

midterm exam, в контексте философии и методологии педагогики;

-анализ динамики решения научных проблем философии и методологии педагогики (научные обзоры по решению конкретной проблемы);

- анализировать результатов исследований по философии и методологии педагогики и систематизировать их в виде эссе, презентаций, научного обзора и т.д.

**Анализ.**

**-**способность вычленять проблему, ведущую идею исследования;

-определять принципы организации исследовательской работы в целом;

-анализировать исследуемое явление с позиции разных подходов;

-сравнивать отечественный и зарубежный опыт по исследуемой теме;

-провести эксперимент в рамках своей темы исследования;

-уточнить параметры оценки сформированности исследуемого качества;

- выполнить тест по материалам данной дисциплины.

**Оценка**

-оценивать значимость научной и учебной информации для конкретного исследования;

-обсудить вопросы соответствия задач и результатов исследования;

-защищать основные положения магистерской диссертации;

-доказать эффективность эксперимента по конкретной теме;

-представить аргументацию для подтверждения достоверность получаемых результатов исследования*.*

**Г) Социальная компетенция:**

**Готовность к сотрудничеству: А)** сообщать информацию, идеи, проблемы и решения, работать в команде; Б) Формулировать (проблему, цель, задачу, выводы, положения и др.); определять ( требования, критерии, принципы); принимать решения и сообщать о них, делать выводы, аргументировать, обосновывать, настаивать, убеждать и др.

**Метакомпетенция:**

**Умения в области обучения.** А) развить такие умения в области обучения, которые необходимы для продолжения обучения с высокой степенью автономности.; Б) Быть способным к рефлексии, объективной оценки своих достижений; осознавать необходимость формирования новых компетенций; определять направления дальнейшего личностного и профессионального развития и др.

**Цель дисциплины:** формирование системных знаний докторантов в области философии и методологии науки, методологии педагогики, методологии и методики педагогического исследования; развитие их методологической культуры, формирование профессиональных компетенций и исследовательского потенциала докторанта по специальности «Социальная педагогика и самопознание».

**В результате изучения дисциплины докторанты будут способны:**

- понимать педагогику как научной систему, основные категории философии и методологии науки, философии и методологии педагогики, методологические ориентиры педагогики и педагогического исследования;

- анализировать динамику решения научных проблем философии и методологии педагогики (научные обзоры по решению конкретной проблемы), результаты исследований по философии и методологии педагогики и систематизировать их в виде эссе, презентаций, научного обзора и т.д.

- обосновать и разработать научный, понятийный и критериальный аппарат педагогического исследования;

- владеть навыками создания концепции исследовательской деятельности, направленной на преобразование системы образования и трансформировать возможности педагогического науковедения на предмет своего исследования;

- применять потенциал общей и нормативной методологии педагогики как основы результатов научного исследования;

- провести экспертизу педагогических исследований. научно-исследовательских программ, авторских образовательных программ, проектов организаций образования;

- использовать новые методы (технологии) педагогического и социально-педагогического исследования в области самопознания;

- оценить, интерпретировать и систематизировать результаты учебного модуля,

midterm exam, в контексте философии и методологии педагогики;

-осуществлять свое исследование в научной школе, владеть пониманием взаимосвязи образовательной деятельности и модернизации национальной системы образования.

**Знание и понимание (предметно- специфические)**

**знать:**-основы методологии научно-педагогического познания;  
-методы, различия и особенности эмпирического и теоретического  
исследования;  
 -особенности организации и проведения собственного педагогического исследования;  
-современные методы исследования и информационно-коммуникационные технологии, необходимые для осуществления самостоятельной научно-исследовательской деятельности в области педагогического знания.

личности;

-понимать актуальную проблематику психолого-педагогических исследований в образовании;  
 -знать основные методы психолого-педагогического исследования;  
 **-**научный аппарат психолого-педагогических исследований;

-эмпирические и теоретические методы психологических, социологических и психолого-педагогических исследований, исследовательский потенциал каждого метода; статистические методы исследования, методы диагностики личности и группы;

-сущность и методику организации проведения опытно-экспериментальной работы;

-особенности подготовк, оформления и защиты результатов дипломной работы;.

Этические вопросы (общепринятые нормы поведения):

Дисциплинарных методологий:

Этические нормы и безопасность, в общении в научном мире, потреблении

Продуктов научной деятельности; Дисциплинарных методологий:

Компетеностносный подход, синтез информационной, медиаа-, технической и социальной компетенции

**(Когнитивные / Интеллектуальные навыки (общие))**

***Анализ***:

Анализировать структуру темы педагогического исследования и обоснования ее актуальности; Контент-анализ научной литературы; анализ сильных и слабых сторон, рисков опытно-экспериментальной работы; анализ практического опыта организаций образования, исходя из теоретических положений исследования.

Анализ научных обзоров, статей, тезисов и систематизация их в соответствии с основными направлениями исследования (научные направления и ведущие научные школы); На основе терминологического метода сравнение достижений отечественных и зарубежных ученых.

***Синтез:***

Интегрирование в исследовательскую компетентность информационную грамотность, организационную культуру, культуру самоорганизации.

Моделирование структуры учебно-исследовательской и научно-исследовательской работы, Проектирование алгоритма решения задач бизнес-образования на основе исследовательской компетентности, исследовательского обучения, консалтинга, коммерции на основе методологии исследовательской деятельности.

***Evaluation:***

Оценка исследовательской деятельности обучающихся, их взаимодействия в решении проблемы исследовательского коллектива, оценка рисков при реализации научных проектов, бизнес-идей и ситуаций конфликтов, создание линий оказания помощи при таких ситуациях. Исследование и оценка исследовательской грамотности студентов младших курсов, Оценка своей проектной грамотности,

Исследование и оценка исследовательской грамотности школьника и прогнозирование его развития.

Написание критического эссе по современной проблематике обучения исследовательской деятельности (проблемы педагогов – проблемы студентов)

***Application:*** информационной компетенции, технологической, коммуникативной, сетевой, медиакомпетенции,

Применение умений проектирования задач и ситуаций (и их решения) по исследовательскому обучению, коммуникации, безопасности.

**Основные / профессиональные навыки (общие)**

Если будет группа / в парах / индивидуально. Возможно сбор информации, научных статей, и проведение анкетирования студентов младших курсов по функциональной грамотности, презентация результатов (мини-проект) Умение работать в группе исследователей; Умение выдвигать идеи и гипоезы для разработки концепции исследования.

***Learning resources***: Умения работы в библиотеке, с образовательными и исследовательскими ресурсами, новыми обучающими системами; -Умение структурировать информацию по теме исследования; Умение построить тексты устного выступления.

***Selfevaluation***: умений саморефлексии. Умение анализа своей стратегии для улучшения обучения студентов.

Подготовка дневника собственной исследовательской компетенции: какими компетенциями владеете, какими активно в течение дня, недели пользуетесь, и др.

Составление своей карты роста – развития исследовательской компетенции (школа – университет – проф.деятельность) /саморефлексия/ (на бумаге формата А3 или А2). Какие компоненты исследовательской грамотности активно применяете в обучении школьников (саморефлексия); Умение оценивать научный и понятийный аппарат своего исследования; Умение прогнозировать результаты исследования.

***Management of information:*** Умение разработки алгоритма управления, координации своей работы, а также работы учащихся; умение поиска новой информации, учебников, новых систем обучения основам методологии.

***Communications***: Умения презентации себя, своих работ в сети, умения коммуникации в интернете. Умение общаться с научным руководителем; Умение общаться в научной среде;

***Problem-solving***: Умения решения кейсов (кейс-стади) по вопросам проверки текста по программе антиплагиат, по вопросам цитирования и ссылки на источники.

Умение изучить исследовательские умения школьника и спрогнозировать его развитие, предложить ему стратегии исследовательского обучения, коммерции и т.п. (мини-проект); Умение решать вопросы организаци и планирования исследования;

Умение ршать проблему внедрения результатов исследования в практику.

Рабочая группа:

Образовательные ресурсы:

Самооценка:

Управление информацией:

Коммуникации:

Решение проблем:

**(Практические навыки (предметно-специфические))**

***Application of skills***: Применение навыков:

Навыки исследовательской компетентности для жизни и для подготовки своей исследовательской работы,

Навыки для изучения учащегося, группы студентов младших курсов, проектирования и прогноза развития их исследовательской грамотности,

Навыки разработки рекомендаций

Навыки презентации работ, размещения в сети

***Autonomy in skill use***: Самостоятельность в использовании умений:

Полная самостоятельность и автономность в постановке целей и задач, поиске решения мини-проектов, выполнения прогнозов

***Technical expertise*** Применение навыков: самостоятельность в использовании умений:

использовать современные методы исследования и информационно-коммуникационные технологии для осуществления самостоятельной научно-исследовательской деятельности в области педагогического знания

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Философия науки осмысливает структуру философского знания и научной картины мира.

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

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

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

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

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

Структура предмета

Предмет

Объект

Субъект

Результат

Функция

Проблема

Метод

**Общедисциплинарная модель науки**

общефилософский

Общенаучный

конкретнонаучный

Предмет-оригинал

Научная модель предмета

Прикладная модель предмета

Прикладная учебная модель

Прикладно-хозяйственная моделб

Экспериментально-прикладная прикладная

Другие прикладные модели

Требования к содержанию проблемы

Источники проблемы

Классификация проблемы

Критерии решения проблемы

гносеологический

кий

аксиологический

праксиологический

Методолого-практический

практикалық

Учебно-практический

Хозяйственно-практический

начальный

промежуточный

заключительный

Научный коллектив

Научный работник

Формальный тип

Неформальный тип еметиптегі

Объект-оригиналсқа

Объект-копия

Объект знания

Объект исследованиия я

Объект изучения

Объект познания

Предметная область

Граница предмета исследования

Историческая граница рпедмета

А

Формальный тип

Неформальный тип

Б

В

Рисунок 2. **Общедисциплинарная модель науки**

**(по концепции У.Ж. Алиева)**

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

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

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

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

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

**Концепции развития науки**

Кумулятивно-эволюционно-интерналистская концепция науки

Антикумулятивно-революционно-экстерналистская концепция науки

**МАКРО (супер) КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ**

**КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ**

Концепция многокомпонентной структуры науки (Г.Башляр)

Диалектическая

концепция

развития науки

позитивизм

Фальсификационная концепция науки (К .Поппер) наукинаукипециальные)

**МИКРО КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ**

(Р. Метрон, К.Менхейм,

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

Концепция классификации наук

и места в них гуманитарного

знания

* В.С. Казаковцев,
* Б.М. Кедров,
* В.С. Леднев,
* А.С. Роботова,
* Б.П. Юдин и др.

постпозитивизм

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

Г.М. Добров,

В.В. Ильин,

Э.Г. Мирский,

А.П. Огурцов,

В.С. Степин,

Б.Г. Юдин и др.

Концепция социального конструирования научного знания (М. Маклей)

Концепция исследовательской программы (И. Лакатос)

(общие и специальные)

Концепция тематического анализа науки (Дж. Хелтон)

Концепция «эпистомологического анархизма»

(П.Фейерабенд)

Концепция неявного знания (М. Полани)

Эволюционная концепция развития науки (С.Тулмин)

Концепция фазовых переходов развития науки (Э. Эзер)

**НАУЧНЫЕ школы по развитию теории науки**

Казахстанская школа философии и методологии науки

( Ж.М. Абдильдин, А.Н.Нысанбаев,

К.Х. Рахматуллин, М.З. Изотов,

Р.К. Кадыржанов, А. Г. Косиченко,

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

**Парадигмальная концепция**

**науки (Т. Кун)**

постпозитивизм

**Рис. 3. Концепции развития науки**

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

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

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

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

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

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

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

- философия образования и философия педагогики: в чем разница?

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

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

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

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

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

- философско-логические основания развития дидактики;

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

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

- взаимосвязь социального, образовательного и личностного в обучении;

- самопознание – базовый гуманитарный фактор модернизации образования;

- философские вопросы самопознания;

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

- самопознание как компонент учебной деятельности;

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

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

- искусство задавания вопросов;

- особенности профессионально-педагогического общения;

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

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

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

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

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

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

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

**2. Структура философии и методологии педагогики.**

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

К философским основам педагогики относятся научные положения «Философии науки», «Философских ориетиров педагогики». «Общенаучных ориентиров педагогики». Методологические ориентиры педагогики включают в себя научные положения «Методологии науки», «Методологии педагогики», «Дидактических ориентиров педагогики», «Психологических ориентиров педагогики». В структуре учебной дисциплины представлены четыре раздела: «Философские и методологические основы педагогики», «Философско-методологический фонд педагогики», «Логика научно-педагогического познания», «Исследовательская культура педагога-исследователя».

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

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

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

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

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

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

**Функционирующий курс философии воспитания** вызван новыми потребностями подготовки высококвалифицированных специалистов в педагогике и смежных с ней областях.

**Философия и методология педагогики**

Дидактические ориентиры педагогики

Психологические ориентиры педагогики

***Педагогика как научная система***

***Методологические основы педагогики***

***Философские основы педагогики***

Методология науки

Философия науки

Философские ориентиры педагогики

Общенаучные ориентиры педагогики

**Методологический фонд педагогики**

Методология: история, сущность, функции, структура

Методологическое знание в педагогике: подходы, принципы, категории

Методология научно-педагогического познания

Методологический инструментарий исследователя

**Исследовательская культура педагога**

**Рис.3. Структура философии и педагогики как учебной дисциплины**

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

С учетом сказанного **перед философией воспитания стоят следующие задачи**:

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

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

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

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

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

• обеспечение новых перспектив в развитии педагогической науки, нацеливание ее на плюралистический подход в поисках новых выводов и положении исследований.

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

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

1. Опора на потенциал наук, причем наиболее развитых.
2. Этизация образования, всемерная опора на принцип ответственности.
3. И, наконец, тщательная разработка путей адаптации научного материала к возможностям обучаемых.

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

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

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

**3. Развитие теории познания.**

В чем причины актуализации проблем философии познания и, прежде всего, проблемы рациональности в современную эпоху? Если рассмотреть этот вопрос с самых широких социально-культурных и ценностно-смысловых позиций, дело состоит в следующем. Рациональность в первом, наиболее общем приближении означает правильность (мыслей, рассуждений, действий). Но то, что правильно в одних условиях, неправильно в других. Следовательно, чем больше сфер в жизнедеятельности человека и чем они разнообразнее, тем проблематичней становится вопрос о «правильности»: эти сферы вырабатывают каждая свои собственные правила. И сегодня человечество подходит к тому состоянию, когда наука вторгается в сферы, неподвластные формальному пониманию, дифференцируется на множество дисциплин, непроницаемых друг для друга; когда философия распалась на бесчисленное множество направлений, к тому же в основном прямо пропагандируя и абсолютизируя различия; когда существует громадное количество религиозных направлений и вероучений – каждая со своей истиной; когда, наконец, весь мир опутала информационная сеть, где правда смешана с заблуждением, нужное с ненужным, высокое с пошлым, глубокое с поверхностным. Познающий человек оказался среди сплошного хаоса фактов, мнений, сведений, оценок… И проблема отличия подлинного от ложного, логичного от абсурдного встала во весь рост и во всей своей остроте. Современный этап развития цивилизации в решающей степени определяется также созданием и внедрением инновационных технологий, беспрецедентным ростом воздействия результатов фундаментальных и прикладных научных исследований на все уровни и структуры общественного бытия и сознания. Научные знания стали не только непосредственной производительной силой современного (постиндустриального, технотронного, информационного и т. п.) общества, но и основанием нового типа реальности – техногенной среды, в которой возникают необычные и парадоксальные модальности онтологического отношения знания и реальности. Проблема нового типа рациональности и формирования новой эпистемологии вышла на авансцену философской рефлексии благодаря двум основным факторам.

Во-первых, это возникновение и быстрое распространение философии постмодернизма, выступившей с программой деонтологизации философского дискурса и подвергшей радикальной деконструкции основные понятия классической философии.

Во-вторых, становление новой общенаучной парадигмы, связанной с разработкой нелинейной динамики, синергетики, теории диссипативных структур. Глубочайший философский анализ отношения знания к реальности, выступающей результатом опредмечивания собственной, имманентной логики познавательного процесса, лег в основу великих философских систем классического немецкого трансцендентализма. Вместе с тем, сам тип рациональности философской рефлексии, исходные идеализации, логико-диалектические методы и категориальные формы мышления, примененные классической философией к разработке теории познания, более не могут рассматриваться как всецело релевантные своему предмету. Эпистемология постклассической и постнеклассической философии определена программной интенцией на радикальное переосмысление фундаментальных принципов и понятий классического рационализма: понятия объективности истины; принципа детерминизма; онтологии, семантики и аксиологии субъект-объектных и субъект-субъектных отношений; соотношения чувственного и рационального, эмпирического и теоретического, имманентного и трансцендентного в познании и т. д. Современная эпистемология претерпевает сущностные трансформации, связанные с интенсивным развитием специальных когнитивных наук. В этой связи по-новому стоят проблемы взаимоотношения концептуального анализа и обобщения фактов в эпистемологии, взаимоотношения эпистемологии и философии сознания, конструктивизма и реализма. В числе основных современных теоретических проблем сегодня исследуются те, которые возникают в эпистемологическом и аксиологическом диалоге между наукой и религией, а также историко-философские аспекты этого диалога. Анализируются проблема истины и обоснования в социально-гуманитарных науках и в теологии; взаимосвязь научных и вненаучных форм познания в современной науке; роль и место ценностей и веры в социально-гуманитарных науках и т. д. В странах дальнего и ближнего зарубежья теоретико-познавательная проблематика является одним из основных предметов философских исследований. Так, в России выходит ряд публикаций по проблемам рациональности нового типа. В Институте философии Российской академии наук, на факультетах философии Московского и Петербургского университетов существуют подразделения и исследовательские группы, ставящие своей задачей разработку проблем философии познания. Казахстанская философия уже в 60-80-е гг. прошедшего столетия внесла свой весомый вклад в разработку проблем философии познания. Именно исследования в области диалектики, логики и теории познания создали в свое время имидж отечественной философской школы и принесли ей заслуженное признание мировой философской общественности. Новый этап общественного развития Казахстана и решение задачи вхождения в число наиболее развитых стран, экономика которых основана на производстве и использовании знаний, объективно требуют возобновления практики целенаправленных коллективных исследований гносеологической проблематики ведущими философами республики. Сегодня в Казахстане исследования теоретико-познавательных проблем ведутся в основном сотрудниками Института философии, политологии и религиоведения, прежде всего – участниками настоящего проекта. Разработка отдельных проблем эпистемологии велась в последние годы, кроме того, силами философов из казахстанских вузов и различных регионов республики. В настоящее время общее состоя- ние исследованности обозначенной в проекте проблематики можно охарактеризовать следующим образом: проведена солидная работа по обоснованию необходимости перехода философии познания к ному типу рациональности рефлексивно-аналитических процедур, к новым формам категориально-понятийного оснащения эпистемологии и т. д. Вместе с тем, современная философия еще далека от выработки сколько-нибудь согласованного взгляда на пути решения этих проблем.

В современном социальном дискурсе сталкиваются две альтернативные парадигмы или две эпистемы социального познания: 1) концепция социального конструирования реальности; 2) концепция социальной самоорганизации. За этими парадигмами стоят как всесторонне продуманные в истории мировой философии онтологические концепции, так и самые современные научные представления. Проблема соотношения и возможностей неантагонистического объединения этих парадигм как фундамента нового типа рациональности социального познания является одним из основных предметов настоящего исследования. Что касается его перспективности, то она связана, в первую очередь, с самой постановкой задачи выявления и философского анализа тенденций трансформации типа рациональности философского и научного знания в современную эпоху на основе критического переосмысления принципов классической философии познания и современных эпистемологических инноваций.

Главная из выдвигаемых в книге идей заключается в выявлении особого статуса духовного начала в человеке как наиболее характерного человеческого качества, важнейшей его способности, которая самым существенным образом влияет, в том числе и на характер человеческого познания. Такая постановка к решению проблем философии познания имеет большие научно-теоретические и гуманистические перспективы. Она позволяет обосновать новые подходы и принципы во многих областях человеческого общежития в современную эпоху, увидеть новые цели и выработать новые методы в обучении и воспитании, где формирование духовного начала как главного в человеке способно повести к плодотворному прорыву в познании и творчестве как к своему естественному следствию. Говоря обобщенно, перспективность предлагаемого исследования заключается в том, что его выполнение внесет определенный вклад в создание философско-мировоззренческой и концептуально-методологической базы для комплексного междисциплинарного исследования теоретико-познавательных проблем и освоения познавательных стратегий XXI века.

Практическая значимость результатов исследования состоит в том, что они могут способствовать задачам создания теоретической базы для перехода Казахстана к современным моделям устойчивого и динамичного развития, в которых научные знания выступают основой и важнейшим ресурсом социально-экономических инноваций. Формирующееся новое общество может сложиться только с формированием нового человека. Это предполагает и требует развития духовной основы и духовной культуры каждой личности и общества в целом. А для этого, в свою очередь, необходима глубокая проработка вопросов, связанных с сущностью и воспитанием познавательных возможностей человека, с постановкой истинно-целевых и четких смысложизненных ориентиров его становления во взаимоотношениях с другими людьми. Только при этом условии можно всерьез рассчитывать на последовательную и неуклонную трансформацию нынешнего социума в общество принципиально нового типа.

**Вопросы и задания**

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

2. Раскройте сущность концепций науки и их потенциал в педагогических исследованиях.

3. Охарактеризуйте общедисциплинарную модель науки.

4. Обоснуйте структуру дисциплины «Философия и методология педагогики».

5. Интерпретируйте основные понятия философии и методологии педагогики.

6. Охарактеризуйте теорию познания.

**Основная литература**

1. О науке: Закон Республики Казахстан . Алматы: ЮРИСТ, 2011. – 20 с.

Қазақстан Республикасы «Ғылым туралы» Заңы. Астана, 2011.

2. Таубаева Ш.Т**.** Философия и методология педагогики. Учебник. – Алматы: Қазақ университеті, 2020. – 340 с.

3. Таубаева Ш.Т. Педагогиканың философиясы және әдіснамасы. Оқулық. – Алматы: Қазақ университеті, 2016. – 340 бет.

4. Философия и методология педагогики**:** научные школы стран СНГ и Республики Казахстан: хрестоматия. Под ред. д.филос.н., профессора А.Р. Масалимовой. - Алматы: Қазақ университеті, 2017 .- 402 с.

5. Методология педагогики: монография/ Е.А. Александрова, Р.М. Асадулин, Е.В.Бережноваи др.; под общ.ред. В.Г. Рындак. – М.: ИНФРА-М, 2018 – 296 с.

6. Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: монография/Н.В. Бордовская. – Москва: КНОРУС, 2018.- 512 с.

7. Мардахаев Л.В. Магистерская диссертация: подготовка и защита: учебно-методическое пособие.- М.: Квант Медиа, 2018. – 106 с.

8. Таубаева Ш.Т. Исследовательская культура учителя: от теории к практике: монография. – Алматы: Қазақ университеті, 2016. - 423 с.

9. Лукацкий М.А. Методологические ориентиры педагогической науки: учебное пособие. Тула: Гриф и К, 2011. 448 с.

10. Прикот О.Г. Лекции по философии педагогики. СпБ., 1998.

11. Лакатос И. Избранные произведения по философии и методологии науки / Пер. С англ. Н.И.Веселовского, А.А. Никифорова, В.Н. Поруса. – М.: Академический проект; Трикста, 2008. с.475 с.

12. Краевский В.В. Методология педагогики: Новый этап: учеб. пособие для студ. Высш. Учеб.заведений/ В.В. Краевский, Е.В. Бережнов, - М.: Издательский центр «Академия», 2006 – 400 с.

13. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособи для студ. Высш. Учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Акаадемия», 2010. – 176 с.

16. Методы педагогических исследований: состояние, проблемы, перспективы. Материалы V сессии Всероссийского семинара по методологии педагогики./ Под ред. В.М. Полонского. – М.: ИТИП, 2006. – 252 с.

17. Философия и методология науки: Для аспирантов и магистрантов / Под ред. К.Х. Рахматуллина и др. – Алматы: Қазақ университеті, 1999. – 403 с.

18. Булатбаева А.А. Методология исследовательской деятельности: теория и практика. Монография.- Алматы: ВИ КНБ РК, 2009.-216 с.

**Лекция 2. Тема лекции: «Философия и методология педагогической науки. Понятия о научной революции, парадигме и цивилизации. Этапы развития науки и типы методологии. Концепции науки и их отражение в педагогике». (проблемная лекция)**

**Цель лекции:** формирование у докторантов системных знаний о философии и методологии науки, научной революции и парадигме, этапах развития науки и типах методологии, концепциях науки и их отражении в педагогике.

**Основные термины лекции:** философия науки, методология науки, научная революция, парадигма, цивилизация, этапы развития науки, типы методологии, концепциях науки.

**Основные вопросы лекции:**

1. Философия и методология педагогической науки.

2. Понятия о научной революции и парадигме.

3. Этапы развития науки и типы методологии.

4. Концепции науки и их отражение в педагогике.

**1. Философия науки и методология педагогической науки.**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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.

**2. Понятия о научной революции и парадигме.**

**Наука** - сфера человеческой деятельности, направленная на получение и теоретическое обобщение объективных законов природы и общества, описание, объяснение и предсказание процессов и явлений действительности на основе открываемых законов; получение новых знаний, формирую­щих научную картину мира.

Т. Кун ввел в философию науки понятие «парадигма», ставшее ключевым в описании и объяснении процесса роста научного знания. **Под понятием «парадигма» он подразумевал совокупность научных достижений, принимаемых большинством научного сообщества в конкретный период истории.** Примером парадигмальных знаний могут служить теории Ньютона, Максвелла, Бора, Эйнштейна, признаваемые значительным корпусом ученых, использующих их в процессе получения нового знания о мире.

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

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

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

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

**Научные революции** - вид новаций, которые кардинально перестраивают основы научных представлений и традиций в данной области знаний, связаны со сменой фундаментальных теоретических концепций, внедрением принципиально новых методов исследования, открытием новых миров. Научные революции затрагивают мировоззренческие и методологические основания науки, стиль мышления и по своей значимо­сти далеко выходят за рамки той конкретной области, в которой они произошли. Первоначально исследователи обеспечиваются необходимой информацией о сущности и типах научной революции, об этапах глобальной науч­ной революции, этапах развития науки и методологии. Затем им предлагаются следующие логико-структурные схемы, раскрывающие суть и содер­жание методологии общей и этнической педагогики. Научная революция Акт мгновенного признания (принятия) научным сообществом нового знания, переход к новой парадигме, под которой понимаются признанные всеми основные идеи, дающие в течение определенно­го времени модель постановки и решения научным сообществом возникших проблем. Научные революции:

1. Революция в науке это фундаментальные новые научные представления, открытие неизвестных ранее закономерностей развития природы и общества, переход к новой научной картине мира. (НКМ)

2. Суть всякой научной революции в коренной ломке массового перехода к изучению и толкованию познаваемых объектов, в решительном повороте к новому способу мышления, адекватному более высокой ступени развития познания.

3. Это вступление познания в новые предметные области как в микромир, большие скорости движе­ния в неклассической физике, изучение явлений жизни на уровне ДНК и РНК в биологии, переход астрономии к исследованию галактик и бесконечной Вселенной. 4. Новая предметная область, переход к все более глубоким сущностям требует оснащения науки новыми приборами, такими, как ускорители элементарных частиц, радиотелескопы, электронные микроскопы и т.д.

5. Возрастание социального статуса науки, повышение ее роли в решении поставленных жизнью проблем политики, экономики, здравоохранения, образования и быта.

6. Необычайное возрастание роли методологических проблем научного познания, возникновение новых философских проблем и новой постановки ее старых проблем. Только во взаимосвязи этих сторон, в динамике всех аспектов функционирования общества можно говорить о конкретных револю­циях в развитии науки.

Из отмеченных особенностей научной революции может возникнуть ошибочное мнение, что она ломает все, не оставляя ничего от прежней науки. На самом деле, научные революции ломают лишь устаревшие представления, лишь те идеи, которые не соответствуют действительности. Поло­жения науки, подтвержденные на практике, являющиеся объективными истинами, сохраняются, наука не может существовать и развиваться без преем­ственности идей. Эта же особенность - преемственность - присуща и развитию техники, всего материального производства.

**Таблица 2.Типы научных революций**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1 | Глобальные революции в науке | Это такой этап развития науки, который охватывает все отрасли научного познания, обладает всеми шестью параметрами, перечисленными в таблице 1. В истории науки в сущности были всего две глобальные революции: XVI XVII вв., связанная с гелиоцентризмом Н> Коперника и физикой И. Ньютона и научная революция XX в. |
| 2 | Локальные научные революции | Охватывает проблемы отдельных наук. К таким революциям следует отнести, например, эволюци­онную теорию, генетику, генную инженерию в биологии, открытие двух законов или принципов термодинамики; возникновение таких наук как кибернетика, синергетика и другие. |
| 3 | Частная научная революция | Связана с наиболее важными разделами отдельных, частных наук о природе или обществе. К ней можно было бы отнести указанные выше, например, открытие Рентгена, явления радиоактивнос­ти, пульсаров и реликтового радио излучения, великие географические открытия XV - XVI вв. и им подобные открытия в отдельных разделах физики, астрологии и др. наук. |

Понятие «научная революция» возникло в результате методологической рефлексии над динамикой науки. При этом надо иметь в виду, что для методологии науки важны не просто констатация факта революции в науке, изучение его детерминантов, структуры, но и типологии научных революций. **Тип** - 1) единица расчленения изучаемой реальности в типологии (например, типов и видов образовательных учреждений); 2) представитель группы, наделенный специфическими свойствами данной группы.

В науковедении принято выделять следующие типы научных революций: 1) глобальные, 2) локальные, 3) местные («частные»).

Глобальная революция в науке -это такой этап развития науки, который охватывает все отрасли научного познания, обладает всеми шестью параметрами научной революции. В истории науки в сущности было всего две глобальные революции: XVI - XVII вв., связанная с гелиоцентризмом Н. Коперника и физикой И. Ньютона и научная революция XX в.

Глобальная научная революция XX в. состоит из трех этапов: на рубеже XIX - XX вв., в 20-40 годах XX в. и НТР 50 - 80 х гг. Каждый из этих этапов связан с определенными достижениями науки, имеет свои концептуальные (в сущности методологические, логико - гносеологичес­кие) особенности. Классический этап в развитии науки (XVII в. начало XX в.) связан с уверенностью ученых в возможности познания свойств объекта безотносительно к тому, с помощью каких средств осуществляется познание и кто осуществляет последнее. Неклассический этап (начало XX в. и до 60-х годов XX в.) связан с пониманием ученых того, что знания, полученные в результате изучения объекта, будут относительными к средствам (наблюдения) познания. Неонеклассический или постнеклассический (начинающийся с 60-х годов XX в.) характеризуется тем, что ученые начинают осознавать, что знания, полученные в результате предметно-практической деятельности, направленной на исследо­вание объекта, будут относительно не только к средствам (наблюдения) познания, но и к тому, каким мировоззрением, ценностями, нормами руководствуется субъект. Это существенный результат методологических исследований последних лет, которым и необходимо руководствоваться в научном поиске. Задачи всеобщей методологии - обобщение теорий, создаваемых в различных отраслях знаний, выявление и обоснование всеобщих законов, универ­сальных свойств и отношений в объективном мире, анализ развития и взаимосвязи категорий, отражающих эти свойства и отношения.

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

**3. Этапы развития науки и типы методологии.**

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

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

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

Как известно, анализ и оценка тенденций развития в науке, подготовка рекомендаций о предпочтительности определенных направлений исследований осуществляются с помощью таких методов, как моделирование, экстраполяция, экспертиза. Академик РАН В.С. Степин, выделяя классический, неклассический и постнеклассический этапы в развитии науки, указывает на типы методологии, характерные для каждого из этих этапов (См.: Таблицу 5).

**Таблица 5 - Этапы развития науки и типы методологии**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **№** | **Этапы развития науки** | **Типы методологии, характерные для каждого этапа в развитии научного знания** |
| 1 | Классический этап в развитии науки (XVII в. –начало ХХ в.). | Этот этап связан с уверенностью ученых в возможности познания свойств объекта безотносительно к тому, с помощью каких средств осуществляется познание и кто осуществляет последнее. |
| 2 | Неклассический этап (начало ХХ в. и до 60-х годов ХХ в.) | Этот этап связан с пониманием ученых того, что знания, полученные в результате изучения объекта, будут относительными к средствам (наблюдения) познания. |
| 3 | Неонеклассический или постнеклассический (начинающийся с 60-х годов ХХ в.) | Этот этап в развитии научного знания характеризуется тем, что ученые начинают осознавать, что знания, полученные в результате предметно-практической деятельности, направленной на исследование объекта, будут относительно не только к средствам (наблюдения) познания, но и к тому, каким мировоззрением, ценностями, нормами руководствуется субъект. Это существенный результат методологических исследований последних лет, которым и необходимо руководствоваться в научном поиске. |

**Наука и определяется как сфера человеческой деятельности, функцией которой является выработка и теоретическая систематизация объективных знаний о действительности*.***Наука как феномен - явление чрезвычайно многоаспектное. В любом случае, говоря о науке, необходимо  иметь в виду как минимум  три  ее основных аспекта, в каждом конкретном случае четко различая, о чем идет речь:

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

***-наука как результат*** (научные знания);

-***наука как процесс*** (научная деятельность).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Необходимо отметить следующие ***свойства науки как результата***:

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

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

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

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

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

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

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

**4. Концепции науки и их отражение в педагогике.**

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

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

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

Кумулятивно-эволюционно-интерналистская концепция науки

Антикумулятивно-революционно-экстерналистская концепция науки

**МАКРО (супер) КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ**

**КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ**

Концепция многокомпонентной структуры науки (Г.Башляр)

Диалектическая

концепция

развития науки

позитивизм

Фальсификационная концепция науки (К .Поппер) наукинаукипециальные)

**МИКРО КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ**

(Р. Метрон, К.Менхейм,

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

Концепция классификации наук

и места в них гуманитарного

знания

* В.С. Казаковцев,
* Б.М. Кедров,
* В.С. Леднев,
* А.С. Роботова,
* Б.П. Юдин и др.

постпозитивизм

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

Г.М. Добров,

В.В. Ильин,

Э.Г. Мирский,

А.П. Огурцов,

В.С. Степин,

Б.Г. Юдин и др.

Концепция социального конструирования научного знания (М. Маклей)

Концепция исследовательской программы (И. Лакатос)

(общие и специальные)

Концепция тематического анализа науки (Дж. Хелтон)

Концепция «эпистомологического анархизма»

(П.Фейерабенд)

Концепция неявного знания (М. Полани)

Эволюционная концепция развития науки (С.Тулмин)

Концепция фазовых переходов развития науки (Э. Эзер)

**НАУЧНЫЕ школы по развитию теории науки**

Казахстанская школа философии и методологии науки

( Ж.М. Абдильдин, А.Н.Нысанбаев,

К.Х. Рахматуллин, М.З. Изотов,

Р.К. Кадыржанов, А. Г. Косиченко,

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

**Парадигмальная концепция**

**науки (Т. Кун)**

постпозитивизм

**Рис. 3. Концепции развития науки**

Проблема логического «испытания» языка науки, вопросы взаимосвязи языка науки с эмпирией, поставленные логическим эмпиризмом, оказали существенное влияние на понимание наукой ХХ столетия самой себя. Коснулась эта проблематика и педагогики.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Современная философия науки уточняет закономерности развития науки, объект и предмет науки. Наука - это такая же область профессиональной человеческой деятельности, как и любая другая - педагогическая, индустриальная и т.п. Единственное специфическое качество науки заключается в том, что если в других отраслях человеческой деятельности используются знания, получаемые наукой, то наука - эта та область деятельности, где основной целью является получение самого научного знания.

**Концепции развития науки**

Кумулятивно-эволюционно-интерналистская концепция науки

Антикумулятивно-революционно-экстерналистская концепция науки

**МАКРО (супер) КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ**

**КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ**

Концепция многокомпонентной структуры науки (Г.Башляр)

Диалектическая

концепция

развития науки

позитивизм

Фальсификационная концепция науки (К .Поппер) наукинаукипециальные)

**МИКРО КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ**

(Р. Метрон, К.Менхейм,

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

Концепция классификации наук

и места в них гуманитарного

знания

* В.С. Казаковцев,
* Б.М. Кедров,
* В.С. Леднев,
* А.С. Роботова,
* Б.П. Юдин и др.

постпозитивизм

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

Г.М. Добров,

В.В. Ильин,

Э.Г. Мирский,

А.П. Огурцов,

В.С. Степин,

Б.Г. Юдин и др.

Концепция социального конструирования научного знания (М. Маклей)

Концепция исследовательской программы (И. Лакатос)

(общие и специальные)

Концепция тематического анализа науки (Дж. Хелтон)

Концепция «эпистомологического анархизма»

(П.Фейерабенд)

Концепция неявного знания (М. Полани)

Эволюционная концепция развития науки (С.Тулмин)

Концепция фазовых переходов развития науки (Э. Эзер)

**НАУЧНЫЕ школы по развитию теории науки**

Казахстанская школа философии и методологии науки

( Ж.М. Абдильдин, А.Н.Нысанбаев,

К.Х. Рахматуллин, М.З. Изотов,

Р.К. Кадыржанов, А. Г. Косиченко,

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

**Парадигмальная концепция**

**науки (Т. Кун)**

постпозитивизм

**Рис. 3. Концепции развития науки**

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

**Науковедение** получило расширительную трактовку как комплексное знание о науке. Нормативные источники (словари) определяет его как отрасль знания, изучающую закономерности функционирования и развития науки, структуру и динамику научной деятельности, взаимодействие науки с другими социальными институтами и сферами, отвечающими на вопрос типа «что есть наука и каковы ее атрибуты», а методология занята изучением проблем «каки почему именно так, а не иначе осуществляется наука» (К. Рахматуллин и др.).

В целом науко ведение располагает комплексом знаний и методологическим аппаратом, которые отражают научную культуру современного науч­ного сообщества, и актуальность ее воспроизведения в сфере образования у специалистов не вызывает сомнения.

В качестве прикладной науковедческой дисциплины вычленилось **педагогическое науковедение.**  Оно исследует теорию научной организации и управления педагогической деятельностью (организационные структуры, механизмы саморегуляции и воспроизводства научно-педагогических кадров и др.). Его мировоззренческую и теоретико-методо­логическую основу составляет общая теория педагогики. Она исследует и формирует: 1) теорию научно-педагогического знания (уровни: эмпиричес­кой и теоретической формы), язык (понятийно-категориальный аппарат) и предмет педагогики; научно-педагогические факты, проблемы, идеи, гипоте­зы, законы и принципы организации педагогического процесса; типологию, идеалы, критерии и нормы научности педагогического знания); 2) теорию научно-педагогической деятельности и ее методологию (элементы всеобщей, философской, общенаучной, междисциплинарной и дисциплинарной (собственно педагогической методологии); 3) теорию научной организации и управления педагогической деятельностью (организационные структуры, механизмы саморегуляции и воспроизводства научно-педагогических кадров и др.).

Ученые также предлагают варианты программы науковедческого анализа педагогической науки для определения реального социального статуса данной науки наряду и в системе других отраслей знания, выявления специфики действия общих законов развития науки и обнаружения особых закономерностей изменения ее содержания, логического состава и категориальной ступени, на которой находятся исследования в этой области. Предла-гается следующая структура и содержание научного знания в области педагогической науки: 1) педагогическая наука как **специфический вид знания** (объект и предмет; цель и задачи; принципы; проблемы; гипотеза; факт, закон; теория; понятия; эксперимент; опыт; социальная, прогностическая, гносеологическая, логическая функции педагогической науки); 2) педагогическая наука как **специфический вид деятельности** (предмет; орудия; субъект; продукт научно-педагогической деятельности; научно-педагогические потребности, интерес, цели, отношения, ценности, освоения); 3) педагогическая наука как **социальный институт.**

Важнейшее методологическое значение педагогического науковедения и его основы - теории научного знания для исследования и разработки общей теории и методологии педагогических наук и для педагогического процесса заключается в их интегративной функции: язык педагогики матери­ализует и систематизирует теоретико-эмпирическое научно-педагогическое знание в виде адекватной системы понятий и категорий. Исходное научно-педагогическое знание фиксирует и формирует объект и предмет научного исследования, в которых накапливается научно-педагогические факты и возникают научно-педагогические проблемы. Решение научно-педагогической проблемы предполагает выдвижение научно-педагогической идеи и формулирование научно-педагогической гипотезы. Подтвержденные гипотезы принимают статус педагогических законов как положительного знания, на основе которых формулируется система регулятивов в виде принципов научной организации педагогического процесса. Мощный интегративный потенциал педагогического науковедения позволяет строить и развивать различные формы интеграции научно-педагогического знания - от общей теории педагогики до системы педагогических наук.

**Таблица 6. Уровни методологии**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **№** | **Уровни** | **Характеристика (изучение особенностей и форм взаимосвязи различных уровней методологического анализа и выявление особенностей их влияния на теоретическую и практическую деятельность)** |
| 1 | **Философская методология** | Как первый, высший уровень методологического анализа, включает мировоззренческую интерпретацию результатов науки, анализ общих форм и методов научного мышления его категориального строя с точки зрения той или иной картины мира. |
| 2 | **Общенаучная методология** | К этому уровню можно отнести методы синергетической ориентации: методы теоретической кибернетики, нашедшие широкое применение в различных областях современной науки, системный подход, метод идеализации, формализации, алгоритмизации, моделирования; вероятностный, статистический и др.; методологические подходы: структурно-функциональный, структурный, систем-ный и т.д. |
| 3 | Конкретно-научная методология | Она предполагает совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной отрасли науки. |
| 4 | Дисциплинарная методология | Это совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной научной дисциплине, входящей в какую-либо отрасль науки или возникшей на стыках наук. |
| 5 | Методология меж-дисциплинарного исследования | Междисциплинарные исследования представляют собой особую форму взаимодействия наук. При этом получение содержательного знания о предмете исследования происходит через строго субординированную систему предметных, монодисциплинарных построений, строго подчиненных глобальной цели, что дает большие возможности получения обобщенного, всестороннего знания об объеме. |

Как распределено в вышеуказанных таблицах, такая подробная характеристика по уровням актуализирует методологическую проблематику. **Причины актуализации методологической проблематики**, на наш взгляд, нижеследующие:

1. интенсификация научных исследований;
2. огромный поток инноваций, происходящих в науке;
3. усложнение ее (науки) понятийного аппарата;
4. совершенствование методов и средств научного мышления;
5. возникновение потребности разобраться:

* в особенностях познавательной деятельности;
* в логическом, понятийном аппарате;
* в характере взаимосвязи с другими отраслями научного познания и со всем социокультурным фоном общества, в рамках которого происходит развитие науки;
* в сущности, характере и роли методов и способов познания действительности, в соотношении эксперимента и теории;
* в соотношении науки и жизни, в характере изменения социального статуса науки, ее роли в жизни общества, в социальных исследованиях революции, в науке и технике;
* в роли субъекта в научном познании.

Названные проблемы, во весь рост встающие перед наукой вообще, не могут быть разрешены средствами конкретных наук, в рамках отдельных наук. Они носят очень глубокий методологический характер, требуют серьезного методологического подхода.

Следует отметить, что все эти данные для педагогики имеют особое значение. Для нас важно следующее определение: методология педагогики есть система знаний об исходных положениях, об основании и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, верно отражающих непрерывно изменяющуюся педагогическую действительность в условиях развивающегося общества. Методология педагогики исходит из всеобщей методологии науки и анализа тенденций развития общества; пользуется методами теоретического анализа и синтеза, а также логических обобщений результатов исследований как педагогики, так и психологии, социологии, кибернетики и теории управления.

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

Как известно, наука существует в дисциплинарном измерении. Философы Казахстана создали **общедисциплинарную модель науки**, определили субъект, объект, предмет, метод, структуру предмета, функцию, результат научной дисциплины. Это, на наш взгляд, крупное достижение отечественных философов.

Дисциплинарная модель науки (категориальный строй науки, абстрактно-всеобщая структура науки в дисциплинарном измерении).

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

**Предметное и методологическое знания** получают свое продолжение, дополнение и конкретизацию в так называемом методическом знании. Если методологическое знание выражается в исследовательских принципах и общих подходах к сложному объекту, предмету, проблеме, то методическое знание – в конкретных способах, приемах, формах, средствах, рекомендациях по исследованию и изучению данного объекта, предмета, проблемы в определенной сложившейся ситуации.

Предметное, методологическое и **методическое знания** получают логическую завершенность в особом технологическом знании, которое, применительно к социальным системам и процессам, приобретает в последнее время относительно самостоятельный статус. Получило право гражданства и соответствующее понятие – «социальная технология», «социальная инженерия», наряду с производственной, естественной.

**Технологическое знание** представляет собой конкретный способ реализации предметного, методологического и методического знаний (при обработке объекта, предмета). Эти знания создаются путем расчленения их на систему последовательных во времени и пространстве, взаимосвязанных по линии субординации, так и координации процедуры, нормативов, схем, алгоритмов, сценариев и операций, которые выполняются субъектом в более или менее схожих ситуациях для достижения высокой эффективности и конечных результатов.

Таким образом, по мнению авторов, представленная общая дисциплинарная модель науки способствует дальнейшей разработке и построению общей дисциплинарной теории науки, или то же самое, что общей теории предмета науки, и, в свою очередь претендует стать новой своеобразной дисциплинарной парадигмой науки нашего времени в обозримой перспективе.

Как утверждают исследователи, в прикладном аспекте общая дисциплинарная модель науки позволяет с новых концептуально-методологических позиций подойти к любой отдельно взятой научной и учебной дисциплине, исследованию ее реального статуса более полно и всесторонне, в различных направлениях и аспектах противоречивого процесса реализации ее предмета как в широком, так и в узком смысле слова.

Философия науки органично дополняется методологией науки. Так, философ В.Г. Черников вводит понятие «диалектическая методология». Диалектическая методология (или, коротко говоря, диалектика) представляет собой сложное комплексное образование, в котором выделяются, по меньшей мере три аспекта: во-первых, она представляет собой отражение объективной реальности – строения, функционирования и развития самих по себе и во взаимодействии природы и человеческой жизни. Во-вторых, она представляет собой философскую часть субъективной реальности – человеческого мышления и познания. В-третьих, диалектика представляет собой реальное, объективно-субъективное, материально-духовное, практическое взаимодействие человека и природы, человека и общества.

Автор определяет совокупность принципов (практичности, материального единства мира, гуманистического единства мира, развития, детерминизма), законов (закон единства и борьба противоположностей, закон взаимного перехода количественных и качественных изменений, закон отрицания), категорий (пространство и время, единичное, особенное и общее, часть и целое, содержание и форма, система и элемент, структура, сущность и явление, причина и следствие, необходимость и случайность, возможность и действительность).

В.П. Кохановский рассматривает взаимосвязь метода и методологии, классификацию методов. Предлагает многоуровневую концепцию методологического знания: философские методы, общенаучные подходы и методы, частнонаучные методы, дисциплинарные методы, методы междисциплинарного исследования.

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

Поэтому методология есть разновидность философского знания. Современный этап развития науки характеризуется углубленным исследованием ее методологических основ. Объясняется это, с одной стороны, новыми задачами, которые встали перед каждой наукой уже сегодня и не могут быть решены с помощью тех знаний и методов, которыми располагает наука, а с другой – возросшим эвристическим потенциалом наук. Познание наукой предметов и явлений объективного мира сопровождается теперь «самопознанием» процесса, условий и законов ее собственного развития.

**Методология научно-исследовательской деятельности в педагогике.** Культура научно-исследовательского труда в философской литературе включает в себя характеристику науки в современном мире, научного познания, строения научного знания, философии и развития науки, логики, методологии и методов научного познания, этики науки.

Различают **фундаментальные и прикладные исследования**. Фундаментальные исследования направлены на познание закономерностей изучаемого фрагмента реальности, на развитие самой науки, на обоснование логических ее построений и гипотез, на развитие научных методов, открывающих пути к изучению новых закономерностей. Результатом фундаментальных исследований являются открытия, новации, а прикладных – инновации, нововведения в технику, воплощения в технологии.

Социологи науки и образования продолжают интересоваться сущностью фундаментального научного исследования. В качестве результатов фундаментального исследования рассматривают теоретические концепции определенной научной школы. Среди критериев определения фундаментальности исследования предпочтение дано актуальности с позиций мировой науки, национальных интересов, развития новых технологий. Проведение фундаментальных исследований способствует углублению общетеоретических знаний, развитию новых технологий, сохранению интеллектуального потенциала страны, созданию высших научных школ, фундаментализации высшего образования. Завершенные фундаментальные исследования имеют в арсенале результатов следующие виды оформления знаний: научные статьи, монографии, рекомендации для прикладных элементов, научные гипотезы, научный доклад. Наличие желания респондентов увидеть рекомендации для прикладных исследований и практики образования ориентирует представителей фундаментального направления на удовлетворение таких потребностей, хотя, на наш взгляд, это не всегда удается и возможно.

Разработчики различают следующие формы организации научных исследований: **академическая, университетская и общественная**. Выделяют они общие компоненты (и включающие их структуры) в системах научной деятельности: исследовательскую задачу, фиксирующую проблемную ситуацию и целевую установку; исходную научную информацию; формулировку исходных гипотез; планирование и организация экспериментов; построение математической модели; результат: формулировка новых фактов, законов; получение, объяснение и постановка новых задач.

Среди результатов научного исследования называются: постановка новых проблем; построение новых классификаций и типологии; обнаружение новых классов явлений; уточнение содержания значимых понятий, категорий; разработка новых методов исследований; новое решение актуальной научной проблемы или доказательства ее неразрешимости в конкретных условиях; создание новых теорий; образование новых направлений в науке и в их обосновании.

В современной науке явным образом изменилось представление об индивидуальном творческом процессе в науке. Отдельный ученый превратился в «человека организации». В литературе все чаще в качестве единицы анализа рассматривается научный коллектив, сообщество исследователей, концептуально объединенных и стремящихся к получению нового знания в науке.

Таким образом, в основном в науковедческой литературе на сегодня рассматриваются лишь вопросы методологии и методики педагогического исследования, но мало внимания уделялось структурным компонентам методологической культуры ученого и учителя как системообразующих факторов формирования исследовательской культуры педагога.

**Вопросы и задания**

1. Охарактеризуйте методологию фальсификационизма К. Поппера.

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

3. Охарактеризуйте концепцию Фейерабенда «эпистемологический анархизм».

4. Нарисуйте таблицу с указанием трех периодов развития науки.

5. Охарактеризуйте критерии научности педагогического знания и приведите примеры.

6. Интерпретируйте классификацию концепций науки.

**Основная литература**

1. Кун Т. Структура научных революций. – М.: Политиздат, 1975.

2. Таубаева Ш.Т**.** Философия и методология педагогики. Учебник. – Алматы: Қазақ университеті, 2020. – 340 с.

3. Таубаева Ш.Т. Педагогиканың философиясы және әдіснамасы. Оқулық. – Алматы: Қазақ университеті, 2016. – 340 бет.

4. Философия и методология педагогики**:** научные школы стран СНГ и Республики Казахстан: хрестоматия. Под ред. д.филос.н., профессора А.Р. Масалимовой. - Алматы: Қазақ университеті, 2017 .- 402 с.

5. Методология педагогики: монография/ Е.А. Александрова, Р.М. Асадулин, Е.В.Бережноваи др.; под общ.ред. В.Г. Рындак. – М.: ИНФРА-М, 2018 – 296 с.

6. Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: монография/Н.В. Бордовская. – Москва: КНОРУС, 2018.- 512 с.

7. Мардахаев Л.В. Магистерская диссертация: подготовка и защита: учебно-методическое пособие.- М.: Квант Медиа, 2018. – 106 с.

8. Таубаева Ш.Т. Исследовательская культура учителя: от теории к практике: монография. – Алматы: Қазақ университеті, 2016. - 423 с.

9. Лукацкий М.А. Методологические ориентиры педагогической науки: учебное пособие. Тула: Гриф и К, 2011. 448 с.

10. Прикот О.Г. Лекции по философии педагогики. СпБ., 1998.

11. Лакатос И. Избранные произведения по философии и методологии науки / Пер. С англ. Н.И.Веселовского, А.А. Никифорова, В.Н. Поруса. – М.: Академический проект; Трикста, 2008. с.475 с.

12. Краевский В.В. Методология педагогики: Новый этап: учеб. пособие для студ. Высш. Учеб.заведений/ В.В. Краевский, Е.В. Бережнов, - М.: Издательский центр «Академия», 2006 – 400 с.

13. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособи для студ. Высш. Учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Акаадемия», 2010. – 176 с.

14. Методы педагогических исследований: состояние, проблемы, перспективы. Материалы V сессии Всероссийского семинара по методологии педагогики./ Под ред. В.М. Полонского. – М.: ИТИП, 2006. – 252 с.

15. Философия и методология науки: Для аспирантов и магистрантов / Под ред. К.Х. Рахматуллина и др. – Алматы: Қазақ университеті, 1999. – 403 с.

16. Булатбаева А.А. Методология исследовательской деятельности: теория и практика. Монография.- Алматы: ВИ КНБ РК, 2009.-216 с.

**Лекция 3. Философия и педагогика: взаимодействие. Философские ориентиры педагогики. Философия и педагогика.**

**Цель лекции:** Формирование у докторантов навыков использования философских ориентиров в исследовании.

**Основные термины лекции:** философия, педагогика, философиский ориентир , теория познания.

**Основные вопросы лекции:**

1. Взаимосвязь философии и педагогики.

2. Взаимодействие философии и педагогики.

3. Философские ориентиры педагогики

**1. Взаимосвязь философии и педагогики.**

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

Связь с философией – непременно условие развития педагогической мысли. Философские знания входят в состав методологического обеспечения педагогического исследования. Они необходимы для построения педагогической теории, поскольку теоретическое исследование связано с опытом, с педагогической действительностью опосредованно, а с философией – непосредственно.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7. Природа познавательного процесса:

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

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

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

Эти положения трансформировались и трансформируется сегодня на премет педагогики.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**2. Взаимодействие философии и педагогики.**

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

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

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

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

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

**3. Философские ориентиры педагогики**

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

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

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

Критерий эвристичности позволяет обосновывать выбор теории, концепции, гипотезы с точки зрения потенциальной возможности их расширения. То есть этот критерий позволяет обосновывать выбор теоретического конструкта возможностью его развития или совершенствования. Например, еще несколько лет тому назад всерьез говорили о том, что деятельностный подход в науке изжил себя. А совсем недавно появился целый корпус статей в его поддержку. В этих статьях обосновывается возможность его дальнейшего развития (В.А. Лекторский «Деятельностный подход: кризис или возрождение?»; В.С. Швырев «Деятельностный подход к пониманию «феномена человека (попытка современного осмысления)»; М.А. Розов «Рефлексия и деятельность»; В.М. Розин «Ценностные основания концепций деятельности в психологии и современоой методологии» - см.: Наука глазами гуманитария. – М.: Прогресс-Традиция, 2005).

**Философскими ориентирами педагогики сегодня выступают:**

***Первый философский ориентир педагогики -* неомарксизм -** (В.И. Ленин, Н.К. Крупская, А.В. Лунагарский, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко и др). Учение Карла Маркса, основателя одного из философских течений (марксизм), оказало существенное влияние на судьбу социальной и экономической мысли XX столетия. Философские идеи Маркса продолжают активно учитываться и в осуществляемых сегодня гуманитарных исследованиях. Неомарксизм являет собой оригинальную и глубокого попытку постижения закономерности бытия человека и общества, в той или инои мере опирающуюся на модель объяснения и экономических явлений, предложенную Марксом.

Востребованными стали разработки Маркса, в рамках которых человеческое мышление понималось как структура, содержание которой задается реалиями конкретно-практического бытия. Такое понимание мышления давало возможность отыскивать причины противоречивых событий ХХ века не в сознании человека, а в самой жизни, в ее социальной и экономической специфике. Из таких попыток объяснения действительности бытия людей и вырос неомарксизм.

В советский период жизни в нашей стране учению Маркса было придано леворадикальное звучание, именно оно стало стержнем официальной коммунистической идеологии, определявшей практически все стороны бытия государства. Разработка этой леворадикальной версии марксизма была в большой степени связана с именем В.И. Ленина, и потоми получила название «марксизм-ленинизм». Следуеи отметить, что в СССР марксизм-ленинизм был в тем видением социальной, экономической и историко-культурной реальности, которое лежало в основе научно-исследовательских поисков, осуществляемых советской наукой. В сферах исследования проблем материалистической диалектики, теории познания, диалектической логики, методологии науки глубокие и самобытные результаты были получены Э.В. Ильенковым, М.М. Розенталем, П.В. Копниным и др.; в сфере философских проблем естествознания – М.Е. Омельяновским, И.В. Кузницовым, П.К. Анохиным, А.И. ергом, В.А. Энгельгардтом и др.: в сфере осмысления проблем научно-технического прогресса – А.С. Богомоловым, Т.И. Ойзерманом и др.; в сфере проблем этики и эстетики – О.Г.Дробницким, М.Ф. Овсянниковым и др.; в сфере человековедения – Б.Г. Ананьевым, Д.Н. Узнадзе, А.Н. Леонтьевым, А.С. Лурией, С.Л. Рубенштейном и др.

Важнейшими теоретическими источниками марксизма явились классическая немецкая философия, английская политическая экономия, французский утопический социализм.

В настоящее время в педагогике сосуществуют различные подходы к исследованию образовательной реальности, марксистский подход – один из них. В настоящее время в педагогике сосуществуют различные подходы к исследованию образовательной реальности, марксистский подход – один из них.

***Второе направление философского ориентира педагогики*** – **экзистенциализм** (К. Ясперс, М. Хайдеггер, Ж.П. Сартр, О. Больнов, А. Камю, Х. Ортега-и-Гассет, Г. Марсель, Э. Левинас, Н.А. Бердяев, Л. И.Шестов и др.). Понятие «Экзистенция» является для экзистенциализма центральным понятием. Это понятие характеризует специфический, отличный от всего иного способ человеческого существования в мире. Этим понятием подчеркивается то, что в отличие от всего остального бытие человека есть несовпадение с самим собой, то есть то, что он не некая «устойчивая субстанция», а постоянное выхождение за пределы сея, «неустойчивость». Человек вынужден, согласно экзистенциализму, постоянно делать себя человеком, ему не дано «просто быть». Отвергая конформизм как способ неподлинного существования, экзистенциализм ратует за вхождение человека в пространство индивидуального свободного выбора, ведущего к обретению «самости», то есть аутентичности бытия. Тревога, страх и даже тошнота, испытываемые человеком в контексте самообретения, несравненно более продуктивны, чем чувство покоя, лишающее его сущности, индивидуальности, неповторимости, личностной конкретности.

Экзистенциализм отводит важную роль Другому, в общении с которым и происходит разворачивание собственной жизни. Пример Другого, образ жизни Другого, аутентичная речь Другого – факторы, заставляющие задуматься о себе, о своем жизненном пути, о важности самостоятельного принятия решений и о взятии на себя ответственности за все свои поступки. И потому этот Другой может быть в широком смысле настоящим Педагогом, укрепляющим в человеке силы самосозидания. Отведение такой Миссии учителю – характерная для экзистенциализма постановка вопроса.

Своеобразное понимание экзистенциальной педагогикой пути становления личности накладывает отпечаток на все теоретические разработки этого направления педагогического мышления. По существу, главной целью экзистенциальной педагогики становится создание условий для решения учащимся стратегического жизненного вопроса: как быть, чтобы не только не терять, но и постоянно находить себя. Очевидно, что задачи таким образом понимаемого воспитания становится краеугольными для экзистенциальной педагогики. Педагогика, ставящая в центр своих построений смысложизненные вопросы бытия, это и есть экзистенциальная педагогика.

***Третий философский ориентир педагогики* - феноменология (**Э. Гуссерль, Е. Финк, В. Лох, М. Шелер, Г. Горфинкель М. Лакгвелл и др.). Феноменология является одним из главных направлений философской мысли ХХ столетия. Философом, оказавшим решающее влияние на становление феноменологии, не без основания считается Эдмунд ГуссеРль. Главным его достижением выступает создание феноменологического учения о сознании и методе его познания.

Ярким примером использования феноменологических идей для оценки специфики развития науки является не потерявшая своей актуальности книга Э. Гуссерля «Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология» (1945). В этой книге Гуссерль подвергает решительной критик науку сбившуюся с пути истинного понимания закономерностей мироздания науку, не берущую в учет особенности процесса познания, присущего человеку. Самым главным изъяном науки Гуссерль видит ее наивный объекивизм.

Для феноменологов сознание – бесконечный и направленный поток переживаний. Для изучения, считают они, следует жестоко придерживаться непреложного методологического требования: необходимо слиться с потоком переживаний, «плыть вместе с эти потоком», принимая в учет его направленности непрерывность.

Примерами использования феноменологических идей применительно к педагогической проблематике выступают труды В. Лоха, М. Лангевелда и др. В. Лох в своих трудах «Педагогический смысл педагогического способа рассмотрения» (1968), «Образ человека в педагогике» (1966), «Человек в модусе возможностей» (1980) обращается к феноменологическому методу, с помощью которого пытается исследовать вопросы, связанные с возможностями формирования человека, его воспитания. Последовательно осуществляя исследования, В. Лох приходит к выводу, что педагогика – это наука об обусловленности человеческой жизни воспитанием и образованием. Педагогика должна рассматривать человека в модусе «возможного» и продумывать условия для образования, ведущего человека к этому возможному. Он ставит перед собой два ключевых вопроса: а) в какой форме обнаруживает себя обучение и воспитание в отдельных явлениях человеческого бытия, б) каким феноменами обусловлен процесс обучения и воспитания, Следует путем, предложенным феноменологией, В. Лох и строит свое педагогическое видение.

***Четвертый философский ориентир педагогики -*** **структурализм,** интегрируя проблематику языка, приобретает черты мощного гуманитарного движения. Основоположником структурализма считается К. Леви-Стросс. Центральными фигурами структурализма часто называют М. Фуко, У. Эко, Р. Барта, М. Элиаде. Структуралистское мышление было распространено на всю область человекознания. Структурализм стал активно использоваться в антропологических исследованиях. Именно этот формат структурализма в большей мере, нежели другие, присущ философии образования. В середине ХХ века философия образования обратилась к структурализму, видя в нем возможность избавления о педагогического релятивизма и возможность превращения педагогики в зрелую теоретическую и эффективную практическую область.

В качестве одного из примеров использования идей структурализма в педагогике можно обозначить труды Э. Венигера, известного немецкого теоретика. В целом, Э. Венигер рассуждает об образовании как об автономной структуре, формат которой задается знаниями разного уровня. По мнению немецкого ученого, только педагогика, достигшая знаний теоретического уровня, отрефлексировавшая прежние формы практической деятельности, прояснившая взаимоотношения теории и практики, выходит на уровень научности. Следует отметить, что помимо структуралистских идей Э. Венигер опирается на разработки герменевтики. Использование Э. Венгером структуралистских и герменевтических установок дало основания для историков педагогики окрестить его позицию герменевтическим структурализмом в педагогике.

***Пятый философский ориентир педагогики -*** **прагматизм** как философское направление возник в Америке. В первой половине ХХ века он получил там широко распространено, стал популярным. Основателями этого направления чаще всего называют Чарлза Пирса, Уильям Джеймса, Джона Дьюи

С момента своего возникновения прагматизм начал отходить от ряда установок, свойственных предшествующей философии. По существу, он предложил иной тип философского осмысления реальности, тип мышления, базирующийся на оригинальном понимании человеческого действия. Это понимание человеческого действия и стало тем стержнем, вокруг которого происходило формирование всех прагматических разработок

Джон Дьюи – наиболее известный американский мыслитель, представляющий философию прагматизма. Дьюи в течение своей жизни занимался психологией, философией образования, педагогической (он организовал школу нового типа и разработал новую теорию педагогики

Для Дьюи, как и для Джеймса, основное понятие философии – «опыт». Однако, в отличие от Джеймса, рассматривающего опыт как поток сознания, Дьюи склонен понимать его шире. У. Дьюи опыт, это не только поток сознания, у него опыт охватывает все стороны человеческого бытия.

Уильям Джеймс внес колоссальный вклад в развитие не только философской мысли, он оказал серьезное влияние на развитие психологии. В частности, в педагогической психологии его перу принадлежит не потерявшее своей актуальности произведение «Беседы с учителями о психологии»

Дж. Дьюи педагогами рассматривается как один из выдающихся ученых, преобразивших лик современно педагогики. Суть этого переворота они видят в том, что он отверг идею школы как места подготовки к жизни и выдвинул идею о том, что школа сама по себе является особой формой жизни. Мыслитель доказывал, что задача школы состоит не в том, чтобы наполнить сознание ребенка каким-то внешним материалом, а в том, чтобы побудить и развить те способности, задатки, которые имеются у ребенка. Школа, доказывал он, обязана «обучать посредством делания» учащихся тому, как надо решать различные проблемы. Оказание помощи учащимся в формировании у них навыков преодоления проблемных ситуаций, в том числе и жизненных, - базовая задача школы, утверждал он.

***Шестой философский ориентир педагогики*** *-*  **герменевтика.** Герменевтика (греч.hermenevtike) – искусства интерпретации (Ф. Шлегель, Ф. Шлейермахер, В. Дильтей). Герменевтика – 1) теория, техника и практика понимания, истолкования и интерпретации текстов; 2) сфера философского, методологического и научного поиска путей исследования и организации процессов понимания, создания и конструирования новых герменевтических герметехник, т.е. техники понимания, обсуждения широкого круга связанных с этим проблем.

Только герменевтике, не сомневался Дильтей, под силу истолковывать, интерпретировать индивидуальные явления. Немецкий философ обращался к различным письменным источникам, внимательно их изучал, осуществлял последовательную и послойную интерпретацию их содержания, пытаясь раскрыть содержащийся в них скрытый и символический смысл.

В педагогике начинает использоваться как принцип научного исследования, требующий более осмысленного и глубокого понимания сущности воспитательного взаимодействия и разработки методик обучения. В образовании одним из основных способов постижения истины является обучение пониманию.

.

***Седьмой философский ориентир педагогики*** *–* **аналитическая философия** (Г. Фреге, Б. Рассел, Дж. Мур, Л. Витгенштейн, Р. Карнап , Ф. Рамсей).

яющие. Одна из них- представление о мире, о месте, о место в нем человека, о направлении и содержании человеческой истории, о добре, зле, смысле жизни, роли прекрасного в бытии людей. Другая- это те аргументы, содержания, утверждения и обоснования, которые приводит мыслителей для доказательства справедливости своих мыслей. Первая составляющая обычно именуется мировоззренческой, вторая- аналитической. Эти две составляющие имеют разные удельный вес в каждом конкретном фолософском учении. Один мыститель отдает предпочтение мировоззренческой стороне фолософствования, другой- аналитической. Этим и объясняется то, что в фолософском учении одна из сторон фолософствования обретает более выраженный характер.

В начале ХХ столетия возникло своеобразное философское направление, заявившее, что овновная, а может даже и единственная деятельность философа- аналитическая. Возникла так называемая аналитическая философия. Мыслители, представлявшие эти направление, считали себя последователями той строгой философской традиции, которая сложилась в европейской мысли, и которая отождествляла себя с научно- рационалистической деятельностью. Аналитические философы считали себя продолжателями дела Аристотеля, Платона, Декарта, Спинозы, Локка, Юма, Лейбница, Канта.

В самом названии этого философского направления слышится уважение к методам анализа. Термин «анализ», происходящий от древнегреческого analysis, означает дробление целого на части, разложение его на составные элементы. Эта процедура является необходимой, если речь идет об изучении предмета.

Педагогика стала одной из тех наук, которым идея аналитической философии показались весьма привлекательными. Отточенность мышления, отработанность понятий но- категориального аппарата, внутренная непротиворечивость, свойственные аналитической фолософии, подтолкнули педагогику к осуществлению попыток ассимилировать ее наработки. Процесс использования наработок аналитической фолософии педагогикой привел к появлению в ней так называемого эмпирико-аналитического направления. Представители эмпирико- аналитического направления в педагогике (А. Фишер, Р. Лохнер, В. Брезинка и др.) сместили фокус теоретической педагогики с традиционных для нее проблем на такие вопросы, как структура педагогического знания, статус педагогической теории, взаимоотношения ценностных суждений и высказываний о фактах, взаимосвязь дескриптивных и прескриптивных высказываний об образовании.

Эмпирико-аналитическая педагогика способствовала тому, чтобы язык педагогической науки становился все более отвечающим требованиям научности знания. Показательной в этом отношении является книга И. Шеффлера «Язык образования», вышедшая в 1960 году. Исследовательские программы, раелизованные эмпирико-аналитической пелагогикаой, привели к тому, что язык педагогической науки стал действующим инструментом решения теоретических и практических задач образования. И хотя в конце ХХ века интерес к эмпирико-аналитической педагогике несколько снизился, сама тематика концептуального анализа языка педагогической науки не канула в лету, исследования языка, продолжились.

***Восьмой философский ориентир педагогики –* персонализм**  (Ф. Шлейермахер, Л. Прата, Ш. Ренувье, Ф. Якоби, А. Олкотта, и др.). Персонализм- одно из ведущих теистических течений в философии. Отличительная черта персонализма- признание личности и ее духовные ценностей высшими смыслами земного бытия человека. Термин «персонализм» был впервые употреблен в конце XVIII века Ф. Шлейермахером. Персонализм во всех его многообразных проявлениях всегда был устремлен к раскрытию глубин человеческой индивидуальности, к разгадыванию проблемы человеческих способностей и задатков, творческой, преображающей универсум, деятельности. Для представителей персонализма понимание и объяснение того, что являет собой человеческая личность, означало постижение фундаментальной тайны Вселенной.

Взгляды диалогического персонализма были восприняты педагогикой как приказ к отторжению подходов к воспитанию, сосредаточенных на создании условий для развития изолированного, автономного Я. Воспитательный действия стали под влиянием персоналистских идей восприматься многими теоретиками педагогики в первую очередь как выстраивание воспитательных, то есть дилогических отношений. В контекст педагогического мышления вошли понятия «диалог», «со- бытие» и ряд других. Подчеркивающих мнимость автономного, мало зависящего друг от друга в воспитательном отношении взаимодействия учителя и ученика. Образования стало пониматься как коммуникационная стихия, как сфера, конституируемая диалогическими отношениями. Диалогу в педагогических трудах был придан статус универсального начала, стали активно разрабатываться конкретнык матодики, выстраивания, разворачивания воспитательных отношений в рамках образовательного процесса. Успехи и неуспехи образования стали связывать с эффективностью и неэффективностью отношений в диаде «Учитель- Ученик». По существу, родилась ветвь педагогтческого знания- коммуникативная педагогика, отношение к которой ни на момент ее появления, ни в настоящиее время не являлось и не является однозначным.

***Девятый философский ориентир педагогики –*** постмодернизм (Ж.-Ф.Лиотар, Ж. Деррида, Ж. Бодрийяр (см.), Ж.Далез, Ф. Гваттари, Ю. Кристева и др.). Постмодернизм- интернациональное философское движения, наиболее ярко представляемое плеядой французких философов.

Если в 60- х годах прошлого столетия постмодернизм преимущественно ассоциировался с архитектурными новиациями, базирующимися на новых представлениях о пространстве, стиле, то в начале 70-х постмодернистские взгляды завоевали уже гораздо большее пространство в европейской культуре. В сфере философии понятие «постмодернизм» прижилось благодаря усилиям Ж.- Ф. Лиотара, заявившего, что пришла пора говорить о «постмодернистском состоянии» человеческого бытия, то есть такого бытия, в котором нет места жесткому различию междк объектом и субъектом, целым и частью, Востоком и Западом, мужским и женским, воображаемым и реальным, поверхностным и глубинным, высоким и низким, и т.д. Постмодернистскому видению, отмечал Ж.- Ф. Лиотар, присуща открытость мироощущения и мировосприятия, отсутствия доверия всяким иерархиям, в первую очередь властным. Постмодернистское видение, утверждал он, с подазрением относиться к господству «тотализующих моделей» в области человеческого мышления и практика. Постмодернистское видения отказывается, считал мыслитель, от устаревших трактовок понимания, в рамках которых субъект (отдельный человек) рассматривался как центр и главный (единственный) источник представлений о мире, обществе, человеке, природе.

Предствления о науке, ходе человеческой истории, об эстетической деятельности человека, о его месте в системе распредиления властных полномочий, о его роли в эконмическом бытии, о его зависимости от наличествующих в обществе регламентаций, представления о человека как «слепке» языка, сложившиеся в контексте постмодернистских размышлений, стали активно использоваться рядом теоретиков педагогики, что и привело к появлению так называемой постмодернистской педагогики. Постмодернистская педагогика обрела отличный от других способов педагогического видения понятийный концептуальный аппарат. В свою очередь, это сказалось и на образовательной практике, в рамках которой приоритет стал отдаваться индивидуальному подходу, различным играм, изучению языка, наделению учащихся большими полномочиями в части выбора своего образовательного пути

***Десятый философский ориентир педагогики –*** философская антропология (Н.А. Бердяев, А. Гелен, М. Шелер, Х. Плеснер, Н. Лотц и др.). Столетие, насыщенное кризисами, выдвинуло проблему человека на передний край философского осмысления. Появления философской анторпологии как самостоятельной области знания- прямое следствие такого выдвижения. Началось многоуровневое философское постижение человеческой реальности. Проблемы антропогенеза, природной сущности человека, проблема человеческого Я, проблема личности, проблема социального бытия человека, проблема его внутренной жизни, его телесность, сознание, макрокосмичность и микрокосмичность, специфика экзистенциального пребывания в мире и многое другое попали под микроскоп философского исследования. Многое прояснилось, многое осталось непонятным, многое находится на стадии изучения. Интерес к философскому постижению человека отнюдь не ослабевает. Это способствует тому, что философская антропология уверенно продолжает завоевывать себе место в контексте философского знания. Твердая поступь философской антропологии привлекла к себе внимание представителей разных наук, ставящих в центр своего рассмотрения человека. Педагогика - одна из таких наук.

Педагогика, ценрирующаяся на философской антропологической проблематике, постепенно стала приобретать соответствующие черты и характеристики. Спецификой ее стала опора на философское антропологическое знание. В 60-70- е годы появилась так называемая педагогическая антропология, представляющая собой область педагогического знания, орентированного на антропологическое обоснование образования. Ввиду того, что сама философская антропология представляет собой разветвленное знание, базирующееся на разном понимании человека, то и педагогической антропологии, учитывающей разработки философской антропологии, невольно пришлось стать дисциплиной, покающейся на непохожик друг на друга основаниях.

Педагогическая антропология, как на человеке, получающем образование и воспитывающемся. Рассматривая учащегося именно в током ракурсе, педагогическая антропология прдложила свои видения организации учебно-воспитательного процесса, свои способы наполнения учебно- воспитательного процесса человекосоразмерным содержанием. В настоящиее время педагогическая антропология существенно укрепила свои научные и прикладные позиции.

В России педагогическая антропология как своеобразная область педагогического знания также достаточно активно развмвается. В советский период отечественная педагогическая антропология опиралась на марксистское понимание человека, согласно которому формирование человека происходит в контексте трудового освоения мира. Вопросы, связанные с оправданным в педагогическом отношении включением ученика в различные виды деятельности, позволяющие ему гормонически развиваться, находились в фокусе внимание отечественных ученых. В этом направлении были достигнуты значительные успехи, о чем свидетельствуют результаты работы советской школы.

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

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

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

**Философия науки** – метанаука, предметом которой является критика, проблематизация и тематизация базовых наук. Философия определенной науки состоялась лишь в тос случае, если соответствующие метанаучные рассуждения образуют связную совокупность положений, некоторое целое,институтиализированное науным сообществом. Поясним ситуацию некоторыми примерами. Во времена Ньютона физика была, но не было философии физики, которая сложилась лишь в начале XX в. Во времена А.Смита была экономика, но философия экономики появилась лишь в конце ХІХ в.

Благодаря, в частности, работам *Дж. М. Кейнса* (см.). Возраст любой базовой науки, от математики до юриспруденции, всегда больше возраста соответствующей Ф. Н.

Порой представители базовых наук относятся к философам неблагосклонно. Им кажется, что все трудности базовых наук могут быть вполне успешно преодолены без выхода за их пределы. Это мнение не соответствует действительному положению дел. К тому же следует учитывать, что даже гениально одаренные ученые то и дело совершают отнюдь не малосущественные философские ошибки. А. Эйнштейн построил модель статической Вселенной. А почему именно статической? В самом его выборе содержалась философская ошибка.

В контексте обсуждаемого вопроса обращают на себя внимание два высказывания Нобелевского лауреата М. Фридмена (см.) об актуальности философии экономической науки. «Всеобщее поверхностное знакомство с предметом экономической теории порождает презрение к специальному знанию о нем». «Обществоведы больше других ученых нуждаются в том, чтобы понимать используемую ими методологию». Трудно не согласиться с приведенными выводами Фридмена.

Как часто даже выдающимся ученым не удается подняться над горизонтом методологической сумятицы. В отличие от многих своих знаменитых коллег Б. Рассел, А. Эйнштейн, М.Фридмен смело представляли свои философские воззрения на суд научной критики. Этими поступками они, как нам представляется, проявили не только мужество, но и изрядную долю благородства.

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

По нашему мнению, важнейшая задача общей философии науки состоит в изучении на мета уровне междисциплинарных связей. Токи метанаучных знаний объединяют философии самых разных наук. Они не должны выпадать из поля зрения философов.

**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. В западных руководствах по философии образования список крупнейших мыслителей в области философии педагогики, как правило, содержит имена *Платона, Аристотеля, Ж.Ж. Руссо, Дж. Дьюи (см.), Р. Штейнера, П. Фрейра, Б. Скиннера, Н. Постмена*. Концептуальной основой педагогики *Платона и Аристотеля* (см.) являлись соответственно теория идей и концепция форм. Руссо рассматривал оброзование как развитие естественных задатков ребенка, которого по возможности необходимо ограждать от пороков общество, в т.ч. за счет семейного воспитания. Главная задача образования – воспитание нравственно ориентированного гражданина демократического общество. Дж. Дьюи разработал лучшую на сегодняшний день теорию прагматистской педагогики. Обучаемый, в т.ч. ребенок, ставится в условия, когда он должен разрешить проблемную ситуацию. У него развиваются практические навыки. Теоретическое знание рассматривается как инструмент делания. Штайнер стал основателем т. наз. Вальдорфской педагогики. Ее смысл состоит в использовании теософских идей в стремлении достичь не механического, а органического способа жизни. На место естествознания ставится натурфилософия, данные науки перекачиваются в эзотерического русло. Б. Скиннер развил бихевиористскую педагогику. Ее цель – развитие у обучаемого «технологии» поведения, в формировании которой решающую роль играет учитель. Согласно бразильцу Фрейра следует избегать патериалистких отношении в учебныз заведениях. Педагог и студент становятся равноправными участниками процесса оброзования. Этого требует подленнодемократическое общество. Постмен настаивает на внедрений в практику образования исследовательского метода, без которого невозможно воспитание ответственной личности.

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

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

1. Опора на потенциал наук, причем наиболее развитых.
2. Этизация образования, всемерная опора на принцип ответственности.
3. И, наконец, тщательная разработка путей адаптации научного материала к возможностям обучаемых.

1.Philisiphy of Education. Encyclopedia. N.Y., 1997.

2. Философия образования: состояние, проблемы, перспективы. (Материалы заочного « круглого стола») // Вопросы философии. 1995. № 11.

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

Без взглядно на самою себя, без осмысления того, каковы ее общенаучные основания, педагогика обойтись не может.

Взгляд на самою себя нужен ей, чтобы динамично развиваться. Без самопонимания, педагогика обречена на стагнацию, на деградацию, как наука. Это становится особенно понятным в условиях, когда все, даже весьма далекие от науки люди, знают, что научные достижения стали устаревать в течение пяти- семи лет. Вглядываясь в себя, всматриваясь в свои основы, педагогика станоится дисциплиной опережающей настоящее. И потому вполне своевременным для педагогики является вопрос: какого сегодня ее общенаучная база? Расмотрению этого и посвящена настоящая глава.

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

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

Важнейшим звеном любой методологической конструкции в педагогике выступают ее философские основания. Без них существование методологической конструкции в педагогике выступают ориентиром для человеческих дисциплин, в том числе и педагогики.

Связь с философией – непременно условие развития педагогической мысли. Философские знания входят в состав методологического обеспечения педагогического исследования. Они необходимы для построения педагогической теории, поскольку теоретическое исследование связано с опытом, с педагогической действительностью опосредованно, а с философией – непосредственно.

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

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

**Вопросы и задания**

1. Обоснуйте взаимосвязь философии и педагогики на современном этапе.
2. Охарактеризуйте цели современного образования.
3. Обоснуйте свое понимание целей образования и его субъектов с позиции философии науки.
4. Охарактеризуйте обучающегося человека в разные исторические периоды.
5. Интерпретируйте философские ориентиры педагогики.
6. Проанализируйте потенциал герменевтического подхода для педагогического исследования.

**Основная литература**

1. Кун Т. Структура научных революций. – М.: Политиздат, 1975.

2. Таубаева Ш.Т**.** Философия и методология педагогики. Учебник. – Алматы: Қазақ университеті, 2020. – 340 с.

3. Таубаева Ш.Т. Педагогиканың философиясы және әдіснамасы. Оқулық. – Алматы: Қазақ университеті, 2016. – 340 бет.

4. Философия и методология педагогики**:** научные школы стран СНГ и Республики Казахстан: хрестоматия. Под ред. д.филос.н., профессора А.Р. Масалимовой. - Алматы: Қазақ университеті, 2017 .- 402 с.

5. Методология педагогики: монография/ Е.А. Александрова, Р.М. Асадулин, Е.В.Бережноваи др.; под общ.ред. В.Г. Рындак. – М.: ИНФРА-М, 2018 – 296 с.

6. Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: монография/Н.В. Бордовская. – Москва: КНОРУС, 2018.- 512 с.

7. Мардахаев Л.В. Магистерская диссертация: подготовка и защита: учебно-методическое пособие.- М.: Квант Медиа, 2018. – 106 с.

8. Таубаева Ш.Т. Исследовательская культура учителя: от теории к практике: монография. – Алматы: Қазақ университеті, 2016. - 423 с.

9. Лукацкий М.А. Методологические ориентиры педагогической науки: учебное пособие. Тула: Гриф и К, 2011. 448 с.

10. Прикот О.Г. Лекции по философии педагогики. СпБ., 1998.

11. Лакатос И. Избранные произведения по философии и методологии науки / Пер. С англ. Н.И.Веселовского, А.А. Никифорова, В.Н. Поруса. – М.: Академический проект; Трикста, 2008. с.475 с.

12. Краевский В.В. Методология педагогики: Новый этап: учеб. пособие для студ. Высш. Учеб.заведений/ В.В. Краевский, Е.В. Бережнов, - М.: Издательский центр «Академия», 2006 – 400 с.

13. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособи для студ. Высш. Учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Акаадемия», 2010. – 176 с.

14. Методы педагогических исследований: состояние, проблемы, перспективы. Материалы V сессии Всероссийского семинара по методологии педагогики./ Под ред. В.М. Полонского. – М.: ИТИП, 2006. – 252 с.

15. Философия и методология науки: Для аспирантов и магистрантов / Под ред. К.Х. Рахматуллина и др. – Алматы: Қазақ университеті, 1999. – 403 с.

16. Булатбаева А.А. Методология исследовательской деятельности: теория и практика. Монография.- Алматы: ВИ КНБ РК, 2009.-216 с.

**Лекция 4.** **Тема лекции: «Проблемы самоорганизации педагогической науки.**

**Структура и истоки развития педагогики как научной системы. История становления педагогики как научной системы» *(проблемная лекция).***

**Цель лекции:** Формирование у докторантов системных знаний и умений по осмыслению педагогики как научной системы.

**Основные термины лекции: :** педагогическая наука, научная система, научное познание, самоорганизация.

**Основные вопросы лекции:**

1. Проблемы самоорганизации педагогической науки.

2. Структура и истоки развития педагогики как научной системы.

**1. Проблемы самоорганизации педагогической науки.**

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

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

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

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

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

1) общетеоретический, связанный с разработкой общей теории науки;

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

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

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

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

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

2) как история познания предмета педагогической науки;

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

Наибольшее значение в науковедческом плане приобретает *третий аспект* изучения педагогики. Очевидно, что, стремясь воссоздать в познании процесс развития содержания педагогической науки, историк педагогики в наибольшей степени нуждается в знаниях общеметодологических путей и средств познания науки, как таковой, и педагогики, в частности. Если свести содержание педагогической науки к специфической системе знаний, то историк должен будет подойти к анализу ее истории как истории развития педагогического знания.

**2. Структура и истоки развития педагогики как научной системы.**

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

-сформулировать обобщающее понимание структуры современной педагогики;

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

-выявить этапы и уровни развития конкретных педагогических научных дисциплин.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Современное понимание структуры педагогики представлено с опорой на исследование Н.А. Вершининой. **Вершинина Н.А. Структура педагогики: Методология исследования. Монография. – СПб.: ООО Изд-во «Лема», 2008. – 313с**.

В конце ХХ века основным фактором, обеспечивающим стабильность и прогресс развития любой страны, становится человек. Возрастание роли человека, превращение человеческого капитала в главный ресурс развития общества повышает значимость наук о человеке, и, прежде всего педагогики как единственной специальной науки об образовании, науки, принимающей активное участие в формировании знаний о человеке и условиях его развития. Актуальность данной проблемы определяется отчетливо обозначившимися противоречиями между задачами, обусловленными современной социокультурной ситуацией, объективно существующими потребностями образования и реальной возможностью их научного обеспечения.

Одним из существенных факторов развития общества является наука, которая в значительной степени влияет на уровень его благосостояния. Процесс все более углубляющейся дифференциации наук и профессий, прогрессивный для ХVIII и ХIХ вв., привел к оформлению изолированных друг от друга научных предметов, каждый из которых развивается автономно от других. Со временем каждая отдельная наука приобретает свойства,которые также позволяют ей обособиться от всего остального массива научного знания, накопленного в культуре.

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

Самосознание той или иной науки включает в себя осознание и оценку ее места, роли и значения среди других наук. Актуальность обозначенной проблемы для педагогики в настоящее время обостряется не только в связи с ее дальнейшим развитием, но и с самим ее существованием.

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

К началу XXI века педагогика стала сложно организованной наукой, в составе которой выделяется большое количество научных течений, направлений, дисциплин, что затрудняет *понимание структуры самой педагогики.* Существует немало концептуальных взглядов и подходов к определению структурной организации педагогики (В.И. Гинецинский, Е.В. Гмурман, И.М. Кантор, В.В. Краевский, А.В. Мосина, В.М. Полонский, Е.В.Титова), которые базируются на разных основаниях выделения в структуре педагогики ее составляющих (адекватность системы науки и системы ее теорий (категорий), идея базиса, основные понятия педагогики, внутринаучная дифференциация фундаментальных теорий, объект изучения, образ системы научного знании и др.). Однако попытки ученых выстроить четкую структуру педагогической науки сегодня далеки от завершения. Все более очевидной становится необходимость изучения структуры педагогики, как единой науки. При недостаточном внимании к этим проблемам возникает опасность потери педагогикой своей научно-дисциплинарной самостоятельности и превращения ее в эклектический конгломерат разнонаправленных и разнодействующих знаний, не имеющих системообразующего центра.

Важно учитывать и тот факт, что по представительству в отраслевом профиле новых кандидатов и докторов лидерство перешло к общественно-гуманитарной группе наук, в последние несколько лет существенно возросло число диссертационных исследований по педагогическим специальностям. Подготовка специалистов высшей научной квалификации целиком и полностью построена на принципе разделения наук. Для выбора направлений будущих педагогических исследований открывается достаточно широкий простор. Однако полученные в ходе педагогических исследований результаты порой трудно соотнести с теми специальностями, которые представлены в классификаторе научных специальностей. Дальнейшая дифференциация научного педагогического знания, дробление предметной области педагогической науки, размывание ее предметных границ затрудняет оценку уровня проводимых исследований. На современном этапе развития актуальной является проблема обоснования целостной структуры педагогики, ее методологи­ческих основ, поскольку решение этих задач позволит обосновать логику конструирования учебных дисциплин, освоение которых обеспечивает становление будущего специалиста в области образования.

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

**Ведущая идея исследования** основывается на том, что современная педагогика является сложноорганизованной наукой, имеющей свою структуру.Замысел исследования состоял в том, чтобы, выявив новое основание выделения в структуре педагогики ее составляющих, разработать методологический подход к исследованию структуры педагогики, который позволил бы анализировать педагогику как целостную систему педагогических дисциплин.

# *Основная цель исследования состояла в разработке и обосновании методологического подхода к исследованию структуры педагогики.*

**Исследование на тему «Методология исследования структуры педагогики» выполнено в соответствии с планом научно-исследователькой деятельности кафедры педагогики РГПУ им. А.И.Герцена.**

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Проблема обоснования структуры педагогики, ее методологи­ческих основ на современном этапе развития педагогической науки является актуальной, поскольку решение этих задач позволит обосновать логику конструирования учебных дисциплин, освоение которых обеспечивает становление будущего специалиста в области образования.

## 1.1. Структура педагогики как объект научной рефлексии

На протяжении жизни последнего поколения педагогика наряду с другими социально-гуманитарными науками приобрела относительную автономию от философии. Педагогика постепенно освобождается от существовавшего прежде отождествления ее с набором специфических практических задач, решаемых школой. Однако проблемы, связанные с дифференциацией, стоят еще достаточно остро, и неясность культурных границ является источником напряженности во многих отношениях. Несмотря на неясности, она занимает определенное место в общем комплексе научных дисциплин.

Влияние педагогики на «определение ситуации» в нашем обществе за последнее время значительно возросло. Частота, с которой термин «педагогика» появляется в массовых дискуссиях, служит наглядным показателем изменившейся ситуации. Круг потребителей научно-педагогической информации постоянно расширяется. Вполне очевидны изменения последних лет, в результате которых педагогика завоевала прочное положение в практическом мире. Следствием подобных изменений может стать постепенное превращение педагогики из науки нереспектабельной в более востребованную обществом.

Одним из объективных показателей развитости научно-педагогической науки является число лиц, профессионально занимающихся педагогическими исследованиями. В приложении 1 представлены статистические данные о численности аспирантов по некоторым отраслям наук. Данные, представленные на рис.1, демонстрируют стабильность интереса к занятию научным педагогическим исследованием.

Педагогические науки в жизни современного общества, призваны занять такое место, какое раньше им никогда не отводилось. В течение жизни последнего поколения ученых-педагогов усовершенствовалась исследовательская технология, на новый уровень поднялась педагогическая теория. В исследованиях получено много интересных результатов, а их качественный уровень в среднем существенно повысился. Показателем самоопределения педагогики как самостоятельной научной дисциплины является то место, которое она заняла в университетском образовании. Об этом свидетельствует хотя бы тот факт, что педагогика как учебная дисциплина с 1995 года включена в обязательный гуманитарный образовательный стандарт вузов. Сегодня педагогика признается в качестве регулярной академической дисциплины в большинстве университетов России. Начался процесс утверждения педагогики в качестве науки, лежащей в основе целого комплекса прикладных профессий. Увеличилось количество педагогических кафедр, профессиональных ассоциаций, изданий педагогического профиля. Необходимо отметить, что анализ развития самой педагогической науки свидетельствует об изменении ее статуса и места в системе других наук. Несмотря на столь значительные успехи в развитии педагогики, современное ее состояние связано с рядом проблем.

Рис.1. Доля аспирантов педагогических специальностей

В настоящее время существуют, по меньшей мере, три проблемы, являющиеся весьма значимыми не только для дальнейшего развития педагогики, но и для самого ее существования. Первая острая проблема - определение ***роли педагогики в современном обществе и ее места в системе наук о человеке.*** В последние годы значительно обострилась борьба между дисциплинами за их признание в качестве системообразующих факторов синтеза научных знаний о формировании человека. Еще одна исключительно актуальная проблема – ***междисциплинарное вторжение и конфликт****,* которые являются наиболее актуальными в плане взаимоотношения с родственными дисциплинами (психологией, культурологией и др.). Жизненноважной для педагогики является и третья проблема - ***современное понимание структуры самой педагогики***. При неправильном решении этой проблемы возникает опасность потери педагогикой своей научно-дисциплинарной самостоятельности и превращения ее в эклектический конгломерат ("смесь") разнонаправленных и разнодействующих знаний, не имеющих системообразующего центра. Рассмотрим эти проблемы подробней.

**Роль педагогики в системе наук о человеке**

Острой проблемой, характеризующей современное состояние педагогики, является, на наш взгляд, *обострение борьбы между дисциплинами за их признание в качестве системообразующих факторов синтеза научных знаний о человеке, в качестве важнейших средств формирования человека*. В решении этой проблемы наметились три подхода.

*Первый* основным связующим звеном между естествознанием и социальными науками, признает технические науки (Б.М.Кедров). В обобщенном виде классификация Б.М. Кедрова [160] может быть представлена в виде следующей схемы (рис.2).

Слева на этой схеме представлены объекты изучения наук, справа - науки. К объектам относятся природа (неорганическая и органическая) и человек. Как видим, уже в классификации объектов познания Б.М. Кедров выделяет человека как фундаментальный объект познания. Однако понимание этого объекта скорее социологическое. По определению Б.М. Кедрова: «Человек, то есть общество и мышление (человеческие)». Особо значимым в рамках нашего исследования является то, что Б.М. Кедров в сложной структуре современной науки определил место психологии, и тех наук, которые имеют с ней самые тесные междисциплинарные связи (в том числе – педагогики).

Рис. 2. Схема классификации наук по Б.М. Кедрову



*Второй подход* представлен работами Ж. Пиаже и Б.Г.Ананьева. В 1957 году Б.Г.Ананьев в одной из своих работ подчеркивал: «Необходимые взаимосвязи между естественными и общественными науками о человеке нельзя обеспечить полностью без всестороннего развития психологической науки, объединяющей естествознание и историю, медицину и *педагогику*, технические и экономические науки в целостном изучении человека» [6, С.100-101]. То есть связующим центром всех наук о человеке, по мнению Б.Г.Ананьева, является психология.

*Третья позиция* объявляет наукой будущего педагогическую антропологию (антропогогику, антрогогику) - всеобщую педагогику, "педагогику в обширнейшем смысле слова" (К.Д.Ушинский), охватывающую все дисциплины, "имеющие касательства к человеку" - анатомию, физиологию, географию, статистику, политическую экономию, географию и т.д. В силу того, что практически не существует наук, не имеющих хотя бы какое-либо касательство к человеку, можно предположить: именно педагогическая антропология является системообразующим фактором интеграции научных отраслей. В современном прочтении педагогическая антропология может быть представлена как просто антропология или человекознание (Б.Г. Ананьев).

Рассмотрим подробнее положение человекознания в классификационной схеме Б.М. Кедрова. Что касается психологии, то Б.М. Кедров пишет следующее: «Между всеми тремя главными разделами стоит психология в качестве самостоятельной науки, изучающей психическую деятельность человека с естественноисторической стороны (отсюда ее связь с физиологией высшей нервной деятельности, то есть отраслью естествознания) и с социальной стороны (отсюда ее связь, в частности, с *педагогикой* *как отраслью общественной науки*)» [Б.М. Кедров, 1962, С.582]. Чтобы понять, каково общее положении всей проблемы человека в современной науке, необходимо рассмотреть один из возможных вариантов перехода от разветвленной к однолинейной классификации наук, предложенной Б.М. Кедровым (прил. 4). По сравнению с нелинейной классификацией в этой схеме проблема человека представлена более ярко и охватывает не только социальные, но и естественные науки во многих разделах. В этой схеме науки о человеке представлены: в биологическом цикле (физиология человека, антропология и их приложения в медицинских дисциплинах); в социальных науках; в психологии (с их приложением в педагогических науках). По мнению Б.Г. Ананьева: «Особая сложность классификации наук о человеке в современных условиях заключается в том, что проблема человека как общая для всей науки охватывает почти все разделы знаний, поэтому она не может быть локализована в определенной области системы наук в той мере, в какой это было возможно еще полвека назад. Вместе с тем своеобразная антропологизация и гуманизация многих областей знаний ... характеризуют явление генерализации антропологических подходов во всей системе наук.». [6, С.12] Внутри самого человекознания наблюдается конкурентная борьба, в которой психологами (Ж. Пиаже, Б. Ананьев) главенствующая роль отводится психологии, педагогами (В.С. Безрукова, Ф. Бест, В.И. Журавлев, Н.Д. Никандров, И.Ф. Харламов и др.) - педагогике. «Богаче всех наук о человеке сегодня, бесспорно, педагогика, - считает В.И. Журавлев. – Фонд педагогических изысканий в области управления (самоуправления) развитием личности в онтогенезе превосходит все, чем располагают сегодня другие отрасли знаний о школьнике» [112, С.11].

Разделяя точку зрения педагогов, приведем несколько аргументов в поддержку данной позиции. Эти аргументы связаны с пониманием факторов, которые играют судьбоносную роль в развитии педагогики. В науке понятие *"фактор"* имеет достаточно широкое употребление. Например, А.Н. Аверьянов выделяет внешние и внутренние системообразующие факторы; В.И. Николаев и В.М. Брук называют системосозидающие и системоразрушающие факторы. Внешние и внутренние факторы научной интеграции выделяют Б.М. Кедров, П.В. Смирнов и Б.Г. Юдин. «Взаимосвязь наук,- пишут они, - обусловливается, прежде всего, двумя основными факторами. ... Содержание внешних (внешненаучных) факторов определяется запросами и требованиями практики, внутренних (внутринаучных) факторов - потребностями самих дисциплин» [96, С.3]. Это дает основания полагать, что существенную роль в развитии педагогики играют два вида факторов: изменения в современном обществе, которые, безусловно, оказывают существенное влияние на формирование ее статуса, а также те изменения, которые происходят внутри самой науки.

Рассмотрим те *изменения в современном обществе*, которые не только зафиксированы, но и теоретически осмыслены в трудах, в основном, социологов и политологов. Среди таких общественных явлений можно назвать: глобализацию общественной жизни; информатизацию общества; стратификацию современного общества; усиление кризисной ситуации во многих областях жизни человечества. Полагаем, что среди всех внешних факторов именно эти характеристики развития современного общества оказывают наибольшее влияние на развитие образования и науки, его изучающей. Попробуем проследить это влияние.

Серьезный аргумент в пользу определения особого места образования принадлежит доктору философских наук, профессору, академику Международной педагогической Академии. В.Н. Турченко: «Если все отрасли народного хозяйства и культуры производят те или иные материальные или духовные ценности *для* человека, то система образования ... занята, по сути дела, производством *самого Человека*, всесторонним развитием его жизненных сил. Поэтому все другие отрасли материального и духовного производства, в конечном счете, объективно должны функционировать ради улучшения образовательной системы» [425, С.98]. Далее автор рассуждает о том, что педагогической деятельностью так или иначе занимается повседневно большинство населения, но делает это непрофессионально в качестве старшего в семье ребенка, родителя, бабушки, дедушки, старосты группы, физорга, руководителя трудового коллектива. Только овладение педагогической теорией позволяет выполнять эту деятельность более эффективно, добиваясь лучших результатов с меньшими затратами труда и времени. Автор приходит к выводу: «педагогическое образование полезно всем. Даже если выпускники педагогических вузов работают не в учебно-воспитательных учреждениях, а в других местах, то это нельзя считать такой большой растратой образования, как в тех случаях, когда работают не в соответствии с полученной специальностью врачи, инженеры, геологи или агрономы» [425, С.101]. Поэтому в современном обществе роль образования растет, оно стало глобальной проблемой: оно рассматривается и как сфера культуры, и как сфера образовательных услуг, и как сфера экономики; оно определяет благосостояние отдельного человека, всей страны, состояние сегодняшней и будущей экономики. Образование является тем «социальным лифтом», благодаря которому представители более низких слоев могут значительно улучшить свое экономическое и социальное положение. Именно потому, что *«единственной специальной наукой об образовании»* (В.В. Краевский) является педагогическая наука, *«отражающая, направляющая и «лечащая» систему образования»* (В.Н. Турченко), она призвана дать научное объяснение процессам, происходящим в современном образовании. Педагогика должна быть готовой ответить на этот вызов времени.

Анализируя особенности становления и развития информационного общества, О.В. Акулова в своем исследовании выделяет специфические черты педагогики в этом обществе: изменение средств научного познания; появление новых форм совместных исследований; взаимопроникновение методов и средств отдельных наук; изменение характера решаемых современной наукой проблем на основе междисциплинарного взаимодействия; изменение в подготовке научных кадров; возрастание социальной ответственности ученых перед обществом [2]. Автор подчеркивает также, что науки о человеке (и, прежде всего – педагогика) начинают играть в информационном обществе особую роль. Один из крупнейших отечественных ученых в этой области Н.Н. Моисеев считает, что «новая цивилизация должна начинаться с новых образовательных программ. Вступить в эпоху ноосферы (сферы разума) сможет только высокоинтеллигентное общество, каждый член которого способен понимать и чувствовать ответственность за судьбу общества и вести себя соразмерно с этой ответственностью. А для этого человек должен иметь широкое, не только специальное, но и *гуманитарное образование...* (выделено нами – Н.В.). Наступающий век будет *веком гуманитарных наук*, ибо наука об обеспечении коэволюции человечества и биосферы и есть та комплексная дисциплина, которая должна дать людям знание о том, что необходимо для продолжения существования человечества на Земле и дальнейшего развития его цивилизации» [286]. Таким образом, обозначенные и многие другие внешние по отношению к науке (и педагогике в частности) факторы санкционируют дальнейшее развитие области научных педагогических знаний, обеспечивая ей опережающий характер.

Вместе с тем существенную роль в ее развитии играют и те **изменения, которые происходят внутри самой науки.** Наиболее яркой характеристикой современной науки является *переход от модели академической науки,* которую в свое время предложил Р. Мертон*, к постакадемической*, для которой характерны следующие черты: *коллективизация научной деятельности, коммерциализация ее результатов, рост объема междисциплинарных исследований, ужесточение борьбы за финансирование, радикальное изменение подготовки научных кадров, изменения в организационной структуре науки.* Имеются указания на наличие "интегральных факторов", к которым исследователи относят "важнейшие черты" современного этапа развития науки: углубляющуюся диалектизацию и теоретизацию научного знания, повышение его формализации, усиление математизации, экологизации, космизацию науки.

В.И. Загвязинский к числу тенденций развития педагогической науки относит следующие внутринаучные факторы:

* + накопление на путях аналитического исследования обширного эмпирического материала, требующего осмысления с единых теоретических позиций;
  + развитие "отраслевых" педагогик все настоятельней требует выделения общих, инвариантных основ, способных служить базой для разработки теории и методики формирования личности в специфических условиях;
  + изменение не только объекта, но и предмета педагогики (им становятся все более скрытые, глубинные, сложные для выявления и использования процессы) требует использования положений и методов многих наук;
  + постепенное уяснение иерархической структуры педагогической науки, ее ведущих понятий и категорий [17,С.69-70].

Как видим, большинство названных В.И. Загвязинским факторов касаются именно структуры педагогики, что актуализирует необходимость ее изучения.

Значительную роль в развитии педагогики играют и те *перемены, которые происходят внутри гуманитарных наук*, поскольку согласно Общероссийскому классификатору наук, педагогика включается в группу наук, которые относятся к **гуманитарным.**

Проблема человека исследуется в группе социальных, философских и гуманитарных наук. Гуманитарные науки оперируют нестрогими моделями, оценочными суждениями и качественными методами, социальные науки - формализованными моделями, математическим аппаратом и опираются на количественное или квантифицированное знание. Другой критерий разграничения двух родов наук исходит из того, что для гуманитарных наук главным является познание мира духа, культуры и ценностей, а для социальных главным выступает элиминирование от ценностей, культурных и духовных артефактов. Однако можно ли в полной степени отнести педагогику только к гуманитарной группе наук? Стремительное развитие гуманитарного знания в конце ХХ – начале XXI века привело к созданию еще одной концепции классификации наук. В.С. Степин отмечает, что в системе современного научного знания четко вычленяется дисциплинарно организованная наука с четырьмя основными блоками научных дисциплин – математикой, естествознанием, техническими и *социально-гуманитарными дисциплинами* [404]. На четвертой сессии Всероссийского методологического семинара «Фундаментальные и прикладные аспекты научной работы в области образования» (2005 год) В.В. Краевский заметил: «О специфике социально-гуманитарного знания речь идет давно. Но пока еще не выстроилась четкая система представлений, связанных с этой спецификой... Эти обстоятельства делают актуальным новое обращение к научному статусу нашей науки педагогики - с учетом последних разработок в области социологии как науки, наиболее близкой к педагогике по объекту [211, С. 13]. Следуя совету методолога педагогики, обратимся к работам социологов. В классическом университетском учебнике социологии (В.И. Добреньков и А.И. Кравченко) приводятся рассуждения о специфике предмета исследования социологии. Авторы отмечают, что «в настоящее время еще не сложилось окончательного мнения о том, куда именно отнести социологию - в разряд социальных или гуманитарных наук... По всей видимости, *социологию следует отнести к наукам с двойным статусом: она и социальная, и гуманитарная дисциплина. Двойной статус отражается и в понимании сущности предмета социологии»* [98, С.12-13].

Нам очень близка позиция данных ученых. Мы полагаем, что такой двойной статус присущ и педагогике. Действительно, когда хотят указать на принадлежность педагогики к числу социальных наук, то говорят, что она представляет собой науку о поведении людей как представителей больших социальных групп (учеников, студентов, родителей, педагогов и др.), об объективных закономерностях функционирования образовательной системы общества и входящих в нее социальных институтов. Напомним, что и Б.М. Кедров называл педагогику «*отраслью общественной науки*» [Б.М. Кедров, 1962, С.582]. Когда стремятся подчеркнуть принадлежность педагогики к области гуманитарного знания, то указывают на то, что она изучает социокультурную сущность человека. Это означает, что для педагога человеческое поведение обусловлено не только наследственностью и физиологией, как для генетика или медика, а культурным контекстом, т.е. традициями, обычаями, культурными нормами, ценностями и идеалами.

История педагогики как науки доказывает, что одинаково весомый вклад в ее развитие внесли как направления, ориентирующиеся на так называемый *сциентизм* (количественная методология, операционализация понятий, эмпирическая проверка гипотез, измерение и т.п.), так и направления, ориентирующиеся на так называемый *гуманицизм* (признание неустранимости человеческого воздействия на процесс познания, подчеркивание главенствующей роли ценностей духовного начала, экзистенциальности бытия человека, уникальности, неповторимости каждой личности и каждого факта). Такое понимание специфики педагогики позволило О.Г. Прикоту определить состояние педагогики конца ХХ века как переходное и предложить называть это состояние «инонаучным». «Педагогика как «инонаука» вбирает в себя позитивные черты и традиционной экспериментальной педагогики, и технократически ориентированной, и эзотерической педагогик» [360, С.86].

Сегодня, по мнению В.И. Марева, в самой педагогике происходит:

– интенсивное развитие методологического сознания, одним из важнейших показателей которого является заметный рост числа научных работ по проблемам организации и проведения педагогических исследований;

– теоретизация педагогики: отказ от монополии принципа обобщения передового опыта, классификация научных работ в зависимости от способа представления исследуемого предмета на эмпирические (предмет дан в реальном образовательном процессе) и тео­ретические (предмет взят как идеальный объект);

– востребованность педагогических знаний в других гуманитарных науках.

**Место педагогики в системе других наук – проблема междисциплинарного вторжения и конфликта**

Решение этого вопроса тесно связано с проблемой классификации наук.[[1]](#footnote-2) На основе анализа работ отечественных педагогов начала ХХ века (В.А. Волкович, П.Ф. Каптерев, Б.Б. Комаровский, А.А. Красновский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский) и современных ученых (Ф. Бест, Г.Б. Корнетов, В.В. Краевский, Н.Д. Никандров, И.Г. Фомичева и др.) представим общий исторический обзор становления научного статуса педагогики.

Первые труды по классификации появились еще в рабовладельческом обществе. Анализ классификаций, убеждает, что в классических систематизациях наук, авторы не выделяют педагогические науки как самостоятельные. В классификации наук, созданной Ф. Бэконом в нач. XVII в., вопросы воспитания и обучения вошли в различные разделы. Так вопросы нравственного воспитания - в раздел о душе, физическое воспитание в науки о теле человека и т.д. Представляя науку преподавания (теорию органа речи, теорию метода речи и теорию упражнения речи), Бэкон назвал два ее приложения - критику (книговедение) и **педагогику** - руководство чтением книг. Попытку целостного взгляда на учебно-воспитательный процесс и теоретическое осмысление дидактики можно найти в работах В. Ратке.

Педагогика впервые предстала в качестве особой отрасли знания, имеющей свой предмет, в "Великой дидактике" (1638 г.) Я.А. Коменского. Н.В. Бордовская, подчеркивает, что «только при выделении обучения и воспитания в особую общественную функцию, когда возникли специальные воспитательные учреждения и учебные заведения, в рамках которых педагогический процесс стал не только предметом специальной организации, но и предметом осмысления, анализа, прогнозирования и целенаправленного исследования, можно говорить о зарождении научно-педагогического знания» [38]. Интенсивное развитие в XVIII веке педагогической теории и практики (в рамках различных образовательно-воспитательных учреждений) привело к основанию специальных учебных заведений, готовящих педагогов. Первые учебные заведения по профессиональной подготовке учителей появились в Германии. Именно в это время «Педагогика» сформировалась в качестве учебной дисциплины. Так, во Франции курс педагогики ввели в 1883 году, причем преподаватели стали различать курс общей педагогики (изложение теоретических основ великих философов-педагогов Платона, Руссо, Декроли и др.) и курс «специальной, практической» педагогики, цель которой – помочь освоить преподавание конкретной дисциплины. Так появились «педагогика чтения», «педагогика математики» и т.п., то, что в современной педагогике принято называть методиками обучения. Параллельно этому процессу шел процесс разделения корпуса преподавателей университетов: в университетах появлялись кафедры педагогики, во главе которых стояли известные философы, социологи (например, Дюркгейм). В педагогическом сообществе выделились группы учителей-практиков, которые работали в обычной школе и университетская элита, удел которой – педагогическая наука (И.Г. Фомичева).

Впервые вопрос о самостоятельности педагогики как науки был поставлен в полном объёме лишь в начале ХIХ в. И.Ф. Гербартом. Он настаивал на том, чтобы педагогика как можно точнее сама разработала свои собственные понятия и больше поощряла самостоятельное мышление, чтобы стать центром отдельной области мышления и «не быть на задворках других наук». Вместе с тем в основание педагогики он предложил положить две науки: этику для определения цели воспитания, и психологию для установления путей и средств их реализации. В этом он видел возможность целостного теоретического обоснования педагогики. В. Браубах считал, что для обоснования педагогики как "строгой науки" необходимо понимание, что она является одновременно положительной (опытной) наукой и наукой философской, основанной на началах разума. В работах П.Р. Бенеке педагогика рассматривается как прикладная психология. К. Шмидт в обосновании педагогики предлагал учитывать не только изучение душевной жизни человека и его происхождения, но и педагогическое осмысление всего социального, культурного и индивидуального человеческого бытия, то есть он предлагал идею широкого антропологического обоснования педагогики.

Сходные взгляды получили распространение и в России ХIХ века (П.Г. Редкий, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др.). Л.Н. Толстой утверждал, что только история педагогики может дать данные для научного описания образования и школьной практики. Нам удалось найти две работы, авторы которых встраивают в свою классификацию наук и педагогику. Это классификация И.Е. Андреевского [7], который отнес педагогику к формальным наукам, и работа Б.П.Гущина (о которой упоминает Б.П. Кедров [160]. Этот автор включает педагогику в раздел практических наук и относит ее к наукам психологическим (прил. 3).

Статус педагогики интересовал исследователей и в начале ХХ века, но мнения по этому вопросу были прямо противоположные. Так один из лидеров гербартианства В. Рейн видел в педагогике производную от двух "фундаментальных" наук - этики и психологии и одной "вспомогательной" - медицины (включая физиологию и гигиену). Он отошёл от идеи самостоятельности педагогики. Вместе с тем Д. Адаме, указывая на специфику её цели, защищал статус педагогики как самостоятельной науки. В начале ХХ в. Наторп сформулировал понимание педагогики как конкретной философии. Связь педагогики и социологии впервые осветил Э. Дюркгейм. Начиная с последней четверти XIX в. науки о поведении, психике и воспитании человека становятся экспериментальными (В. Вундт и др.). Обоснование педагогики как экспериментальной науки можно найти в работах В. Лая, Э. Меймана, А.П. Нечаева и др.

На протяжении ХХ в. в зарубежных исследованиях существовала устойчивая тенденция строить педагогику на основах философии (Р. Раек, Дж. Уэлтон), но в ряде других работ (Ален, Дж. Бэдли, Э. Крик, А. Нил) педагогика признавалась самостоятельной отраслью научного знания. Дискуссия по проблеме соотношения педагогики и философии обострилась в 40-х - сер. 60-х гг. С одной стороны в ней доказывали, что педагогическая теория является, в сущности, философией (Р. Юбер), с другой – обоснование педагогики выводилось из самого педагогического процесса (Дж. Конент). Со 2-й пол. 60-х гг. к педагогической проблематике проявляют интерес многие гуманитарные науки. В связи с этим укрепилось убеждение в необходимости философского подкрепления педагогики (Р. Барроу, П. Ксохеллиас, Э. Пленшар, Ш. Юммель). Влиятельной стала тенденция строить педагогику на основе и других наук: психологии (У. Килпатрик, Э. Торндайк, Б. Скиннер), педагогической антропологии (Т. Литт, Г. Ноль и др.), социологии (П. Масгрейв и др.).

Во многих публикациях последних лет высказывается тревога по поводу той угрозы статусу педагогической дисциплины, которую ученые-педагоги (в частности, методологи Б.С. Гершунский, В.В. Краевский, А.Г. Кузнецова, О.Г. Прикот, А.С. Роботова и др.) видят со стороны других научных дисциплин. Особенно остро воспринимается эта ситуация в связи со стремлением ряда наук (философии, психологии, культурологи, антропологии и др.) «подчинить» педагогику собственным интересам, включив предмет ее исследования в собственную орбиту, превратив педагогику тем самым в прикладную дисциплину. Философские, психологические, психотерапевтические, социальнотехнологические, кибернетические, производственно-технологические, технические и другие составляющие занимают все более и более твердые позиции в составе научно-педагогического и учебно-педагогического знания. Сегодня, например, прямо провозглашается необходимость прихода в профессиональное образование педагогических и психологических технологий, адекватных "современным технологиям производства". Особого внимания требуют к себе отношения, складывающиеся между педагогикой и психологией. Психология является мощным катализатором развития системы научно-педагогического знания. Но ее воздействие на педагогическую область несет наряду с положительными моментами угрозу самостоятельному существованию педагогического знания (В.В. Краевский).

Анализируя сложившуюся ситуацию, А.С. Агафонова называет два вида причин. Первая связана с тем, что другие гуманитарные науки по тем или иным причинам хотели бы взять на себя полномочия по регулированию образования, так как в современном мире сфера образования превратилась в мощную, значимую и едва ли не индустриальную составляющую жизни общества. Именно поэтому, считает автор, «так часты попытки философов, социологов, психологов доказать, что педагогическое знание – это всего лишь знания из области философии, социологии, психологии «применительно к образованию» [1, С.42]. Вторую причину А.С. Агафонова усматривает в нарушении логического единства и соотношения внутри структуры педагогики как науки. По самой своей сути педагогика является сложным явлением, стоящим на таких «че­тырех китах, как гносеология, когнитивная психология, содержание обучения и воспитания и практика передачи и формирования ЗУН», попытки искусственно расч­ленить эту структуру, придать той или иной составляющей первостепенное значение представляются весьма заманчивыми. Автор подчеркивает, что тем самым пытаются подвергнуть трансформации облик всей науки. Но «сами по себе ни философия образования, ни когнитивная психология не дают всеобъемлющее знание, способное адекватно отражать потребности и запросы общества в области образования. ...А самое главное – ни од­но из перечисленных научных направлений не занимается вплотную практической деятельностью в системе образования, не базируется на ежедневной педагогической практике» [1, С.43]. Поэтому такие попытки являются тупиковыми.

Таким образом, современная педагогика стала объектом чрезвычайно агрессивной экспансии инонаучного знания. При этом возникает серьезная проблема, связанная с решением двуединой задачи: с одной стороны - поддержание (обеспечение) своего научного статуса, с другой – нахождение возможностей продуктивной ассимиляции инонаучного элемента. При неправильном решении этой проблемы педагогика может превратиться в достаточно закрытую систему, где будут преобладать энтропийные процессы. Совершенно очевидно, что в педагогических исследованиях недостаточное внимание уделяется изучению факторов, позволяющих педагогике как научной дисциплине выбирать стратегии по поддержанию (обеспечению) своего статуса. Остается открытым вопрос: что нужно «делать самой педагогике», научному педагогическому сообществу, чтобы выбирать векторы развития и укрепления дисциплинарного статуса. Мы считаем, что сепаративные тенденции в педагогике неизбежно дадут мощный импульс к интеграции, но лишь на более высоком научном уровне.

Еще в 1980 году В.Е. Гмурман, характеризуя современное состояние педагогики, выделил ряд ее особенностей, которые лежат в основе тенденций изменения места педагогики в системе научного знания. Педагогика, по мнению автора, выделившись из системы непедагогического знания, не обособилась, не изолировалась от этой системы. «Педагогическая наука призвана возможно более полно ассимилировать (вбирать и перерабатывать) их новые данные, прежде всего – результаты исследований в ... философии, социологии, психологии» [78, С.39]. Сущность методологического осмысления данной проблемы может быть выражена вопросами: а) каково место педагогики в современной науке? б) каковы механизмы взаимодействия педагогических и непедагогических дисциплин? в) существуют ли в самой педагогике подходы к изучению (а в дальнейшем и выработке) стратегий по поддержанию своего научного статуса? В самом общем виде ответы можно сформулировать как положения, ставшие уже хрестоматийными: а) систему педагогического знания нельзя вывести из какой-либо другой научной дисциплины; б) данные других наук необходимы для разработки педагогической теории и практических рекомендаций, но они недостаточны; в) одни и те же педагогические данные могут быть использованы различным и даже противоположным образом в зависимости от того, какая цель реализуется в воспитании; г) педагогика не просто заимствует данные других наук, а перерабатывает их так, чтобы полнее и глубже познать сущность педагогического процесса. Вместе с тем эти положения требуют уточнения и конкретизации с точки зрения их значимости для определения научного статуса педагогики. Это тем более актуально в условиях, когда наблюдается интенсивнейший процесс проникновения инонаучных элементов в педагогическую сферу. Однако, исследований с такой направленностью явно недостаточно. И в первую очередь речь должна идти о решении глубинных проблем теоретико-методологического характера, что, собственно, и позволит найти инструментарий, с помощью которого в педагогике можно будет избежать разрушительных последствий диффузного характера.

В работах В.В. Краевского многократно высказываются опасения о риске «подчинения» педагогики философией, которая возьмет на себя роль педагогической теории, и педагогика будет «низведена» до уровня прикладной дисциплины. Автор предлагает направить усилия исследователей, в основном, на определение приоритетных направлений исследований, обеспечивающих прирост научного педагогического знания. В работе О.Г. Прикота определены и другие пути решения этой проблемы. Автор предлагает в частности: «перестать рассматривать философское знание как своеобразную неотъемлемую часть педагогического доказательства, вывести за рамки педагогической «знаниевой пирамиды», поместить это знание не «вовнутрь», а вовне. То есть, говорить о проявлениях философии в педагогике не как об инструменте доказательства, функционирующем в рамках традиционной науки, а как об органическом способе мышления и жизнедеятельности («философствования»)... В таком случае ... педагогика не потеряет, а приобретет. Ибо при этом педагогическая наука сохраняет свои теоретические «завоевания», но изменит к ним отношение со стороны других наук, сделает педагогическую теорию по сути феноменологической, ориентированной на гуманистические и эзотерические идеалы познания. Это, в свою очередь, поможет педагогике избавиться от механицизма и глобального экспериментирования на всех уровнях бытия педагогической действительности...» [360, С.106].

Еще более определенно О.Г. Прикот высказывается по поводу опасности превращения педагогики в междисциплинарную область. Преодоление этой опасности автор видит в изменении аспекта рассмотрении бытия педагогической действительности в целом и педагогической науки в частности. «Если рассматривать педагогику как «полипарадигмальную область» (не «междисциплинарную»), то педагогическая наука не только сохранит теоретическое и прикладное статус-кво, но и значительно усилит свои позиции в социуме в целом и в научном сообществе. ... Это обязательно защитит педагогику от современных и вероятных будущих притязаний социально и организационно более «сильных» научных областей - психологии, медицины, антропологии и др. Тогда невозможно будет отрицать право педагогики на собственную теорию, ибо эта теория, приобретя черты инонауки (в том смысле, как это понимает С.С. Аверинцев), станет более «продвинутой» по линии глобального парадигмального развития науки в сравнении с вышеуказанными «конкурентами» в сфере наук о человеке» [360, С.107].

Мы, разделяя позиции обоих ученых, подчеркнем, что прежде чем принимать меры по поддержанию своего статуса, педагогике необходимо решить задачу, связанную с его осознанием. А для этого необходимо проведение исследований, направленных на изучение ресурсов, в состав которых входят: пополнение квалифицированными кадрами, средства исследования, наличие возможностей для публикации научных результатов, влиятельность представителей научной дисциплины и др., а также факторов, наносящих объективно и субъективно ущерб статусу отдельных педагогических дисциплин и педагогики в целом. Исследовательская работа должна начинаться с осознания и понимания педагогики как *научной дисциплины*. Это представляет собой наиболее существенный элемент при объяснении научного статуса дисциплины, так как определяет границы ее влияния. Когнитивные и социальные признаки дисциплины, ее отношение к внешней среде - определяют специфические возможности выбора внутри дисциплины стратегий, обеспечивающих ее статус.Самооценка той или иной дисциплины включает в себя осознание ее научного вклада, ее практической приложимости, оценку ее места среди других дисциплин, осмысление своей истории, ее отношения к организациям, осуществляющим научную политику, к широким кругам общественности и т.д.

**Современное понимание структуры педагогики**

Характеризуя современное состояние педагогики в 1980 году, В.Е. Гмурман отмечал, что педагогика, состоящая из совокупности многих педагогических дисциплин, все же едина, поскольку все, входящие в нее дисциплины, «развиваются в русле одного объекта изучения, исходят из общих мировоззренческих и методологических предпосылок, объединяются основными общепедагогическими понятиями» [78, С.38]. Для педагогической науки, как и для образовательной практики, свойственно наличие не только конвергентных, но и дивергентных процессов, призванных играть роль собственно педагогических внутринаучных системоразрушающих факторов. Укажем на усиливающуюся тенденцию дифференциации педагогических наук, достигающей сегодня угрожающих масштабов. В.В. Краевский в статье с характерным названием «Сколько у нас педагогик?» пишет: «...Каждый Божий день миру является какая-нибудь педагогика. Кажется, их миллион. Нет, наверное, меньше. И возникают не ежедневно. Но все равно много и часто. И до этого их было немало... Процесс пошел давно, а сейчас принял обвальный характер... Зачем же ее заставляют размножаться с такой страшной быстротой?... Если педагогик слишком много, теряется смысл самого слова, его категориальный характер» [206, С.10]. В настоящее время по замечанию Ф. Беста,- с одной стороны, общая педагогика стала либо философией воспитания, либо социологией образования, либо социальной психологией воспитания. С другой стороны, специальная педагогика превратилась в дидактику. Наряду с этим социология образования, история педагогики и когнитивная психология утвердились как самостоятельные научные отрасли науки. Такого рода метаморфозы в логике развития педагогических дисциплин имеют своим следствием предложения вообще отказаться от самого понятия "педагогика" для обозначения совокупности вновь образуемой научно-педагогической констелляции. Например, его предлагают заменить "андрагогикой" (Л. Турос), "антропогогикой" (А. Динер) или же просто - "педагогическими науками". Хотя, на наш взгляд, более продуктивна позиция, считающая, что для обозначения всей совокупности педагогического знания можно и нужно использовать термин "педагогика". Именно он призван охватить собой «всеобъемлющее знание, способное прояснить и усовершенствовать решения и действия в сфере обучения и воспитания, поскольку педагогические явления можно изучить лишь в контексте реальных педагогических ситуаций...» [32, С.10]. Термин "педагогика" в этом случае может выполнить функцию системообразующей категории, способной осуществить синтез всего наличного научно-педагогического знания. К началу XXI века педагогика стала сложно организованной научной дисциплиной. Существует множество подходов к определению структуры педагогики. Однако попытки ученых выстроить ее четкую структуру сегодня далеки от завершения.

Таким образом, анализ современного состояния педагогики, ее места в системе других наук позволил выявить следующие **противоречия**:

* между объективной потребностью в дальнейшем опережающем развитии отечественной педагогики, обеспечивающей наиболее общие основания для интеграции и развития всей системы знания о человеке и реальной фактической неопределенностью дисциплинарного статуса отечественной педагогики;
* между объективной сложностью конституирования структуры педагогики, представляющей собой не просто конгломерат педагогических дисциплин, но действительно систему внутренне взаимосвязанных компонентов, и недостаточной разработкой вопроса о подходах к изучению структуры отечественной педагогики;
* между достаточно высоким уровнем разработанности подхода к анализу структур науки в философии и науковедении и неразработанностью концептуальных основ подхода к анализу структуры педагогики.

Полагаем, что отмеченные противоречия актуализируют необходимость и возможность внутри объекта исследования, которым является *педагогика в системе наук,* обозначитьследующий предмет исследования - *структуру педагогики как науки,* разработав и реализовав методологию исследования структуры педагогики, построенную как вариант научной рефлексии.

Рефлексия возникает в ответ на запрос со стороны конкретно-научного знания, она направлена на его "болевые точки" (анализ которых способен изменить состояние теоретической системы). Рефлексия вступает в свои права там, где существует дефицит понимания (и в этом смысле рефлексия и понимание дополнительны) (В.С. Швырев). Г.А. Антипов, В.А. Бажанов, В.А. Извозчиков, А.П. Огурцов и др. связывают появление рефлексивности с отклонением от образца и осознанием его ограниченности в решении новых проблем, а также с критическим отношением к состоянию современной науки.

Однако встает вопрос: на каком уровне должна быть проведена рефлексия? Педагогика может прибегнуть к *внутритеоретической рефлексии*. Ее задача - организовать, упорядочить, сделать более строгим знание или просто оценить результаты исследования в рамках той или иной теории. Используемые аргументы черпаются в пределах самой теории, а не вне ее контекста. Внутритеоретическая рефлексия может приобрести статус внутридисциплинарной рефлексии. Совершенно очевидно, что данный уровень рефлексии, широко представленный в педагогических исследованиях, не может решить задач, связанных с изучением места педагогики в системе других научных дисциплин.

*Междисциплинарная рефлексия, являясь разновидностью общенаучной*, строит панораму трудностей в ином концептуальном пространстве, согласно иным нормам, иными средствами и на ином уровне абстрагирования и обобщения. Благодаря такой отстраненной позиции она возвышается над рефлексивной картиной, нарисованной самими частными науками, очищает ее от несущественных деталей и малозначащих "персонажей" до такой степени, что возможно выявить не только логику становления и развития той или иной концепции или теории, но и увидеть взаимосвязь различных научных дисциплин. Она «организует и упорядочивает знание таким образом, чтобы вскрыть его порождающие механизмы сделать очевидными те неявные предпосылки, которые были положены в основу действия этих механизмов и, ... позволяет оценить место данного фрагмента знания в целостной системе научной деятельности, перспективы его роста» (В.А. Бажанов). Общенаучная рефлексия связывает обобщающими идеями, понятиями и подходами ряд дисциплин для осуществления междисциплинарных проектов, что обеспечивает реализацию одной из генеральных программ современной науки - синтеза научного знания, открывая реальные перспективы для интеграции наук. Заметим, однако, что для осуществления междисциплинарных проектов необходимо *иметь ясное понимание специфики каждой научной дисциплины, ее возможности и ограничения*. Именно поэтому в рамках нашего исследования необходимо не только изучить своеобразие педагогики как самостоятельной научной дисциплины, но и показать место каждой педагогической дисциплины в общей системе педагогических наук.

Еще в 70-е годы Г.П. Щедровицкий писал о том, что в современной педагогике довольно много методических (инженерных) разработок, но почти нет научных знаний в точном смысле этого слова. До последнего времени педагогика не развивалась и не строилась как наука, что эта работа в ней только начинается. Отличие традиционной педагогики, которая, по мнению Г.П. Щедровицкого, наукой не является, от новой, заключается в том, что первая способна лишь к обобщению уже существующего опыта, а вторая призвана раскрывать сущность и конструировать принципиально новые образовательные системы. Он в частности подчеркивал: «Обобщая опыт использования керосиновой лампы, нельзя прийти к электричеству. И наоборот, чтобы получить электрическую лампочку, нужно предварительно научно исследовать природу и законы электрических и электромагнитных явлений... Суть вопроса в одном: будем ли мы строить наше воспитание и обучение по-прежнему на основе здравого смысла и так называемых обобщений передового опыта, не развертывая научных исследований, или мы будем развивать педагогическую науку и проектирование?» [460, С.7].

В 1980 году В.Е. Гмурман, характеризуя современное состояние педагогики, выделил ряд ее особенностей, которые лежат в основе тенденций изменения места педагогики в системе научного знания. Эти особенности педагогики – общепризнанны, но автор подчеркивает, что, когда возникает необходимость их реализации, перехода от глобальных формулировок к более конкретным и точным, то оказывается, что место педагогики в иерархии наук, ее взаимосвязь с другими науками, тенденции развития, возможности повышения теоретического уровня исследований мало изучены. «Статус и перспективы развития педагогической науки оцениваются по-разному, причем нередко весьма скептически», – замечает В.Е. Гмурман. Он полагает, что разноречия в оценке статуса, возможностей и перспектив педагогической науки можно объяснить в первую очередь историческими причинами, в частности тем обстоятельством, что достаточно долго педагогику считали «рецептурным нормативным знанием, основанным на теоретических концепциях, которые разрабатываются вне педагогики и независимо от нее». О преодолении таких упрощенных и односторонних взглядов на педагогическую науку в 70-е годы писали многие методологи педагогики, об этом же шла речь в статье, посвященной материалам Второй сессии Всесоюзного семинара по методологии педагогики и методам педагогических исследований, в которой находим такие слова: «Педагогика – это базовая наука для своей прикладной части. Хотя она и заимствует некоторые идеи из других наук, она опирается, прежде всего, на свои теоретические исследования» [253, С.80]. На семинаре была поставлена задача интенсифицировать организацию методологических и теоретических исследований, неуклонно повышать теоретический уровень педагогики.

В ряде последних работ отечественных педагогов все чаще обсуждается вопрос о необходимости перехода педагогики к качественно новому, методологически более осмысленному состоянию, называемому «собственно научной педагогикой» [91, 214, 316]. При этом достаточно часто под «собственно научным» образцом понимается идеал естественных наук с их строгой методологией, обязательными методами экспериментального доказательства справедливости научной истины. Многие представители других областей научного знания (философы, социологи, психологи, экономисты, медики), стремясь «помочь» системе образования, все решительнее вторгаются в педагогику. Особо ярко это явление обнаруживается со второй половины XX в. Не менее скептически ее состояние оценивают представители других наук и в XXI в. «Кризис педагогической науки охватывает не только Россию, он носит всемирный, причем не количественный, а качественный характер, - считает В.Н. Турченко. - Суть его состоит в том, что выдающиеся экспериментальные результаты, показывающие реальные возможности многократного повышения эффективности педагогического и учебного труда, "нормальной" (по терминологии Т. Куна) современной наукой игнорируются, а в немногих лучших случаях признаются и описываются, но не вписываются в рамки официально признаваемой традиционной парадигмы, а потому не получают авторитетной санкции на распространение в массовой практике. Причины такого положения во многом находятся за пределами системы образования и границ компетенции педагогической науки, представляя собой социологическую проблему, пока, к сожалению, не привлекающую к себе внимания исследователей» [425, С.101].

На современном этапе развития науки и науковедения следует четко подразделять две разные (а многие считают и противоположные) области познания - собственно научную и метанаучную. Полагаем, что подобное разделение необходимо и возможно использовать и в педагогической науке. Собственно научное познание направлено на внешний относительно науки мир, а самопознание обращено внутрь самой науки. Их взаимодействие позволяет науке существовать и развиваться. Исходя из этого, науку можно представить как систему, включающую в себя две взаимодействующие подсистемы: собственно науку и метанауку. Метанаука выполняет вспомогательные функции относительно собственно науки.

В современной научной литературе мысли относительно метанаучного познания в частных дисциплинах высказали многие ученые: В.Ф. Турчин относительно физики, Е. Расева и Р. Сикорский относительно математики, Н. Яхиел относительно социологии, В.П. Извозчиков относительно методики обучения. Научное *само*познание неразрывно с научным познанием в целом. Взаимоотношения метанауки с собственно наукой изучались в работах Д.В. Николаенко: «Собственно наука и метанаука, образуя единую систему, должны иметь относительно равные уровни развития. Отставание метанауки ведет к неэффективному использованию потенциала собственно науки. Отставание собственно науки ведет к тому, что метанаука не получает объективной основы для развития» [301]. Для удобства восприятия мы представляем соотношение этапов развития собственно науки и метанауки в виде таблицы.

Таблица 1

Этапы развития науки и метанауки

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Этап развития  метанауки | Собственно наука | Метанаука |
| Донаучный этап | Появляются первые научные работы. Собственно наука представлена работами, носящими большей частью спекулятивный характер | Метанаука представлена отдельными замечаниями, сказанными в собственно научных работах. |
| Историко-методологический этап | Изучение отдельных явлений, получение конкретной информации об их природе. Формируется эмпирическая собственно наука. | Развивается методология науки (как необходимость осознания метода научного познания) и история науки (как решение вопроса о познании ее прошлого). |
| Системный этап | Рост параметров науки приводит к ее усложнению как системы и проблемам ее эффективного управления | Актуальны исследования социологических, экономических, информационных, психологических и мн. др. аспектов науки. |

Попытка применить такой подход и развести две области педагогического познания, представлена в работах В.В. Краевского. Автор трактует эти области как «специально-научное исследование» и «методологическое исследование»: «Необходимо отличать, - пишет автор, - область методологии от специально-научной области педагогики: объекты методологического анализа от объектов специально-научного анализа, методологические проблемы педагогики от специально-научных проблем, исследование методологическое от специально-научного» [210, С.24]. В таблице 2 дан краткий перечень различий, существенных для исследования разного характера.

Таблица 2

Сравнение специально-научного и методологического

педагогического исследования (по В.В.Краевскому)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| параметры  исследований для сравнения | специально-научное  педагогическое исследование | методологическое (науковедческое)  педагогическое исследование |
| объекты | педагогическая деятельность - обучение, воспитание, управление школой и т.д. | сам процесс исследования, процесс научного отображения действительности |
| проблемы | возникающие непосредственно в педагогической действительности | возникающие в научной педагогической деятельности |
| направленность | направлено непосредственно на педагогическую действительность | направлено на процесс научного  отображения этой действительности. |
| задачи | выявление закономерностей и тенденций развития педагогической деятельности, принципов повышения эффективности и качества образовательной практики | выявление закономерностей и тенденций развития педагогической науки в ее связи с практикой, принципов повышения эффективности и качества педагогических исследований, анализ понятийного состава и методов познания в педагогике. |
| роль | служит основой преобразования и совершенствования практической педагогической деятельности | служит основой преобразования и совершенствования самой науки педагогика |
| результаты | знания о специфике педагогической действительности, о способах влияния на педагогическую действительность с целью ее преобразования и совершенствования | знания о специфике педагогики, ее связях с другими науками, о педагогическом факте, об условиях формирования педагогической теории, о предмете и объекте педагогики в целом и отдельно взятого педагогического исследования. в таких исследованиях конкретизируются знания о методах науки применительно к сфере образования. |

«Что касается логики и процедур их проведения, а также характера результатов, - различий нет. Методологическое исследование должно быть именно исследованием, т.е. удовлетворять требованиям, предъявляемым к любому научному исследованию ...» [212, С.174]. Соглашаясь в принципе с позицией В.В. Краевского, заметим, что область «неспециально-научных исследований» по педагогике объединяет несколько направлений исследований и не только методологического характера, но и другие области знания, имеющие объектом исследования саму педагогику.[[2]](#footnote-3) Если рассматривать педагогику как рефлексирующую систему, ей должны быть присущи некоторые особенности, характерные для таких систем: открытость, динамичность развития; вероятностный характер развития и его альтернативный характер на определенных, коротких отрезках времени; способность к адаптации в зависимости от изменений внешней и внутренней среды (А.В. Мосина). Поскольку педагогика на сегодняшний день пока не располагает методами осуществления научной рефлексии для самоанализа, она может воспользоваться методами и средствами других наук, в частности из тех областей знания, в которых наиболее отчетливо выражается самосознание науки - науковедение, наукометрия, социология науки и т.д.

Насколько педагогика готова к проведению научной рефлексии? Ответ на этот вопрос - весьма неоднозначен. Существует, например такой взгляд на эту проблему: «если предметом в какой-либо частной научной дисциплине, например в педагогике, становятся проблемы связанные с самой познавательной деятельностью, то данное исследование есть методологическое исследование, а не педагогическое. – считает В.Е. Климентьев. - А если к тому же решать берутся гносеологические проблемы процесса познания, то тем самым данное исследование уже есть исследование не в рамках данной частно-научной методологии, не в сфере компетенции частно-научного уровня общей методологии - данное исследование принадлежит к философскому уровню общей методологии, оно есть исследование гносеологических проблем в рамках какого-либо философского учения» [168]. Решение поставленной проблемы необходимо искать не на частно-научном уровне методологии, а на философском ее уровне.

В отечественной педагогической мысли, с 90-х годов ХХ века, пишет А.Я. Данилюк, существует два направления во взгляде на эволюцию педагогики [91]. Ученые по-разному решают проблему соотношения в педагогике эмпирического и теоретического, в зависимости от того, как представляется это соотношение, можно выделить два направления научно-педагогической рефлексии:

1. *методолого-педагогический нигилизм* (представители Б.С. Гершунский, В.М. Розин), которые считают, что педагогика не состоятельна теоретически - она не в состоянии концептуально осмыслить себя, педагогика целиком эмпирична, поэтому теоретическое содержание и методы для нее надо взять извне, и поэтому педагогика должна быть заменена философией образования. Сильной стороной этой позиции, по мнению А.Я. Данилюка, является то, что в ней выражается понимание необходимости того, что педагогика должна стать теоретической наукой. Но вот силами ли философии образования - это еще вопрос.
2. *методолого-педагогический традиционализм* (представители И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.В. Краевский) полагают, что существует необходимость проведения методологических исследований в рамках самой педагогики. И вопрос стоит в плоскости определения методов проведения педагогического исследования на теоретическом и методологическом уровнях. «Предметом философской рефлексии, - отмечал В.В. Краевский, - является связь наиболее широких представлений о мире, обществе и месте человека в нем с педагогической действительностью и ее отражением в специальной науке об образовании - педагогике. После того как анализ выполнен в русле философской рефлексии, он включается в состав педагогической теории и становится ее частью и исходным пунктом для дальнейшей теоретической работы уже не в области философии, а в самой педагогике» [213, С.26].

Мы полагаем, что, несмотря на видимые разногласия этих подходов, нельзя все же не заметить явно выраженное устремление авторов на привлечение внимания ученых к необходимости научной рефлексии применительно к педагогике. Будут ли эти исследования философскими или собственно педагогическими, на наш взгляд, зависит от того, что предъявляется автором исследования в качестве его предмета и цели изучения.

Рассматривая вопрос о развитии педагогики, Е.В. Титова выделила в нем циклы, в основе которых - соотношение двух областей педагогического познания: педагогической практики и самой педагогической науки. Анализ публикаций, диссертаций убедил автора в том, что в разные периоды интерес ученых может быть сосредоточен в большей степени либо на одной области исследования, либо на другой. По мнению автора, сегодняшнюю педагогику интересуют проблемы развития и организации самой науки педагогики. Проблема развития самосознания педагогики признается существенной для современного ее развития как науки и в работе А.С. Роботовой. Она, в частности, подчеркивает: «Без развития научной рефлексии невозможно осмыслить вопросы, связанные с оценкой роли педагогики в развитии культуры, образования, оценить конструктивность новых направлений в развитии теории, образовательной практики, осознать и оценить феноменологическую сущность целого ряда возникших в последние два десятилетия педагогик...» [369, С.33]. Основное противоречие заключается в том, что, с одной стороны, педагогическое знание бурно развивается по всем направлениям и, с другой стороны, совершенно непонятно, остается ли при этом своеобразной наука педагогика, которая еще не успела до конца сложиться и оформиться. И если она складывается, то, как она должна развиваться, чтобы быстрее давать отдачу в решение проблем образования.

Структура педагогической науки, теоретическое обоснование субординации и координации научных дисциплин в педагогике представлено в учебниках и учебных пособиях, предназначенных для подготовки потенциального научного пополнения дисциплины: студентов, аспирантов. Эшелон учебников, складывающийся в той или иной дисциплине, позволяет дать о ней целостное представление, так как в учебники попадает лишь та информация, которая находится далеко от переднего края исследований, уже хорошо проанализирована и тщательно отобрана. В учебнике, как правило, не может быть места для изложения конкурирующих исследовательских программ, драматизма их конфронтации между собой.[[3]](#footnote-4) Из состава дисциплинарного знаний элиминируется всякая проблематичность. Знание должно предстать в своей аподиктической, всеобще-обязательной форме (А.П. Огурцов). Разделяя позицию А.П. Огурцова, обратимся к тем страницам учебников по педагогике, на которых представлена ее структура. Анализ словарей, энциклопедий, Интернет-ресурсов также добавил несколько примеров. В анализируемой литературе внутри педагогики выделяются следующие структурные образования:

1. ОТРАСЛИ, трактуемые как системы научно-педагогических знаний о качественно однородной группе педагогических явлений и процессов, играющих определенную роль в понимании и объяснении педагогической реальности, а также способов и методов их познания и преобразования.[[4]](#footnote-5) Среди педагогических отраслей авторами учебников названы:

* философия образования, сравнительная педагогика, социальная педагогика (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов, 2003);
* отрасли, выделяемые по *разным основаниям* – возрасту или роду деятельности (дошкольная педагогика, педагогика школы, педагогика высшей школы, производственная педагогика, военная педагогика, исправительно-трудовая педагогика, социальная педагогика, коррекционная педагогика, педагогика третьего возраста) - П.И. Пидкасистый, 1998; В.В. Краевский, 2003.
* экономика образования, этнопедагогика (В.В. Краевский, 2003).
* дошкольная педагогика, педагогика школы, профессиональная педагогика, производственная педагогика, школьная гигиена, военная педагогика, семейная педагогика, исправительно-трудовая педагогика, этнопедагогика (В.И. Смирнов, 1999; В.В. Анисимов, О.Г. Грохольская, Н.Д. Никандров, 2006).
* философия образования, школьная акмеология, школьная валеология, сравнительная педагогика, социальная педагогика, педагогический менеджмент и др. (akmeo.rus.net)
* лечебная педагогика, социальная педагогика (Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров, 2003).

Из представленных примеров видно, что авторы учебных пособий определяют разное количество отраслей педагогики, называют неодинаковые отрасли педагогики, и не дают обоснования для выделения именно этих отраслей. При столь противоречивых позициях довольно трудно говорить о единстве педагогического сообщества в вопросах классификации педагогических отраслей.

1. В назывании РАЗДЕЛОВ педагогики авторы учебников также не демонстрируют единодушия. Названы:
   * разделы *по исследованию отдельных сторон учебно-воспитательного процесса*: теория образования и обучения, теории и методики воспитания, школоведение (БСЭ А.И. Пискунов);
   * разделы, опирающиеся на идею базиса  *по основным понятиям педагогики*: общая педагогика, дидактика, теория образования, теория воспитания, история педагогики - В.И. Гинецинский, 1992;
   * общие разделы педагогики - сравнительная педагогика, история образования и педагогики (В.В. Краевский, 2003).
2. НАУЧНЫЕ ОБЛАСТИ педагогики, как часть системных научных знаний, отражающих ход и результаты исследуемой педагогической действительности по какому-то признаку, нам удалось зафиксировать только в сети Интернет (http://docum.cos.ru/portal). К ним авторы сайта отнесли педагогическое целеполагание или результативность педагогической деятельности. Если принять во внимание достаточно строгие характеристики научной области (четко очерченный предмет и сложившиеся методологические основания), вряд ли названные научные образования можно будет отнести к научным областям.
   * 1. НАУЧНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ трактуются на этом же сайте как выбранный путь и целенаправленный отбор способов развития педагогической науки в выбранном направлении:
        + педагогический аспект развития личности обучаемых и обучающих; педагогическая психология или педагогическая рискология (http://docum.cos.ru/portal);
        + вальдорфская педагогика, гуманистическая педагогика, кондуктивная педагогика, педагогика культуры, педагогика необходимости, педагогика права, педагогика сотрудничества, экспериментальная педагогика (Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров, 2003)

Известно, что основание для выделения конкретного научного направления -отграничение предметной областиисследований, а также выделение в предмете педагогической науки достаточно конкретного и относительно узкого аспекта, на изучение которого и направляются усилия ученых (Е.В. Титова). Вряд ли педагогическая психология является научным направлением педагогики, ведь предмет исследования данной научной дисциплины не является педагогическим.

1. НАУЧНЫЕ ДИСЦИПЛИНЫ - качественная характеристика порядка и логики развития научной области знаний, а также методов и способов ее развития, представляемая в виде содержания учебного курса в высшем учебном заведении.[[5]](#footnote-6)

* общая педагогика, теория воспитания, дидактика и предметные методики (методики преподавания отдельных учебных дисциплин) - В.Е. Гмурман, 1985;
* общая педагогика, как базовая научная дисциплина, ряд научных дисциплин, отличающихся *спецификой их объекта и предмета*: теория воспитания, теория обучения (дидактика), методики обучения и воспитания (частные дидактики), теория управления, дефектология, история педагогики (В.И. Смирнов, 1999).
  + - * базовая научная дисциплина – общая педагогика, комплексная дисциплина - реабилитационная педагогика (Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров, 2003)
* научные дисциплины, выделяемые по *собственному предмету исследования внутри общего объекта* (общая педагогика; дидактика, как педагогическая теория обучения, и методики обучения различным дисциплинам (преподавание отдельных учебных предметов), теория воспитания, методология педагогики), – В.В. Краевский, 2003.

Таким образом, анализ учебной литературы показывает, что авторы по-разному понимают сами структурные компоненты (отрасль, раздел, дисциплина), включают в один ряд с ними течения, направления, которые вряд ли могут быть названы структурными компонентами, входящими в один уровень классификации с названными ранее.

Достаточно часто авторы учебных пособий просто *перечисляют* структурные образования внутри педагогики, даже не пытаясь установить между ними какие-либо связи. Приведем типичный пример: «В процессе дифференциации научной дисциплины выделяются различные области педагогики - общая, дошкольная, школьная, профессиональная, социальная, возрастная, сравнительная, коррекционная, военная, спортивная. А также история педагогики, педагогика высшей школы, антропогогика (обучение, воспитание и развитие человека на протяжении всего жизненного пути). Совокупность отраслей педагогики образует развивающуюся систему педагогических наук» (Н.В. Бордовская, А.А. Реан). В ряде учебников по педагогике (В.И. Смирнов, 2003; А.М. Столяренко, 2006) раздел о структуре педагогики вовсе *отсутствует*. В одном из последних учебных пособий (под ред. В.Г. Рындак, 2006) автор данного раздела (Н.В. Алехина) ограничилась лишь общей схемой «Система педагогических наук», не объяснив принципа выделения этих наук, их статуса в рамках педагогики.

Авторы ряда учебников, понимая значимость данной информации, включают ее в текст, однако, *не дают названий* выделенных внутри педагогики феноменов, обходя тем самым вопрос об их статусе. Так А.И. Пискунов применяет такие речевые обороты: «*условно говорят* о: педагогике дошкольной, школьной, вузовской и т.п.; *примыкают*: методики преподавания отдельных учебных дисциплин; дефектология с выделением узкоспециализированных отраслей: сурдо-, тифло-, олигофренопедагогика, логопедия; история педагогики» - (*БСЭ).* (Вполне закономерно возникает недоумение: Почему говорят только *условно*? Что значит, *примыкают,* и каков механизм этого примыкания?).

Выделив отрасли педагогики, В.А. Сластенин кроме них выделяет в структуре педагогики: общую педагогику; возрастную педагогику (дошкольная, школь-ная, педагогика взрослых); коррекционную педагогику (сурдо-, тифло-, олигофренопедагогика, логопедия); частные методики; историю педагогики и образования, однако, он также не дает обобщенного названия выделенных структурных элементов и не называет оснований для их выделения. В педагогическом словаре 2003 года Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров прибегают к представлению структурных единиц через их конкретное название (педагогика ненасилия, педагогика дородовая, педагогика исправительно-трудовая, педагогика православная и мн. др.) и описание области исследования (изучающая управление, утверждающая принципы, занимающаяся вопросами, выступающая против и т.п.). Нетрудно увидеть, что при таком подходе в один ряд попадают разноуровневые явления (направления, отрасли). В приложении 5 представлены позиции некоторых авторов в понимании структурных составляющих педагогики.

Несогласованность позиций педагогического сообщества приводит к тому, что один и тот же компонент структуры в разных пособиях может быть назван по-разному. Так сравнительная педагогика в одном учебнике названа отраслью, в другом – разделом, а в третьем – дано лишь ее название. В.В. Краевский подчеркивает, что вычленение и называние элементов педагогики как системы зависит от способа и задач рассмотрения. Они могут выступать и как отрасли этой науки и как отдельные, относительно самостоятельные научные дисциплины. Мы придерживаемся такого же подхода. Однако полагаем, что исключение этой проблемы из учебной литературы, равно как и уклонение от обозначения статуса того или иного образования в структуре педагогики вносит путаницу в и без того сложный вопрос. Поэтому мы приветствуем нелинейную классификацию В.М. Полонского, который в Словаре по образованию и педагогике, отмечая наличие на современном этапе большого разнообразия педагогик, предлагает построить их *классификацию* по разным *основаниям*, в качестве которых автор называет следующие принципы [353]: [[6]](#footnote-7)

*Возрастной принцип* позволяет выделить педагогику раннего детства, дошкольную, педагогику школы, андрагогику, геронтологику.

*Принцип нормы* психического, физического, эмоционального развития человека или различных отклонений от нее позволяет выделить коррекционную педагогику и ее разделы (тифлопедагогика, сурдопедагогика, логопедия и т.д.), а также междисциплинарные области (лечебная педагогика, оздоровительная педагогика, школьная гигиена и т.д.).

*Принцип профессиональной ориентации* санкционирует выделение областей педагогики в зависимости от целей подготовки людей к различным видам деятельности: военной, спортивной, социальной работе.

*Принцип преемственности обучения* вне образовательного учреждения – семейная педагогика, внешкольная педагогика, послевузовская педагогика.

*Принцип деления по уровням образования* – педагогика начального образования, педагогика средней школы, педагогика высшей школы. Доминирующим основанием выступают образовательные стандарты.

*Принцип деления по совокупности персонализированных учений* о воспитании и образовании – педагогика Монтессори, педагогика Френе, Вальдорфская педагогика и др.

*Принцип деления по направлениям* (целям) – гуманистическая, педагогика сотрудничества, прагматическая, рационалистическая, социал-реконструктивист-ская, христианская, антипедагогика (?), педагогическая антропология.

*Принцип деления областей педагогики по методам исследования* – экспериментальная педагогика, сравнительная педагогика, рефлексологическая педагогика, педология.

*Географический, страноведческий принцип*, позволяет выделить области педагогики по историческим периодам и странам – педагогика античного общества, педагогика Ближнего Востока, воспитание и обучение в Средние века и др.

Однако, называя разные принципы классификации, В.М. Полонский *не дает названия* тем структурным образованиям, которые по этим принципам выделяются. Трижды он называет их областями, в которые попадают:

* *области педагогики в зависимости от целей подготовки* людей к различным видам деятельности: военной, спортивной, социальной работе.
* *области педагогики по методам исследования* – экспериментальная педагогика, сравнительная педагогика, рефлексологическая педагогика, педология.
* *области педагогики по историческим периодам и странам* – педагогика античного общества, педагогика Ближнего Востока, воспитание и обучение в Средние века и др.

Мы считаем некорректным выделять один и тот же элемент структуры (в данном случае – область), пользуясь при этом разными основаниями.

Как подчеркивают авторы учебно-методического комплекса для дистанционного обучения Е.Л. Доценко и И.Г. Фомичева наиболее употребляемыми сегодня классификациями педагогических наук являются отечественные классификации по разным основаниям:

1. *По структуре*: история педагогики; теория педагогики с основными разделами (общая педагогика, теория образования и обучения (дидактика)), теория воспитания, теория организации и управления в системе образования, частные методики.

2. *По возрастному и предметному признаку*: дошкольная педагогика, школьная педагогика, педагогика профессионального образования, педагогика высшей школы, производственная педагогика, военная педагогика, космическая педагогика, социальная педагогика, сравнительная педагогика, этнопедагогика, геронтопедагогика.

3. *По ценностно-смысловому признаку*: авторитарная, гуманистическая педагогика, педагогика права, педагогика сотрудничества, православная педагогика.

4. *По коррекционно-развивающему признаку*: а) специальная педагогика (дефектология), сурдопедагогика, тифлопедагогика, олигофренопедагогика, логопедагогика; б) коррекционная педагогика: исправительно-трудовая педагогика, кондуктивная педагогика, лечебная педагогика, превентивная педагогика, реабилитационная педагогика, педагогика особой одаренности [105].

Не смотря на то, что эти авторы называют меньшее количество оснований для классификации, это не прибавляет ясности в понимание морфологии педагогики. В представленном перечне отсутствуют даже те названия, которые есть во всех других учебных пособиях (например, семейная педагогика). Не корректно определено название основания для определения первой группы дисциплин (по структуре). О какой структуре идет речь, совершенно не ясно.

Таким образом, как видно из приведенных примеров, довольно трудно говорить о единстве педагогического сообщества в вопросах классификации педагогических дисциплин. Нет единства не только в перечне основных педагогических наук, но и в выделении в педагогике разделов (отраслей, дисциплин и т.п.). Между ними трудно установить какие-либо связи соподчинения. Современными педагогами все более осознается необходимость оформления структуры педагогической науки (Б.Г. Гершунский, В.И. Гинецинский, А.В. Мосина, А.С. Роботова, Е.В. Титова, А.П. Тряпицына и др.). «Без глубокого осмысления и попыток понять внутреннюю согласованность и систему педагогического знания, трудно понять единые основания областей знания, объединенных общим определением «педагогическая»... Вряд ли это праздный вопрос», - считает А.С. Роботова [369, С.32].

Это ставит ученых перед необходимостью вновь и вновь обращаться к рассмотрению данного вопроса. Так в работе В.И. Гинецинского раскрыта внутренняя структура предметной области педагогики. Автор выделяет пять основных понятий педагогики (воспитание, обучение, образование, развитие и просвещение) и, опираясь на семантический анализ и структуру пентабазиса, называет пять соответствующих им разделов педагогического знания: общая педагогика, дидактика, теория образования, теория воспитания, история педагогики. Принимая во внимание неоднозначность, неустойчивость и многоплановость сущности центральных педагогических понятий, В.И. Гинецинский предлагает вариант двухъярусного упорядочения совокупности педагогических дисциплин, в котором предмет педагогики складывается из предметных областей дисциплин, представленных на рисунке (прил. 6). Соглашаясь в принципе с тем, что предметная область педагогики многообразна и многослойна, не можем все-таки согласиться с тем, что *развитие* и *просвещение* являются основными понятиями педагогики, которым будут соответствовать надлежащие разделы педагогического знания. Категория *развитие* достаточно часто употребляется в педагогике, но является ли она педагогической категорией? Ряд авторов отвечают на этот вопрос утвердительно (Н.В. Алехина, С.А. Смирнов, А.М. Столяренко и др.). Так, например, А.М. Столяренко называет развитие целенаправленным педагогическим процессом и включает в учебник по педагогике раздел «Теория развития» [408, С.353-389]. И все же большинство ученых-педагогов (В.В. Анисимов, О.Г. Грохольская, Н.Д. Никандров; Н.В. Бордовская, А.А. Реан, О.С. Гребенюк, М.И. Рожков; В.В. Краевский, И.П. Подласый; В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; И.Г. Фомичева и мн.др.), не включают его в перечень основных категорий педагогики. Мы разделяем эту точку зрения, полагая, что развитие - это категория философская и психологическая. Термин *просвещение* вообще редко встречается в современных педагогических текстах, а в перечне основных терминов педагогики не встретился ни в одном учебном пособии.

Из последних публикаций, в которых рассматриваются вопросы структуры педагогики, нам показались интересными недавние работы: А.В. Мо-синой [288] и Е.В. Титовой [418, 419]. В статье А.В. Мосиной автор дает свое понимание структуры педагогической науки в логике целостного научного знания [288]. Анализу подвергается только когнитивная сторона педагогики, которая может быть представлена, по мнению автора, на эмпирическом, теоретическом и философском уровнях. На **эмпирическом уровне** «устанавливаются *эмпирические закономерности* в реальном и специально организуемом педагогическом процессе, *выявляются свойства интересующих нас объектов или процессов* (обучения, воспитания, образования), *фиксируются отношения.* Кроме того, на эмпирическом уровне научного знания *существует определенная совокупность общих представлений об окружающей нас педагогической реальности.* Эти представления передаются из поколения в поколение как традиции»[288, С.75]**.**Кроме традиций автор относит к эмпирическому уровню: эмпирические теории, эмпирические научные области***,*** которые уже описывают эмпирическую действительность, научные течения, педагогические новации, включая передовой педагогический опыт***.*** ***Теоретический уровень*** включает в себя научные теории (научные дисциплины), цель которых - описать, систематизировать и объяснить все множество данных эмпирического уровня. Построение дисциплин на теоретическомуровне включает в себя выделение **базисного ядра педагогической науки,** вкоторое входит:

1. *Объектно-предметное ее поле (общая педагогика),* постоянно ассимилирующее в себе знания из поля педагогической антропологии;

*2.* Базисные, фундаментальные теории (научные дисциплины),включающие в себя основные (базисные) понятия педагогики (воспитание, образование, обучение, развитие): *теорию воспитания, теорию образования, теорию обучения или дидактику, историю педагогики;*

*3. Теории,* представляющие второй, производный от базисного ядра слой, которые описывают конкретную (достаточно большую) область реальности, базируясь на фундаментальных теориях, - *они отражают внутринаучную дифференциацию фундаментальных теорий..* Например: для теории воспитания - это теории нравственного, трудового, физического воспитания и др.; для теории обучения - это *методики преподавания различных учебных предметов*; для теории образования - это *теория управления; школоведение; сравнительная педагогика;* для истории педагогики - это *история школы, история образования, история развития педагогической мысли.*

Кроме базисного ядра, на теоретическом уровне автор выделяет следующие структурные элементы педагогической науки:

1. производные от базисного ядра научные дисциплины*,* объектная область которых дифференцируется и сужается, а предметная - углубляется на основе межнаучной интеграции (например, *совокупность научных дисциплин коррекционной педагогики);*
2. производные от базисного ядра научные отрасли*:* 1) объекты изучения которых несколько сужаются, поскольку базируются, например, на психологических знаниях возрастных особенностей развития человека (а в практике - и на особенностях образовательных учреждений), и представляют собой дисперсный спектр *возрастной педагогики: ясельная педагогика, дошкольная педагогика, педагогика школы, педагогика высшей школы, педагогика третьего возраста;* 2) объекты, исследования которых дифференцируются на основании специфики профессионально ориентированного педагогического процесса: *военная педагогика, инженерная педагогика, спортивная педагогика, театральная педагогика и др.*

К сожалению, из содержания статьи не ясно, какие дисциплины автор относит к третьему, философскому уровню, есть лишь замечание о том, что этот уровень «связан со стилем мышления, характерным для определенной исторической эпохи, и являет собой совокупность философских представлений, которые пронизывают и эмпирический, и теоретическийуровни научного знания» [288, С.67]. На наш взгляд, автор представил достаточно стройную и обоснованную структуру педагогики, особенно продуктивной представляется идея вычленения в этой *структуре нескольких уровней*, поскольку она очень созвучна идеям современного науковедения. Но то ограничение, которое поставил перед собой автор данной структуры (напомним, что она касается не всей педагогики как науки, а только одной из ее составляющих, связанной с целостным научным педагогическим знанием), делает ее неполной для понимания строения педагогики как самостоятельной отрасли научного знания. Это же ограничение приводит к одному, на наш взгляд, существенному недоразумению. Автор статьи использует в тексте два термина теории и научные дисциплины как синонимы. Но они таковыми не являются, хотя и тесно связаны между собой.

Интерес к статьям Е.В. Титовой продиктован тем, что в них совершенно новым и, на наш взгляд, очень существенным стало вычленение в педагогике таких структурных образований как научные направления (педагогическая инноватика, педагогическая аксиология, педагогическое проектирование, педагогическая квалиметрия, педагогическая праксеология и др.). По мнению Е.В. Титовой, они «получают свою специфику через выделение некой центральной (ключевой) категории, посредством которой объясняются основные явления действительности». В статье также дается характеристика понятия научные течения, которые различаются *по образу системы научного знания:* наличию ключевой идеи, сторонников и противников, представленности педагогического знания на разных уровнях, наличие специфического для данного течения языка. К педагогическим течениям автор относитпедагогику сотрудничества, педагогику ненасилия, педагогику социального творчества, Вальдорфскую педагогику и др. В структуру педагогики Е.В. Титова включает и научную школу, которая «обретя соответствующий статус, в дальнейшем в структуре науки может существовать и развиваться уже в форме научного течения или направления» [419, С.14].

*По объекту изучения* автор вычленяет в педагогике называемые многими отрасли (дошкольная педагогика, специальная (коррекционная) педагогика, социальная педагогика, военная педагогика и др.). «Отрасль педагогической науки, - подчеркивает Е.В. Титова, - возникает и развивается в том случае, если объективная реальность отличается явной спецификой педагогической деятельности и требует особого рода исследовательских подходов, методов изучения и форм обобщения знаний. … Каждая отрасль может существовать и развиваться относительно обособленно и независимо одна от другой, однако, будучи отраслями все же одной и той же науки, они, разумеется, в своем становлении, существовании и развитии базируются на некотором едином общедисциплинарном корпусе научного знания, структурированном, в свою очередь, на дисциплины и разделы» [419, С.7-8]. К сожалению, в цитируемой статье не называются эти дисциплины и разделы, и не поясняется, почему, к примеру, дошкольная педагогика или военная педагогика не могут быть отнесены к педагогическим дисциплинам, а являются именно отраслями. Автор справедливо замечает: «...Нельзя не заметить некоторой путаницы в употреблении этих понятий и явной неоднозначности их смыслового наполнения. Одна и та же научная область может именоваться и отраслью, и дисциплиной, и разделом педагогики, и ее научным направлением и т.д. Такая беспорядочность словоупотребления не позволяет иметь ясных представлений о действительной структуре педагогики и тенденциях ее развития» [418, С.109]. К сожалению, анализируемые статьи не добавили ясности в понимание строения педагогической науки.

Горячо поддерживая стремление автора к определению научного статуса структурных элементов в педагогике, отметим все же, что названные Е.В. Титовой в статьях элементы являются, на наш взгляд, элементами разных структур. Если научные направления в педагогике, выделенные автором, характеризуют ее когнитивную составляющую, то научные течения (в ряде своих компонентов), а тем более, научные школы – это, в большей степени, - характеристики педагогики с точки зрения ее социальной структуры. Вряд ли они могут быть представлены в одной классификации.

Еще более запутанной оказывается попытка автора развести понятия *научная отрасль* и *научная дисциплина.* Сначала «наиболее широкой по объему» в статье рассматривается понятие *научная дисциплина,* но уже на следующей странице «наиболее крупными структурными единицами педагогики» автор называет *научные отрасли*.Сравнение приведенных в статье признаков научной дисциплины и научной отрасли обнаруживает их почти полное совпадение. Указанные просчеты, на наш взгляд, связаны с рядом причин. Одна из них – сами понятия, используемые для обозначения элементов в структуре науки, которые являют собой пример терминологической неопределенности и нестрогости. Приведем примеры трактовки понятия *дисциплина*, заимствованные нами из словарей:

* дисциплина - самостоятельная отрасль какой-н. науки*.*[[7]](#footnote-8)
* дисциплина - самостоятельная отрасль, раздел какой–н. науки.[[8]](#footnote-9)
* дисциплина - отрасль научного знания, учебный предмет.
* дисциплина - учебный предмет; отрасль науки или нескольких наук.[[9]](#footnote-10)

Примеры убеждают, что в словарях эти термины даны в качестве синонимов и один определяется через другой. Мы считаем, что один и тот же элемент структуры педагогики, действительно, может быть назван и научной педагогической дисциплиной и отраслью педагогики. Выбор обозначения зависит от того, что хотят подчеркнуть в данном определении: использование термина *дисциплина* свидетельствует об уровне «научной зрелости» характеризуемого структурного элемента, в то время как термин *отрасль* указывает на происхождение, генезис, первоначальную принадлежность к «материнской» области знания. Возможно, именно поэтому, термин *отрасль,* как правило, употребляется в словосочетаниях: «дошкольная педагогика - *отрасль (чего?) педагогики*», «педагогика - *отрасль (чего?) науки*». Называя структурный элемент науки отраслью, подчеркивают некую самостоятельность, автономность, которую приобретает этот элемент, не порывающий связи с «материнской» областью знания. Выделившись из системы педагогического знания, отрасль не обособляется, не изолируется полностью от этой системы. Уточняя предмет своего исследования, отрасль остается в пространстве предметной области «материнской» науки; вырабатывая свои термины и понятия, она пользуется и общепедагогическими категориями; развивая в ходе исследований собственный арсенал методов и исследовательских процедур, она применяет и общепедагогические методы исследования; полученные результаты публикуются не только в отраслевых журналах и сборниках, но и в общепедагогических и т.д.

Мы считаем, что названные и некоторые другие, более мелкие неточности в данных публикациях связаны с тем, что Е.В. Титова, поставив перед собой наиважнейшую и остроактуальную задачу, не приняла во внимание особой роли, которую способна играть научная дисциплина в выстраивании всех компонентов структуры науки. Об этой особой роли говорили Б.М. Кедров, Э.М. Мирский, А.П. Огурцов, Н. И. Родный, В.С. Степин, Б.Г. Юдин и др. Они подчеркивали, что «все структурные единицы науки так или иначе соотносятся с научной дисциплиной, которая оказывается ... той системой отсчета, которая позволяет упоря­дочить все многообразие единиц анализа науки. ...Это свидетельствует о фундаментальной роли понятия "научной дисциплины" в изучении науки, с которым соотносятся другие единицы анализа науки и благодаря которому достигается определение и описание таких форм систематизации знания, как теория, научное направление, исследовательская область и др.» [307, С.4]. Вместе с тем мы полностью разделяем позицию Е.В.Титовой о том, что «единые представления о структурной конструкции педагогической науки необходимы для того, чтобы каждое новое знание, добываемое учеными, попадало в соответствующий структурный элемент науки (находило в ней свое место), а каждая новая научная структура обретала адекватный научный статус» [418, С.118].

Взгляды этих авторов являются базой для того, чтобы разрешить возникающие сегодня проблемы междисциплинарных конфликтов. Изучая классификацию педагогических наук, приходим к выводу, что в качестве основания систематизации авторы выбирают разные признаки деления. Выявлены следующие недостатки представленных в специальной литературе классификаций отраслей и разделов педагогических наук: 1) часто наблюдается смешение оснований классификаций, ведущее к нарушению ее родовидовой структуры (среди понятий одного уровня встречается такое, которое является родовым к одному или нескольким указанным понятиям (отраслями педагогики называют *дошкольную, школьную, возрастную педагогику*, в то время как понятие, представленное последним термином, включает два предыдущих); 2) иногда не соблюдается взаимоисключаемость членов деления (следствие предыдущего нарушения). Мы полагаем, что приведенные примеры понимания учеными структуры педагогики убеждают, что педагогика как наука достигла того края хаоса, о котором говорили Е.Н. Князева и С.П. Курдюмов, а потому актуальной становится задача «сборки» ее сложной структуры [228, 229]. В ходе исследования выявлено, что классификация отраслей, дисциплин, разделов и направлений педагогики на данный момент осуществляется по нескольким основаниям, что обусловлено спецификой педагогики, однако противоречит одному из правил деления.

В заключение заметим еще один, важный, на наш взгляд, момент: содержание всего педагогического образования построено на принципе разделения педагогики на разные учебные дисциплины. То место, которое педагогика заняла в университетском образовании является показателем самоопределения педагогики как самостоятельной научной дисциплины. Об этом свидетельствует хотя бы тот факт, что педагогика как учебная дисциплина с 1995 года включена в обязательный гуманитарный образовательный стандарт вузов. Сегодня педагогика признается в качестве регулярной академической дисциплины в большинстве университетов России. Положение, которое занимает эта дисциплина на факультетах педагогических и классических университетов, служит структурной базой для научной ориентации профессиональных кадров. Таким образом, педагогика вовлечена в процесс становления научных профессий, особенно в области педагогических наук. По этому же принципу составлен перечень научных специальностей, по которым присваиваются научные степени кандидата и доктора педагогических наук. «Даже в тех случаях, когда принципиально новые научные направления уже сложились..., все же никак не удается оформить выделение данной специальности в систему ваковского списка научных дисциплин, по которым разрешено принимать к защите кандидатские и докторские диссертации» [160, С.524]. В этом Б.М. Кедров видит проявление "консерватизма мышления", которого не избежал и самый высший эшелон подготовки кадров - аспирантура.

Приведенные выше суждения доказывают потребность в разработке целостной концепции подхода к анализу структуры педагогики. Это предположение строится на том противоречии, что, с одной стороны, имеется достаточная источниковая база для создания такой концепции, с другой, - фиксируется отсутствие ее на данный момент. Мы считаем, что возможно существование разных версий такого похода к анализу структуры педагогики. В этом смысле выстраиваемая в данной диссертации концепция - лишь один из возможных вариантов изучения педагогики как науки, но мы надеемся, что представляемый подход окажется востребованным научным педагогическим сообществом.

**3 . Цели образования и субъекты образования с позиции философии науки.**

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

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

Раскроем компоненты этих целей образования.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Вопросы и задания**

1. Как осмысливается генезис развития педагогики с позиции философии науки?

2. Как определяется предмет исследования в науке?

3. Уточните объект и предмет педагогики.

4. Охарактеризуйте понятийный аппарат педагогики.

5. Каково ваше мнение на цели и субъекты образования с позиции философии науки?

**Основная литература**

1. Вершинина Н.А. Структура педагогики: Методология исследования. Монография. – СПб.: ООО Изд-во «Лема», 2008. – 313 с.

2. Таубаева Ш.Т. Педагогиканың философиясы және әдіснамасы. Оқулық. – Алматы: Қазақ университеті, 2016. – 340 бет.

3. Философия и методология педагогики**:** научные школы стран СНГ и Республики Казахстан: хрестоматия. Под ред. д.филос.н., профессора А.Р. Масалимовой. - Алматы: Қазақ университеті, 2017 .- 402 с.

4. Методология педагогики: монография/ Е.А. Александрова, Р.М. Асадулин, Е.В.Бережноваи др.; под общ.ред. В.Г. Рындак. – М.: ИНФРА-М, 2018 – 296 с.

5. Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: монография/Н.В. Бордовская. – Москва: КНОРУС, 2018.- 512 с.

6. Мардахаев Л.В. Магистерская диссертация: подготовка и защита: учебно-методическое пособие.- М.: Квант Медиа, 2018. – 106 с.

7. Таубаева Ш.Т. Исследовательская культура учителя: от теории к практике: монография. – Алматы: Қазақ университеті, 2016. - 423 с.

**Лекция 5**. **Объект и предмет, функции и задачи педагогической науки. Категориально-понятийный аппарат педагогической науки. Основные педагогические понятия.**

**(проблемная лекция)**

**Цель лекции:** Совершенствование знаний докторантов об объекте, предмете, функциях и задачах педагогики, понятийно-категориальном аппарате педагогики, основных категориях педагогики, формирование у них навыков применения этих знаний в исследовании.

**Основные термины лекции:** объект педагогики, предмет педагогики, функции педагогики, задачи педагогики, категории педагогики.

**Основные вопросы лекции:**

1. Объект, предмет, функции и задачи педагогики.

2. Понятийно-категориальный аппарат педагогики.

3. Основные категории педагогики.

**1. Объект, предмет, функции и задачи педагогики.**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**2. Понятийно-категориальный аппарат педагогики.**

Разработка программы содержания педагогической науки в историко-научном ключе, естественно, может быть реализована тем успешнее, чем большей опыт науковедческого анализа содержания науки будет аккумулирован в такого рода исследованиях. И, кроме того, разработка, по сути дела, историографии педагогической науки в немалой степени будет зависеть от характера источниковедческой базы, положенной в основу исторической реконструкции взглядов ученых на содержание педагогической науки. Каждый элемент источниковедческого базиса истории педагогики должен подвергнуться тщательному анализу и оценке, как со стороны своих информационных потенций, так и гносеологических функций в процессе отражения педагогической реальности.

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

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

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

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

**3. Основные категории педагогики.**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Вопросы и задания**

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

2. Аргументируйте генезис развития педагогики с позиции философии науки.

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

4. Охарактеризуйте понятийный аппарат педагогики.

5. Обоснуйте свое понимание общенаучных понятий в педагогике.

6. Как развивалась педагогика в контексте философии науки?

**Основная литеатура**

1. О науке: Закон Республики Казахстан . Алматы: ЮРИСТ, 2011. – 20 с.

Қазақстан Республикасы «Ғылым туралы» Заңы. Астана, 2011.

2. Таубаева Ш.Т. Педагогиканың философиясы және әдіснамасы. Оқулық. – Алматы: Қазақ университеті, 2016. – 340 бет.

3. Философия и методология педагогики**:** научные школы стран СНГ и Республики Казахстан: хрестоматия. Под ред. д.филос.н., профессора А.Р. Масалимовой. - Алматы: Қазақ университеті, 2017 .- 402 с.

4. Методология педагогики: монография/ Е.А. Александрова, Р.М. Асадулин, Е.В.Бережноваи др.; под общ.ред. В.Г. Рындак. – М.: ИНФРА-М, 2018 – 296 с.

5. Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: монография/Н.В. Бордовская. – Москва: КНОРУС, 2018.- 512 с.

6. Мардахаев Л.В. Магистерская диссертация: подготовка и защита: учебно-методическое пособие.- М.: Квант Медиа, 2018. – 106 с.

7. Таубаева Ш.Т. Исследовательская культура учителя: от теории к практике: монография. – Алматы: Қазақ университеті, 2016. - 423 с.

**Лекция 6.** **Тема лекции: «История и этапы развития методологии педагогики. Методологические научные школы и ученые-методологи. Вклад М.А. Данилова, Ф.Ф. Королева, В.Е. Гмурмана, М.Н. Скаткина, Ю.К. Бабанского в развитие методологии педагогики».**

**Цель лекции:** Формирование у докторантов навыков системного использования трудов ученых-методологов в области методологии педагогики.

**Основные термины лекции:** история развития методологии педагогики, научные школы по методологии педагогики, ученый-методолог.

**Основные вопросы лекции:**

1. История и этапы развития методологии педагогики.

2. Методологические научные школы и ученые-методологи.

3. Вклад М.А. Данилова, Ф.Ф. Королева, В.Е. Гмурмана, М.Н. Скаткина, Ю.К. Бабанского в развитие методологии педагогики.

**1. История и этапы развития методологии педагогики.**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- учитывать определенный потенциал непредсказуемости в процессе его развития.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**2. Методологические научные школы и ученые-методологи.**

**Ведущие научные школы по методологии педагогики.** Действительно, смысловое поле раскрывалось, уточнялось в ходе проведения научных исследований, методологических семинаров, дискуссиях в редакции журнала «Педагогика», монографиях, материалах конференций. Впоследствии создавалась целостная теория самой методологии педагогики, претендовавшая на самостоятельный статус внутри педагогики. Методология равнозначно нужна была и исследователям, и стратегам системы образования. Значимость методологии педагогики неизмеримо возросла среди теоретиков и практиков. Появились дисциплины, курсы подготовки научно-педагогических кадров. При конструировании структуры четвертой главы настоящего учебника мы руководствовались результатами исследований науковедов в данной области. Стали формироваться научные школы в области педагогики в целом, методологии педагогики в частности.

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.

К 90-годам XX века функционировали научные школы:

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

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

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 настоящее время эти научные школы продолжают свою деятельность вширь вглубь.

**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;

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.

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 иностранных языков в школе. Разработал концепцию связи пед. науки и практики, методологической 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 среднего 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..

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, классификация 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 проблемами прикладного исследования Е.В. Бережнова.

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

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).

**Методология и методы история педагогики и образования развивались в русле**

**научной школы Н.А. Константинова – З.И. Равкина.**

Выдающимся науным достижением историков педагогики явилось создание фундаментального семитомного издания «Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР» (1970-е годы).

Весьма значимыми результатами деятельности научного сообщества историков педагогики являются: обновление методологической базы историко-педагогических исследований; переосмысление философско-мировоззренческой, идейной основы развития образования; комплексное изучение и трактовка развития отечественной школы и педагогики в русле всемирного историко-педагогического процесса; разработка и создание целостной модели всемирного процесса развития образования.

Основатели школы

Родоначальником научной школы является действительный член Академии педагогических наук РСФСР, доктор педагогических наук, профессор Николай Александрович Константинов (1894-1958). Н.А. Константинов плодотворно разрабатывал теоретические основы историко-педагогической науки, расширил проблематику и модернизировал методы её исследований. Историко-педагогические работы ученого отличались широкой эрудицией, аналитическим, сравнительно-сопоставительным и критическим подходом к событиям и фактам. Владея в совершенстве пятью языками, он основывал свои исследования на анализе многочисленных иностранных источников.

Константинов Николай Александрович [26.05.1894, г. Телыпи, ныне Тельшяй, Литва - 18.04.1958, г. Москва].

С 1946 по 1949 год Институтом общей педагогики руководил Н.А. Константинов - доктор педагогических наук (1942 г.), профессор (1935 г.), действительный член Академии педагогических наук РСФСР (1945 г.), заслуженный деятель науки Узбекской ССР (1943 г.), член Президиума АПН РСФСР (1946 г.).

С конца 1950-х годов научная эстафета по разработке широкого спектра историко-педагогических проблем и подготовке исследовательских кадров перешла к его аспиранту, ученику и последователю Захару Ильичу Равкину (1918-2004 гг.). Им, действительным членом РАО, доктором педагогических наук, профессором, была обоснована новая историческая концепция развития отечественного историко-педагогического процесса, пришедшая на смену существовавшей ранее. Ее характерными чертами являлись: взвешенный объективный характер освещения стержневых аспектов исследуемого историко-педагогического процесса; актуализация позитивного ретроспективного опыта, его рассмотрение сквозь призму современных проблем; акцентирование внимания на гуманистических основах становления педагогики.

 Базисные теоретические положения научной школы:

- целенаправленная разработка методологических и теоретических подходов к изучению истории образования (общая методология);

- рельефно выраженная методологическая составляющая конкретных историко-педагогических исследований (структурная методология);

- превалирование проблемного подхода над последовательно-хронологическим изложением;

- междисциплинарный характер историко-педагогических исследований, систематическое привлечение данных философии, социологии, психологии;

- центрация историко-педагогических исследований на самых актуальных направлениях развития современного отечественного образования и педагогической науки, органичное соединение ретроспективы и перспективы;

- прогностический характер исследований, их направленность на содействие дальнейшему развитию российской школы и педагогики;

- целостный подход к изучению историко-педагогического процесса, соединение в работах всемирной и отечественной проблематики, сквозное исследование дореволюционного, советского и постсоветского периодов развития российского образования и педагогической науки;

- построение исследований на комплексном изучении и освоении всего массива источников, как опубликованных, так и находящихся в архивах;

- особое внимание к личностно-биографическим факторам развития историко-педагогического процесса;

- сочетание глубокой научности исследования с эмоционально-художественным, публицистичным стилем изложения.

Основные теоретические результаты:

- кардинальное обновление методологической базы историко-педагогических исследований, разработка и применение к анализу процесса развития образования культурологического, цивилизационного, аксиологического и парадигмального подходов;

-комплексное изучение и трактовка развития отечественной школы и педагогики в русле всемирного историко-педагогического процесса;

- разработка и создание целостной модели процесса развития отечественного образования XX века;

- осуществление комплекса проблемно-исторических исследований, посвященных аксиологии образования, развитию гуманистической парадигмы, воспитанию духовности личности, содействовавших актуализации историко-педагогического знания, усиливших прогностический характер историко-педагогических исследований;

- расширение и глубокое переосмысление философско-мировоззренческой, идейной базы развития российского образования;

- методологическое обоснование и реализация перспективного направления историко-педагогических исследований – изучение периода новейшей истории отечественного образования с конца 80-х годов ХХ века - по начало XXI века.

**Дидактика общего образования развивалась в рамках научной школы М.Н. Скаткина - И.Я.Лернера - Н.М.Шахмаева и В.В. Краевского.**

Основатели научной школы.

Становление и развитие научной школы «Дидактика общего образования» связано с именами выдающихся ученых-дидактов М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера, Н.М. Шахмаева.

Исследования Михаила Николаевича Скаткина по фундаментальным проблемам дидактики (политехническое образование, принципы и методы обучения) легли в основу работ в области образования, проводимых в СССР, России и многих других странах. Он одним из первых начал разработку теории конструирования учебных программ. Михаил Николаевич Скаткин – автор ряда новых принципов дидактики, в частности, принципа научности обучения; он является соавтором дидактических концепций содержания образования и методов обучения.

Одно из имен, без которого невозможно представить историю лаборатории, — это имя Исаака Яковлевича Лернера, члена-корреспондента АПН СССР, действительного члена РАО. Многие проблемы дидактики были поставлены на научную основу, благодаря исследованиям И. Я. Лернера. Разработанное им представление о содержании образования как педагогически адаптированном социальном опыте, имеющем 4-компонентную структуру: знания, способы деятельности, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру — положено в основу созданной в лаборатории дидактики теории содержания общего среднего образования, позже названной В. В. Краевским культурологической.

И.Я. Лернер рассмотрел факторы отбора содержания образования, его состав и структуру на различных уровнях представления, вопросы конструирования содержания образования, дидактические нормативы построения учебной программы и отражения в ней содержания образования

И.Я. Лернер (1917-1996). Свой путь в науку И. Я. Лернер начал после окончания исторического факультета МГУ в 1939 году. В системе АПН СССР он работал с 1959 года, в 1964-1970 гг. возглавлял лабораторию дидактики гуманитарного образования, а в 1972 году – лабораторию дидактики образования, в 1974 году — лабораторию формирования мировоззрения в НИИ общего и политехнического образования. С 1970 года Исаак Яковлевич работал в лаборатории общих проблем дидактики НИИ общей педагогики АПН СССР.

Тематика творчества у И. Я. Лернера сочеталась с идеей проблемности обучения в целом. Рассмотрев специфику проблемного обучения, И. Я. Лернер разработал систему познавательных задач в гуманитарных учебных предметах, направленных на развитие творческих способностей учеников.

В 70-е годы XX в. ученый обратил внимание на проблему методов обучения, позже связав ее с идеями проблемного обучения, организации творческой деятельности. Результаты исследования методов обучения были представлены сначала в статье И.Я. Лернера, М. Н. Скаткина «О методах обучения», опубликованной в журнале «Советская педагогика» в 1965 году, а затем в программных трудах: монографии И.Я. Лернера «Дидактические основы методов обучения», вышедшей в свет в 1981 году, и коллективной монографии «Теоретические основы процесса обучения в советской школе» 1989 года.

Рассмотрев по отдельности процесс обучения, содержание образования, методы обучения, И.Я. Лернер вынашивал идею создания всеобъемлющую, универсальную дидактическую модель современного учебного процесса, пригодного для любого учебного заведения. Такая попытка сделана в вышедшей в предпоследний год его жизни книге «Философия дидактики и дидактика как философия». А еще ранее во введении к монографии «Современная дидактика: теория — практике». Исаак Яковлевич Лернер одним из первых обосновал методологическую функцию дидактики, развил теорию проблемного обучения, раскрыл дидактические основы и разработал систему методов обучения. Он раскрыл связь между методами обучения, его организационными формами, средствами и приёмами, обосновал состав и структуру содержания образования, адекватные социальному опыту, выделив в них кроме знаний, умений и навыков опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к миру. Исааком Яковлевичем разработана целостная концепция учебно-воспитательного процесса как системы, предложена концепция базового содержания общего образования. Занимался И.Я. Лернер и проблемами школьного учебника.

Н.М. Шахмаев исследовал методологические проблемы дидактики, определил объект, предмет, функции дидактического знания, основные понятия дидактики, обосновал уровневый характер процесса формирования содержания образования, дополнил представления о его структуре.

Шахмаев Николай Михайлович (1919-1991 гг.). Основные труды Н. М. Шахмаева посвящены разработке дидактических проблем применения технических средств обучения в учебном процессе и методики преподавания физики. Он автор учебных и методических пособий по физике для вузов и школ. В 60-е гг. ХХ века он создал дидактические основы дифференцированного обучения, предложил теоретическое обоснование дифференциации и рассмотрел проблемы её практической реализации.

Вместе с основоположниками научной школы работала большая группа исследователей. Большое значение для развития дидактики имело научное обоснование обучения, проведенное Володаром Викторовичем Краевским. Научная школа М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера, Н.М. Шахмаева в своей основе опирается на следующие теоретические положения:

исследования в области дидактики предполагают философско-методологический уровень рассмотрения проблем образования, которое представляет собой единство обучения, развития и воспитания. Обучение рассматривается как один из видов передачи опыта общественно-исторической практики, опыта предыдущих поколений. Дидактика описывает и объясняет процесс обучения, теоретически определяет условия, формы, методы организации обучения, разрабатывает механизмы их использования в практике образования;

дидактика исходит из принципа единства содержательной и процессуальной сторон обучения;

научными функциями дидактического знания являются: описательная, объяснительная, прогностическая, конструктивно-техническая;

результаты исследований должны носить опережающий и прогностический характер, определять направления дальнейшего развития образования;

целостное изучение вопросов дидактики невозможно без учета исторического контекста.

Наиболее значимыми результатами научной школы являются:

культурологическая концепция теории содержания образования, которая включает представления о социальном опыте человечества как источнике содержания образования; об уровнях его формирования: учебного предмета, учебного материала, образовательной практики; структурных элементах содержания образования – опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов (знаний); опыта осуществления известных способов деятельности в форме умений действовать по образцу; опыта творческой деятельности в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений (под руководством В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, 80-е годы ХХ в.).;

теория учебного предмета, который является средством реализации содержания образования с помощью педагогического инструментария. Он представляет собой целостность, включающую два блока: подлежащую усвоению часть содержания образования и средства для ее усвоения, для развития и воспитания учащихся. Разработана классификация учебных предметов на основе ведущего компонента. Рассмотрена сущность учебного предмета, его функции; специфика и значение для решения общих задач школы и образовательной программы; пути развертывания материала по ступеням обучения; цели и ценности учебного предмета; методическая система и средства достижения целей; основания отбора содержания учебного предмета, общей логики и последовательности его изучения; типология аспектных проблем, выступающая критерием конструирования содержания; соотношение науки и учебного предмета (М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.В. Краевский, И.К. Журавлев, Л.Я. Зорина, 80-е годы ХХ в.);

концепция формирования содержания естественнонаучного образования и обеспечение его усвоения учащимися (Л.Я. Зорина, 1980-90-е гг.);

концепция учебника: определены функции учебника, структура, содержательное оформление, способы отбора и представления материала, требования к изложению текста, содержанию, логическим связям внутри параграфов и учебника в целом, аппарату усвоения;

теория методов обучения, методов и средств активизации познавательной деятельности школьников, развития их творческого потенциала. Разработаны типологии методов обучения, основывающиеся на деятельности субъектов учебного процесса – учителя и ученика, характере изучаемого материала, задачах развития учащихся и т.д. Созданы и нашли свое место в практике образования методы проблемного обучения, эвристического, программированного, продуктивного и другие (М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, 70-80-е годы);

система познавательных задач в гуманитарных учебных предметах, направленных на развитие творческих способностей учеников (И.Я. Лернер, 70-е годы ХХ в.);

дидактические основы дифференцированного обучения (Н.М. Шахмаев, 60-е годы ХХ в.). Теоретическое обоснование дифференциации нашло свое отражение в практической реализации, Н.М. Шахмаев внес особый вклад в организацию работы классов с углубленным изучением предметов.

В поле зрения научной школы постоянно находятся системообразующие основания организации процесса обучения в школе. Определены требования к уроку, соотносимые с его целями, задачами, формами организации. Изучены качества знаний учащихся (полнота, глубина, систематичность, системность, оперативность, гибкость, конкретность, обобщённость, развёрнутость, свёрнутость, осознанность, прочность и другие). Рассмотрена структура и содержание системы учебных заданий, соотносимая с эффективностью решения дидактических задач, деятельностью учителя и учеников, определены критерии сложности и трудности заданий на разных уровням усвоения учебного материала. Изучены вопросы дифференциации образования по различным основаниям.

Идеи основоположников научной школы нашли творческое развитие в фундаментальных исследованиях учеников. Культурологическая концепция содержания образования явилась методологической основой дидактической концепции учебного предмета, разработанной И.К. Журавлевым. Научные подходы И.Я. Лернера развиваются в работах И.В. Шалыгиной по отбору содержания гуманитарного образования, в работах Л.А. Красновой по формированию у учащихся представлений о ходе научного познания.

Идеи Н.М. Шахмаева о дифференцированном обучении были развиты И.М. Осмоловской: разработана целостная концепция дифференциации обучения, включающая общие принципы дифференциации, дидактические основания отбора содержания образования и организации процесса обучения. Ю.Б. Алиевым создана дидактика школьного художественного образования.

Социализация и воспитание детей и молодежи. Научная школаЛ.И. Новиковой

В этой сфере имеется несколько направлений, в рамках которых были получены актуальные для своего времени результаты, они либо внедрены в практику, либо не получили дальнейшего развития в силу специфики культурно-исторической ситуации:

концепция «Школа продленного и полного дня», получившая широкое распространение в СССР и активно применяемая на практике по всей стране и в странах СНГ (под руководством Э.Г. Костяшкина, 1970-е годы);

концепция формирования социально активной личности, разработка форм социализации школьников, активно внедряемая в учебно-воспитательный процесс школ в те годы. Под руководством Т.Н. Мальковской были созданы теоретические основы формирования активной жизненной позиции молодежи, исследованы ценностные ориентации и интересы школьников учащихся ПТУ и техникумов, социальной культуры и духовных потребностей школьников.

Развитие исследований в области теории воспитания активизировалось со второй половины 80-х годов, когда в Институте был создан Центр теории воспитания под руководством признанного лидера, академика РАО Л.И. Новиковой. Широкое востребованы до настоящего времени в России и в СНГ разработки нескольких поколений представителей научной школы академика РАО Л.И. Новиковой, который сегодня руководит член-корреспондент РАО Н.Л. Селиванова:

теория детского коллектива;

теория воспитательных систем;

концепция полисубъектности воспитания и воспитательного пространства.

Одним из последних значимых результатов стала разработка концепции детской общности как объекта и субъекта воспитания. Для научной школы Л.И. Новиковой характерно активное использование теоретических разработок в практике образовательных учреждениях.

Новикова Людмила Ивановна, (22.1.1918, г. Горки, Белоруссия), педагог, акад.емик РАО (1993 г.; акад. АПН СССР с 1990 года), доктор педагогических наук (1997 г.) , профессор (1979 г.). С 1951 года в системе АПН СССР: старший научный сотрудник.

Основные направления научной деятельности: разработка теории воспитания ( в т.ч. проблем воспитательного коллектива, самоуправления учащихся, взаимодействия щколы и среды, школьных воспитательных систем), методологии и методики исследовательского поиска. Л.И. Новиковой расширены представления о школьном коллективе как дифференцированном единстве разнотипных объединений детей и взрослых, о детском коллективе как «единстве организации и психологии»; охарактеризованы их структура и функции. Детский коллектив в работах Л.И. Новиковой. и ее учеников рассматривается с гуманистических позиций как инструмент и среда развития личности. Проведены исследования по использованию системного подхода в изучении и совершенствовании воспитательного процесса. Разработала концептуальные основы теории воспитательных систем. Охарактеризовала воспитательную систему как педагогическое понятие и феномен педагогической действительности; выделила этапы развития и основные аспекты управления этой системой. Руководитель исследований по теории коллектива и воспитательных систем.

Сравнительная педагогика. Научная школа З.А. Мальковой – Б.Л. Вульфсона

В ряду существующих в рамках Российской академии образования методологических научных школ, развивающих традиционные направления педагогического знания и открывающих новые области педагогической науки, в течение многих десятилетий одно из ведущих мест, по праву, занимает научная школа, связанная с именами видных компаративистов - академика РАО, доктора педагогических наук, профессора Зои Алексеевны Мальковой и члена – корреспондента РАО, доктора педагогических наук, профессора Бориса Львовича Вульфсона.

За более чем полувековой период функционирования научной школы, происходили глубокие изменения мировоззренческого климата в стране, идеологических установок в обществе и в научной мысли. Они повлияли и на школу педагогической компаративистики.

Зародилась в 1970-е годы и получила значительное развитие молодая отрасль отечественного педагогического знания – педагогическая компаративистика. Были разработаны методологические основы сравнительной педагогики, методы изучения зарубежных и отечественных источников, принципы их классификации и ранжирования, способы установления степени достоверности сведений об изучаемых явлениях и объектах.

Компаративистика анализирует преимущественно в сопоставительном плане состояние, направления и закономерности развития образования в различных странах, геополитических регионах и в глобальном масштабе, вскрывает соотношение всеобщих тенденций и национальной специфики в теории и практике обучения и воспитания. Сравнительная педагогика по широте проблематики близка к всеобщей истории педагогики, но в отличие от последней наибольшее внимание уделяет не прошлому, а современным явлениям и процессам.

Все годы компаративисты исследовали национальные системы образования, информировали органы исполнительной власти о состоянии науки и образования за рубежом, передавали зарубежный опыт практикам отечественной системы образования. Под идеологическими наслоениями ученые умели донести все ценное и важное для развития отечественной школы. С 80-х годов ХХ века впервые стал системно описываться и анализироваться педагогический опыт значительного числа стран.

Основатели научной школы

Малькова Зоя Алексеевна [19.11.1921, г. Кизел Пермской области — 01.09.2003, г. Москва]. В 1939 году, окончив с золотой медалью школу в г. Орехово-Зуево, Зоя Алексеевна поступила в Московский авиационный институт. В 1941 году добровольцем ушла на фронт, где воевала в легендарном авиационном женском полку под командованием Марины Расковой и была механиком всей летной части. Зоя Алексеевна Малькова - участник Великой Отечественной войны

С 1974 по 1991 год работала заместителем директора, а затем и директором научно-исследовательского института общей педагогики.

З.А.Малькова - ведущий советский и российский компаративист, внесла большой вклад в развитие сравнительной педагогики в стране. Под ее научным руководством в Институте теории и истории педагогики АПН СССР и в последующем РАО в течение 30 лет коллективом компаративистов исследовалось в страноведческом и преимущественно сопоставительном плане состояние образования и тенденции его развития в ведущих странах Европы, Северной и Латинской Америки, Юго-Восточной Азии, Китая и Японии, странах африканского континента. Выявлялись закономерности и основные тенденции развития педагогической теории и практики в разных странах, геополитических регионах и в глобальном масштабе; раскрывались проблемы глобального и национального в развитии мирового образования, стратегии развития образовательной политики в зарубежных странах, позитивные и негативные аспекты международного педагогического опыта.

С 1986 года являлась председателем Научного совета по сравнительной педагогике Академии педагогических наук СССР, была членом Исполкома международного конгресса сравнительной педагогики. Зоя Алексеевна по праву совместно с членом-корреспондентом РАО Б.Л. Вульфсоном считается родоначальником отечественной научной школы педагогической компаративистики. Она разработала учебные программы и пособия по сравнительной педагогике для подготовки и повышения квалификации учителей. .

З.А.Малькова предложила критерии оценки состояния образования на региональном и национальном уровне, разработала методы сравнительно-педагогических исследований в период кризисного состояния образования и его активного реформирования. Руководила международными и национальными проектами, дающими детальную характеристику особенностей государственной политики в области образования в различные периоды развития.

Более двадцати ее работ были изданы за рубежом. За цикл монографических исследований «Роль и функции сравнительной педагогики в развитии и повышении эффективности отечественного образования» для педагогических высших учебных заведений ей (и соавтору Б.Л. Вульфсону) была присуждена премия Президента РФ в области образования за 1999 год.

С 1980 по 1991 год Институтом руководила доктор педагогических наук (1972 г.), профессор (1977 г.), действительный член АПН [РСФСР (1982 г. ), академик РАО (1993) г.,

За достигнутые трудовые успехи и многолетнюю плодотворную работу была награждена орденом Почета (Указ Президента РФ от 20 марта 2003 года № 339).



Б.Л. Вульфсон (1920-2014 гг.) - известный специалист в области сравнительной педагогики, один из ее родоначальников, внесших большой вклад в становление и развитие в стране компаративистского знания. В его работах проанализированы процессы развития образования за рубежом, исследованы философские и социологические основы педагогической мысли на Западе, отражена динамика общественно-политической борьбы вокруг актуальных проблем просвещения.

Большое внимание Б.Л. Вульфсон уделяет разработке методологических и теоретических проблем педагогической компаративистики, изучению истории и современного состояния образования во Франции и других странах Западной Европы, исследованию влиятельных западных течений педагогической мысли ушедшего века. В работах Б.Л. Вульфсона на основе сопоставительного анализа новейших источников, выявляются противоречивые процессы развития образования в современном мире, освещаются успехи и трудности европейской образовательной интеграции, определяется место российской системы образования в европейском образовательном пространстве, характеризуется стратегия развитых зарубежных стран в области образования.

Перу ученого принадлежат содержательные очерки о педагогических концепциях видных западных ученых и мыслителей ХХ века – Д. Дьюи, Э. Фромма, Ж. Маритена, Ж. Фурастье, С. Френе, Дж. Брунера, в которых показано воздействие идей этих мыслителей и ученых на современную педагогику в разных странах. Б.Л. Вульфсон анализирует деятельность международных организаций в области просвещения (ООН, ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ и др.) и их влияние на образовательную политику отдельных государств. Им подготовлено более 20 кандидатов и докторов наук – специалистов в области сравнительной педагогики.

Теоретические и методологические основы научной школы

Сравнительная педагогика – междисциплинарная отрасль научного знания, использующая положения политологии, социологии, философии, демографии, экономики, психологии, истории и других наук. Вместе с тем полученные в результате сравнительно–педагогических исследований новые знания, используются специалистами других наук для более глубокого уяснения собственных проблем.

Центральная теоретико-методологическая проблема сравнительной педагогики - соотношение глобального и национального. Без выявления и характеристики глобальных тенденций невозможно создать адекватное представление о реальных процессах развития образования в мире. В то же время игнорирование или недооценка национального своеобразия может привести к созданию искусственных «универсальных» конструкций, далеких от действительного положения дел и от актуальных проблем образования в отдельных странах. Национальное своеобразие систем образования – важный атрибут государственного суверенитета и культурной самобытности любой страны.

Комплексность изучения проблем, охват различных их аспектов, что обеспечивает выявление органических взаимосвязей между различными социальными феноменами, характеристику их взаимозависимости и субординации.

Наиболее значимые теоретические результаты деятельности научной школы:

- определены и освещены исторические этапы развития сравнительной педагогики в зарубежных странах и в России на протяжении Х1Х – ХХ веков. Показана деятельность педагогов–компаративистов российского зарубежья 1920 – 30 годов ХХ века;

- разработаны методологические основы сравнительной педагогики, совершенствуются методы изучения многочисленных и разнообразных зарубежных и отечественных источников, составляющих базу педагогической компаративистики, принципы их классификации и ранжирования, способы установления степени достоверности сведений об изучаемых явлениях и объектах;

- охарактеризована организация современной педагогической науки в зарубежных странах и проанализированы основные направления ее развития;

- выявлены основные направления стратегии образования в зарубежных странах на рубеже ХХ – ХХI веков, роль государственных органов, общественно – политических структур, научно – педагогического сообщества. Показано, что реформирование образования стало важной частью социальной политики современных стран;

- в сопоставительном плане рассмотрены актуальные проблемы нравственного и гражданского воспитания молодежи на Западе и в России, изучена национальная специфика форм и методов религиозного воспитания в разных странах;

- исследован процесс трансформации зарубежных систем образования в условиях формирования мирового образовательного пространства;

- показаны в компаративистском аспекте поиски путей повышения качества школьного образования и достигнутые результаты модернизации содержания, методов и средств обучения;

- охарактеризованы и проанализированы современные системы оценивания учебных достижений учащихся в ряде зарубежных стран и выявлены основные направления их реформирования;

- изучены тенденции обновления педагогического образования в ряде зарубежных стран, показаны роль и место учителя в школе и обществе;

- проанализированы пути оптимизации систем управления образованием за рубежом;

- изучены процессы интеграции дошкольного и начального образования;

- выявлены пути включения детей с особыми образовательными потребностями в массовую зарубежную школу;

- охарактеризованы особенности процесса стандартизации содержания общего образования;

-создано новое направление в отечественной сравнительной педагогике, задача которого выявить особенности развития образования в странах СНГ, составляющих образовательное пространство бывшего единого государства;

Научный совет по сравнительной педагогике (председатель – профессор С.В. Иванова), функционирующий при Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, координирует сравнительно-педагогические исследования, проводимые на территории РФ.

Профессиональная педагогика – теория непрерывного образования.

В 1998 году в состав Института теории и истории педагогики РАО вошел Центр теории непрерывного образования, который возглавил действительный член РАО А.М. Новиков. Это обогатило тематику исследований Института проблемами непрерывного образования.

В дидактике профессионального образования видное место занимает научная школа С.Я. Батышева (1915-2000г.г.) – А. М. Новикова (1941-2013 гг.),которая осуществляет систематическую плодотворную деятельность с 50-х гг. XX века по настоящее время. Это характеризует устойчивость данной научной школы.

В целом формирование и развитие научной школы С. Я. Батышева — А. М. Новикова базируется на следующих теоретических положениях:

-целенаправленная разработка методологических подходов к изучению профессиональной педагогики и теории непрерывного образования;

• профессиональная педагогика, теория непрерывного образования — междисциплинарные отрасли научного знания, которые строятся на базе общей педагогики, философии, психологии, методологии, кибернетики, теории систем, системного анализа, общей теории управления и т. д.;

• профессиональная педагогика так же, как и теория непрерывного образования, охватывает все возрастные и социальные группы обучающихся, все уровни образования в их преемственности и взаимосвязи. И в этом отношении профессиональная педагогика и теория непрерывного образования в значительной мере смыкаются;

• профессиональная педагогика, теория непрерывного образования охватывают все сферы — экономические, социальные, культурные — развития России в конкретные исторические этапы: индустриального общества (до последних десятилетий XX в.) и современного постиндустриального общества.

Данные положения нашли отражение в работах, выполненных в рамках научной школы.

Наиболее значимыми теоретическими результатами являются:

• создание и развитие профессиональной педагогики профессиональной педагогики, созданы теоретические основы содержания профессионального образования, технологий обучения, форм и методов обучения и воспитания обучающихся, комплексного применения средств обучения в учебном процессе, управления профессиональным образовательным учреждением и др.;

• исследование истории профессионального (профессионально-технического) образования;

• создание теории развития профессионального образования России на основе иерархической системы классификаций ведущих идей, вытекающих из них принципов развития образования и условий их реализации;

• создание теории непрерывного образования: принципов и условий реализации идеи

непрерывного образования как одной из ведущих идей развития образовательных систем в мире, теоретических основ диверсификации образовательных систем,

построение преемственного содержания профессионального образования, создание методологических основ преемственности образовательного процесса в системе непрерывного образования, создание теории управления образовательными системами; выявление особенностей развития образования в условиях постиндустриального общества;

• проведение сопоставительного анализа подходов к реализации идеи непрерывного

образования в России и за рубежом;

• создание современной методологии как учения об организации деятельности (оснований общей методологии, методологии научной, практической, художественной, учебной и игровой деятельности) с позиций системного анализа в логике современного проектно-технологического типа организационной культуры;

• создание оснований современной общей всевозрастной педагогики как теоретического базиса развития системы непрерывного образования, построение понятийно-категориального аппарата и логической структуры педагогики постиндустриального общества;

- создание новой научной области — профессиональной лингводидактики.

Научная школа С.Я. Батышева – А.М. Новикова занимается:

- разработкой методологических подходов к изучению профессиональной педагогики и теории непрерывного образования;

- установлением, что профессиональная педагогика, теория непрерывного образования – междисциплинарные отрасли научного знания, которые строятся на базе общей педагогики, философии, психологии, методологии, кибернетики, теории систем, системного анализа, общей теории управления и т.д.;

- определением того, что профессиональная педагогика так же, как и теория непрерывного образования, охватывает все возрастные и социальные группы обучающихся, все уровни образования в их преемственности и взаимосвязи;

- утверждением того, что профессиональная педагогика, теория непрерывного образования охватывают все сферы: экономические, социальные, культурные – развития страны в конкретные исторические этапы: индустриального общества (до последних десятилетий XX века) и современного постиндустриального общества.

Среди ученых этой научной школы - Н.И. Думченко, Беляевой, И. А. Халлиулиным, Н.М. Таланчук, Н. Н. Отенберг, А. Д. Шакирзянов и др. Расширив научную проблематику изучением вопросов непрерывного образования, бизнес-образования, социального партнёрства, повышения квалификации и инноваций в профессиональном образовании, научная школа пополнилась именами И.В Зорина., В.А. Кальней, И.М. Старикова Г.А.,Ю.Л. Деражне, К.Г. Кязимова, В.А. Ермоленко и др. Востребованность развиваемых научной школой идей и практических результатов видна и по зарегистрированным посещениям на двух интернетовских сайтах А.М. Новикова - более 100 тыс. посещений (www.anovikov.ru – за пять лет и www.methodolog.ru - за три года).

Научной школой С.Я. Батышева – А.М. Новикова «Профессиональная педагогика – теория непрерывного образования» созданы: стратегия развития профессионального образования в России (А.М. Новиков); методология педагогики (А.М. Новиков); концепция образования в постиндустриальном обществе (А.М. Новиков).

Из научных школ произрастает методологическая культура института, основанная на органическом объединении устоявшихся в истории образования знаний, накопленного исследовательского опыта и творческих инновационных решений.

Батышев Сергей Яковлевич (1915-2000 гг.). Батышев Сергей Яковлевич [р.6(19).10.1915, пос.Кадом, ныне в Рязанской обл.], педагог, организатор педагогической науки, общественный деятель. Академик АПН СССР (1974-91 гг), доктор педагогических наук (1968 г.). Герой Советского Союза (1944 г.). В 1973-1989 гг. - академик-секретарь Отделения педагогики и психологии профессионально-тех.образования АПН СССР Председатель (с 1965 года) Научного совета по проблемам профессионально-технического образования АПН. Председатель Всесоюзной ассоцации работников профессионального образования (с 1989 года).

В 60-е гг. выступил инициатором исследований по педагогике и психологии профессионально-технического образования. Разработал теория стадийной подготовки квалифицированных рабочих на производстве и в СПТУ; предложил проблемно-аналитическую систему профессионального бучения рабочих для автоматизированного .производства. Сформулировал принципы группировки профессий с целью подготовки рабочих широкого профиля, создания соответствующих учебных программ, использования различных форм занятий. Автор ряда учебных программ для СПТУ. Ответственный редактор и один из авторов труда «Очерки истории профессионально-технического образования в ССС» (1981 г.).

В историю отечественного образования С. Я. Батышев вошел как создатель нового научного направления — профессиональной педагогики. Начав работать в 50-е гг. XX века в системе профессионально-технического образования, он первым заявил, что ей необходима научная база, что без научного обоснования ее развитие будет неполноценным. И он первым из многих сотен тысяч работников профтехобразования берется за кандидатскую диссертацию.

В 1975 году С.Я. Батышев организует в Казани Институт профессионально-технической педагогики Академии педагогических наук СССР (в настоящее время Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО). С.Я. Батышев опубликовал 36 книг, 33 брошюры, более 400 научных статей. Наиболее известными из его книг являются: «Производственная педагогика» (1976 г.), «Научная организация учебно-воспитательного процесса» (1980 г), «Подготовка и повышение квалификации рабочих на производстве» (1992 г.), «Подготовка рабочих широкого профиля»

(1993 г.), «Подготовка техников» (1993 г.) и др.

С. Я. Батышевым было подготовлено 13 докторов и 69 кандидатов наук.

Новиков Александр Михайлович - выдающийся российский учёный-педагог. Создатель современной методологии и теории образования. Родился в 1941 году. Заслуженный деятель науки России, доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, иностранный член Академии педагогических наук Украины, член Союза журналистов, лауреат Государственной премии РФ.

Работал руководителем Исследовательского центра теории непрерывного образования Российской академии образования, заведовал кафедрой в Московском государственном открытом педагогическом университете им. М.А. Шолохова.

Автор 350 научных работ по методологии и теории педагогики, теории и методике трудового обучения и профессионального образования, психологии и физиологии труда.

А.М. Новиков - автор более 300 научных работ по методологии, теории образования и педагогики, теории и методике трудового обучения и профессионального образования, психологии и физиологии труда.

**3. Вклад М.А. Данилова, Ф.Ф. Королева, В.Е. Гмурмана, М.Н. Скаткина, Ю.К. Бабанского в развитие методологии педагогики.**

**Основатели методологии педагогики.** 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].

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):

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 научных школ в становление и развитие методологии педагогики.

Одним из основателей методологов педагогики 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.

Он возродил понятие «педагогический процесс», вошедшее в 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.

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.

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

В.С. Шубинский исследовал систему разработки педагогической теории, основополагающие принципы воспитания, тенденции развития методологии педагогики, структуру методологического знания, процесс формирования диалектического мышления школьников. Г.В. Воробъев разрабатывал проблемы трансформации философских законов, категорий и методов на предмет педагогических исследований, организации педагогического эксперимента, измерения в дидактике. Много сил 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.

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. 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.

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

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

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

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. Лаборатория философии образования берёт своё начало с 1970 года, когда начала деятельность лаборатория методологии педагогической науки, в которой была разработана концепция управляемого взаимодействия педагогической науки и практики. Развитие этих концептуальных идей началось в специально созданной лаборатории взаимодействия педагогической науки и практики, что обусловило выдвижение принципиально новой совокупности идей. Они были связаны с необходимостью и выявленной возможностью диагностирования массового педагогического опыта.

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

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 .

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 [36; 37].

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.

Методологические основы социальной педагогики разработаны профессорами И.А. Липским и Л.В. Мардахаевым.

Игорь Адамович Липский - флагман социально-педагогической науки и практики: вице-президент Союза социальных педагогов и социальных работников Российской Федерации, член редакционной коллегии журнала «Социальная работа», исполнительный директор Общественного движения «Армия и общество», член Научно-методического совета Комиссии по правам человека при Президенте Российской Федерации (2000-2001 гг.). Свои идеи, результаты исследований, гражданскую позицию он активно выносил на обсуждение мирового сообщества, выводя Россию на авторитетные позиции в Международной ассоциации социальных работников и социальных педагогов. Они разработали структуру и содержание методологии социальной методологии.

Научная школа академика РАО, профессора В.А. Сластенина «Личностно-ориентированное профессиональное образование» внесла огромный вклад в развитие теории педагогического образования. Исходя из понимания того, что проблема профессиональной подготовки учителя является ключевой проблемой педагогики, академиком В.А. Сластениным – как руководителем научной школы в области педагогики – определены направления научного поиска, обоснованы системы исходных понятий и закономерностей, которые легли в основу построения отечественной теории педагогического образования.

Сластёнин Виталий Александрович ([5 сентября](http://ru.wikipedia.org/wiki/5_%D1%81%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8F%D0%B1%D1%80%D1%8F) [1930](http://ru.wikipedia.org/wiki/1930), [Горно-Алтайск](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D0%BE%D1%80%D0%BD%D0%BE-%D0%90%D0%BB%D1%82%D0%B0%D0%B9%D1%81%D0%BA), [Алтайский край](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D0%BB%D1%82%D0%B0%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D0%BA%D1%80%D0%B0%D0%B9), [РСФСР](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A0%D0%A1%D0%A4%D0%A1%D0%A0) — [13 июня](http://ru.wikipedia.org/wiki/13_%D0%B8%D1%8E%D0%BD%D1%8F) [2010](http://ru.wikipedia.org/wiki/2010) г., [Москва](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%BE%D1%81%D0%BA%D0%B2%D0%B0), [Российская Федерация](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A0%D0%BE%D1%81%D1%81%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F_%D0%A4%D0%B5%D0%B4%D0%B5%D1%80%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F)) — российский учёный в области [педагогики](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D0%BA%D0%B0), заслуженный деятель науки РФ, доктор педагогических наук, профессор, действительный член [Российской Академии образования](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A0%D0%BE%D1%81%D1%81%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F_%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D0%B4%D0%B5%D0%BC%D0%B8%D1%8F_%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F)

Фундаментальные работы В.А. Сластенина и учеников его научной школы в значительной степени определяют современное понимание проблем педагогического образования, направления научных исследований и практической деятельности в области профессиональной педагогики. Научной школой В.А. Сластенина разработана концепция педагогического образования, концепция содержания и структуры среднего профессионального образования; разработана и активно внедряется принципиально новая модель учебного плана, обеспечивающего динамическое равновесие базового федерального и вузовского национально-регионального компонентов профессионального образования.

Исследуя деятельностное содержание профессионально-личностного развития учителя, научная школа В.А. Сластенина обнаружила факты, анализ которых указывает на возрастание его субъектного потенциала.

В развитие методологии педагогики в целом, методологических основ дидактического исследования в частности внесли весомый вклад чешский ученый-методолог Я. Скалкова [187] и польский педагог В Оконь.

**Педагоги-методологи современности.**

Сенько Юрий Васильевич (родился 28.01.1941 г.). Научная, педагогическая и общественная деятельность Юрия Васильевича более 50 лет была связана с Алтаем. Ю.В. Сенько открыл при кафедре докторантуру, ведет педагогический отдел журнала «Известия АГУ», входит в состав редакций журналов «Образование в Сибири"», «Сибирский учитель», «Культура. Наука. Образование».

Под его руководством и при его непосредственном участии в рамках программы «Университеты России» разрабатывается пакет научно-методической документации, необходимой для создания школ нового типа, альтернативных массовой средней общеобразовательной школе, открываются при Алтайском государственном университете учебно-педагогические комплексы «Лицей-университет», «Гимназия-университет» (1992-1995 гг). В этот же период Юрий Васильевич является одним из руководителей большой группы разработчиков концепции стабилизации и развития образования на Алтае.

Ю.В. Сенько — автор около 250 научных публикаций по вопросам дидактики общеобразовательной и профессиональной школы, методологии педагогического исследования, педагогической технологии, гуманитаризации педагогического процесса. Широкую известность получили его книги «Гуманитарные основы педагогического образования», «Педагогика понимания» (в соавторстве), «Стиль педагогического мышления». Эти и другие работы помогают читателю, интересующемуся проблемами современного образования, освоить новый — гуманитарный — стиль педагогического мышления. Они охватывают широкий спектр вопросов становления профессионального образа мира педагога, раскрывают педагогический процесс как гуманитарный феномен культуры.

Методология исследования сравнительной педагогики развивается усилиями мнгогих известных ученых стран СНГ. К их числу относятся профессора С.В. Иванова, Г.К. Нургалиева, А.К. Кусаинов, К.С. Мусин, М.Т. Есеева и др.

Иванова Светлана Вениаминовна с марта 2011 года по настоящее время руководит Институтом Стратегии развития образования РАО. Профессор, доктор философских наук (2008), государственный советник Российской Федерации I класса Иванова Светлана Вениаминовна - академик Российской академии естественных наук (2013 г.).

Участвовала в процессах модернизации образования: в создании Концепции модернизации образования 2000–2010 гг., Концепции 12-летней школы, Концепции профильного обучения, Базисного учебного плана, федеральных образовательных стандартов общего образования (2004 г.), курировала федеральный эксперимент по совершенствованию структуры и содержания общего образования, выделившийся затем из него эксперимент по профильному обучению, принимала участие в разработке эксперимента по единому государственному экзамену. Особенностью широкомасштабного эксперимента стало создание целостной системы мониторинга, включающей мониторинг учебных достижений учащихся - участников эксперимента, медико-физиологический и социологический с участием родителей учащихся и старшеклассников. Руководитель Федеральной инновационной площадки «Создание единого образовательного пространства в странах СНГ», председатель Научного совета по проблемам сравнительной педагогики Отделения философии образования РАО, соорганизатор общественной Ассоциации философии образования.

Область научных интересов – философско-методологические проблемы дидактического знания с учетом историко-философского аспекта. Исследование педагогических идей А.А. Богданова, разработка тектолого-гуманистического подхода к образовательному процессу. Гуманизация и гуманитаризация образования, принятие решений в области образования и ряд,исследование влияния внешней среды на образовательные структуры, развитие непрерывного образования в сферах политики и бизнеса, взаимодействие системы образования и рынка труда, социокультурные и геополитические аспекты формирования образовательного пространства [63, 48-50].

Одним из методологов педагогики современности является Лукацкий Михаил Абрамович. Именно его понимание методологических ориентиров педагогики нами использованы при обосновании междисциплинарных связей педагогики, при отборе выводов философии науки.

М.А. Лукацкий - заведующий лабораторией теоретической педагогики и философии образования, член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор

Область научных интересов. философия образования, теоретическая педагогика, история науки, методология гуманитарных исследований, история отечественной и зарубежной гуманитарной мысли, методологические ориентиры педагогики; логика построения педагогических теорий.

Вершинина Надежда Александровна - доктор педагогических наук, доцент. Область научных интересов – методология педагогики, педагогическое науковедение,  методика обучения изобразительной деятельности.

В 2009 году защитила диссертацию на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования на тему: «Методология исследования структуры педагогики».

Основные читаемые курсы – «История и методология науки и образования», «Введение в педагогическую деятельность», «Педагогика и психология», «Теоретическая педагогика», «Технологии развития детского изобразительного творчества».

Преложенный Н.В. Вершининой дисциплинарный подход обогатил педагогическое науковедение в контексте построения новой учебной дисциплины в области гуманитаных наук. Исследование структуры педагогики по своей сути является методологическим. В связ с этим и из-за малочисленности источников по вопросам методологического исследования изложена логика исследования Н.А. Вершининой.

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. 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.

В настоящее время одним из ведущих ученых-методологов в области истории педагогики является Богусла́вский Михаи́л Ви́кторович— доктор педагогических наук (1994 г.), профессор (2001), член-корреспондент РАО (2001), заведующий отделом истории педагогики и образования Института теории и истории педагогики РАО, является ведущим российским специалистом по методологии, теории и истории образования.

В трудах М.В. Богуславского в целостном виде представлен процесс развития отечественной педагогической науки и образования; воплощены методологические подходы к толкованию истории педагогики, как важнейшего культурно-образовательного явления. Разработана система методологических подходов к исследованию истории педагогики (парадигмальный, цивилизационный, аксиологический), которые в своей совокупности позволили существенно обогатить и обновить возможности историко-педагогических исследований. Им осуществлены крупные исследования в сфере философии образования, его ценностных оснований, методологии и технологии осуществления гуманистической педагогики, впервые разработана методология и технология осуществления эксперимента на историко-педагогическом материале.

Одним из первых разработчиков вопросов методологии и методики дидактических исследований является В.И. Загвязинский.

Академик В.И. Загвязинский на протяжении всей своей многолетней исследовательской и педагогической деятельностей остается верен отечественной традиции, согласно которой педагогика есть наука и теоретическая, и прикладная, и потому она должна ставить во главу угла преобразование педагогической действительности на прочной базе научно обоснованных, четко обозначенных идей, замыслов и гипотез. Эта позиция ученого нашла яркое и убедительное воплощение в получивших широкую известность книгах «Методология и методы дидактических исследований», «Противоречия процесса обучения», «Педагогическое предвидение» и др. В последние годы он сосредоточил усилия на подготовке и реализации целевых образовательных программ для Тюменской области и ее северных регионов, на создании экспериментального центра социальной помощи детям областного центра.

В.И. Загвязинский дал теоретическое обоснование концепции о движущих силах педагогических процессов, интегративных составляющих процесса обучения, внес заметный вклад в дидактику и методику высшей школы. Непреходящую ценность имеют его выступления в редком жанре методологии педагогики. Он является постоянным участником методологического семинара, объединявшего известных педагогов-теоретиков страны.

Осмысление изысканий методологов-дидактов позволяет структурировать знания в области методологии и методов дидактических исследований.

Процесс развития воспитательной системы противоречив; зоны ее неупорядоченности являются источниками дальнейшего развития. Каждая система имеет поле путей развития, и вектор развития определяется внутренними свойствами системы, не исключая ее взаимодействия с другими субъектами социума.

Одним из ярких представителей-разрабатывающиков проблемы методологии и методов исследований в области воспитания, является Борытко Николай Михайлович - доктор педагогических наук. профессора, член-корреспондена [Российской Академии Естествознания](http://www.rae.ru/), профессор кафедры педагогики. Области научных интересов: методология педагогического исследования, профессиональное образование, теория и методика воспитания, инновационные процессы в образовании. Основные труды: «Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для студ.высш.учеб.заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2008.–320 с. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока : монография / Н.М. Борытко, О.А. Мацкайлова; науч. ред. Н. К. Сергеев. — Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2002. 131 с.; Диагностическая деятельность педагога. – М.: Издательский центр «Академия», 2008.–320 с. и др.

В ряду исследователей методологии социальной педагогики особое место занимает Мардахаев Лев Владимирович.

Мардахаев Лев Владимирович родился 9 февраля 1944 года в г. Баку (СССР). С 1994 года работает в Российском (Московском) государственном социальном университете. За время работы в университете занимал должности профессора кафедры социальной педагогики, а затем (с 1997 г.) По мнению Л.В. Мардахаева, методологические основы социальной педагогики отражают используемое социальной педагогикой знание других наук – общей и социальной философии, педагогики, социологии, общей и социальной психологии, антропологии, социального права, социального управления, социальной информатики, социальной работы, валеологии, экологии, медицины. Под ней понимают:

– в широком смысле – основные положения наук об обществе и человеке, определяющие методологические ориентиры и основные направления, содержание, организацию и методику познания и преобразования социально-педагогической практики в соответствии со спецификой объектно-предметной сферы;

– в узком смысле – фундаментальные положения социальной педагогики, которые определяют специфику ее познавательной и преобразовательной деятельности (исходные положения, определяющие теорию, концентрированную в ее разделах, дисциплинах, направлениях, течениях и т.д.) и выполняют функцию теоретических основ исследований применительно к каждому конкретному объекту (процессу или явлению) социальной педагогики в конкретных социокультурных средах и т.д.

В настоящее время важное значение придаетси объективности оценки результатов исследования и образовательного процесса. В связи с этим ученые стали создавать новые методики качественного и количественного описания эмпирических объектов педагогической реальности. В Институте стратегии развития образования РАО действует Лаборатория методологии педагогических измерений исследуется международный опыт в данном направлений. Где трудится Н.Н. Найденова.

Найденова Наталья Николаевна - заместитель заведующего Центром педагогической компаративистики. Кандидат педагогических наук, лауреат премии Правительства РФ за 2009 г. в сфере образования, академик Академии педагогических наук Казахстана, автор более 90 научных работ по различным аспектам педагогических измерений и педагогической компаративистики.

Н.Н. Найденова защитила диссертацию по теме «Социально-педагогические факторы международных сравнительных исследований» (2007 г.). Н.Н. Найденова является заместителем директора Национального Центра ЮНЕСКО / ЮНЕВОК в РФ, член различных международных ассоциаций (сфера измерения качества образования), научно-проблемного Совета по сравнительной педагогике (Россия, Москва). Член редколлегии журнала «Отечественная и зарубежная педагогика».

Стажировалась за рубежом по проблемам педагогических измерений, в течение долгого времени. Н.Н. Найденова являлась национальным координатором по выборке и анализу данных в международных исследованиях (PIRLS, TIMSS, PISA, CIVIC), обучала экспертов и разработчиков предметных тестов в рамках ЕГЭ, оказывала педагогическую помощь ряду стран в анализе их данных тестирования.

Основные направления научной деятельности Н.Н. Найденовой – измерение качества образования, а не только качества обучения; международные сравнительные исследования и методология тестирования в разных странах; разработка мультиплекса (авторский метод оценивания качества образования), контрольно-измерительных материалов, форм отчетности и представления результатов для мультиплекса; измерение компетентности и общей функциональной грамотности; построение индивидуальной траектории образования, методология проведения оценивания результатов тестирования и анкетирования; измерения в образовательных стандартах  и стандарт измерений;  методология мониторинговых исследований интегрального вида по предметности и его инструментария; выравнивание и шкалирование результатов тестирования; оценка репрезентативности; построение дизайна единого мультипредметного теста; повышение измерительной квалификации педагога; ведение занятий по теории и практике педагогических измерений; измерения в профессиональном и профильном образовании.

Н.Н. Найденова является автором нового метода измерения качества образования – мультиплекса – и авторской концепции измерения общей функциональной грамотности по ключевым компетенциям: «Читаю. Пишу. Размышляю».

Совершенствуется методология исследования в области этнопедагогики, происходит обмен научным опытом. На труды профессора К.Ж. Кожахметовой неоднократно ссылается доктор педагогических наук, профессор, академик Международной академии педагогики и Международной академии наук педагогического образования Шавади Мадов-Хаджиевич Арсалиев.

Арсалиев Ш. М-Х. - декан исторического факультета Чеченского государственного университета, заслуженный деятель науки Чеченской Республики, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Академии наук Чеченской Республики, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, лауреат Международной премии имени академика Г.Н. Волкова.

Арсалиев Шавади Мадов-Хажиевич родился 24 августа 1958 году в селе Гуни Веденского района, Чечено-Ингушской АССР. Автор более 100 научныx работ по проблемам этнопедагогики, педагогического наследия, развития системы образования Чеченской Республики, подготовки научно-педагогическиx кадров.

В его монографии «Методология современной этнопедагогики» рассматривается проблема формирования методологическиx оснований этнопедагогики в контексте современной картины мира. Методология современной этнопедагогики опирается на богатейший теоретический и практический опыт этнопедагогов прошлого и настоящего, а также на законы постнеклассической научной парадигмы. Представленные теоретические и практические основы разработки и реализации этнопедагогическиx теxнологий способствуют развитию этнопедагогики как науки, вносят вклад в формирование и успешное функционирование поликультурного образовательного пронстранства как залога укрепления межнациональныx и межкультурныx связей.

Согласно его позиции, философскую основу для этнопедагогических исследований составляют экзистенциализм, прагматизм, диалектический материализм, неотомизм, неопозитивизм, «философия жизни», фрейдизм и неофрейдизм, бихевиоризм, эволюционизм и неоэволюционизм, диффузионизм, социологическая и этнопсихологическая школы, функционализм, культурный релятивизм. В качестве гносеологического ресурса методологии этнопедагогического исследования выступают этничность, этническая культура, инкультурация, миф, фольклор, религия, воспитательно-образовательные традиции, обычаи, этноспецифическая ритуальная обрядность, этикетно-поведенческие стереотипы, семейно-бытовые нормы, национальная игра и др. Исследовательский поиск фокусируется на проблемах этнопедагогического знания, этнопедагогических систем и технологий, новых подходов, методов, методик к изучению этнопедагогических явлений.

Фундаментальные исследования профессоров К.Ж. Кожахметовой и Ш.М-Х. Арсалиева стали основой логики этнопедагогических исследований ученых стран СНГ..

Процесс развития методологии педагогики был специально исследован С. Колташ.

В соответствии с ее концепцией, кардинальный поворот педагогической мысли во второй половине 60-х годов XX века к разработке методологической проблематики был обусловлен сложным, нелинейным процессом формирования в отечественной науке тех лет новой информационно-технологической концепции рациональности и ее философско-методологических оснований, которые оказали существенное влияние на возрастание в научно-педагогическом мышлении моментов теоретико-познавательной рефлексии, приобретшей в течение последующих десятилетий форму самостоятельного направления исследований педагогики. Одновременное действие в интеллектуальном пространстве педагогики середины 60-х - 80-х годов факторов стимуляции и торможения ее методологического самоопределения обусловило непоследовательность и противоречивость этого процесса, наличие в нем многочисленных препятствий, разрывов, девиаций, конфронтационных линий развития. Взаимодополнительное сочетание в формировавшемся "идейном континууме" методологии педагогической науки онтологических, антропологических, гносеологических, логико-методологических представлений и установок, отрефлексированных методологами и теоретиками педагогики рассматриваемого периода, определяло фундаментальность и содержательную глубину этой становящейся дисциплины.

Объективную характеристику процесса развития методологии педагогики можно проследить в докторской диссертации Н.И. Гребенюка. Он исследовал процесс развития методологических основ педагогики России в XX в.: предмет познания в целостном педагогическом процессе раскрывается как система законов диалектики, логики, психологии; законы диалектики в целостном педагогическом процессе тождественны законам всеобщей взаимосвязи явлений познаваемого мира как единого целого; теория познания дает педагогике знания о соотношении объективного и субъективного в мыслительных отражениях действительности, выстраивает свою теорию на основе исследований психологии познания; теория отражения как закон организации познавательной деятельности в целостном педагогическом процессе требует интеллектуального обеспечения познания в познавательном процессе как условия развития и саморазвития личности; педагогическая методология призвана синтезировать законы познания в форму их конкретного единства и цельности и обосновывать ими как отбор содержания знания для образования, так и собственно организацию педагогического процесса; обобщение и систематизация научных знаний о законах познания в единстве с накопленными человечеством представлениями о способах познания и преобразования действительности как условиях развития собственно методологического педагогического знания и прогнозирования развития методологии научной педагогики.

Проблема исследования заключается в установлении предметного состава контекста научного познания (отрасли, направления, разделы науковедения, философии, логики и методологии науки), который задает ориентиры поиска в области фундаментальных оснований и выявлении устойчивого, инвариантного характера педагогического метазнания, его гуманитарной сущности, особенностей конструирования в качестве целостной и относительно автономной структуры в системе данной науки (Гребенюк Н.И. Развитие методологических основ педагогики в XVII-XX вв. дисс…д.п.н. М., 2003 - 398 с.).

Большой вклад вносит своими исследованиями по методологии и методике дидактических исследований ученые А.В. Коржуев и В.А. Попков (Научное исследование по педагогике: теория, методология, практика: Учебное пособие для слушателей системы дополнительного профессионального образования, преподавателей высшей школы.: - М.: Акдемический проект; Трикста, 2008. – 287 с.).

**Казахстанские ученые-методологи в области педагогики.**

*Назначение и главная задача методологических исследований как раз и состоит в том,* чтобы найти эффективные способы разработки хорошей педагогической теории, повысить эффективность исследовательской деятельности ученых, создающих педагогическую теорию. А хорошая педагогическая теория — лучший способ помощи школе, совершенствования практики.

Перейдем к характеристике достижений казахстанских ученых, разрабатывающих теорий и концепций в области педагогического науковедения, философию и методологию педагогики в широком спектре методологические ориентиры и категорий педагогической науки, методология исследовательской деятельности, исследовательской культуры педагога и др.

Учитывая, что наука существует в дисциплинарном измерении философ У.Ж. Алиев разработал общедисциплинарную модель науки, уточнил субъект, объект, предмет, метод, структуру предмета, функцию, результат научной дисциплины. Это, на наш взгляд, крупное достижение отечественных философов.

Алиев Урак Жолмурзаевич вице-президент образовательной корпорации «Туран», доктор экономических наук, профессор, действительный член философско-экономического ученого собрания МГУ им. М.В.Ломоносова В 2004 году филиал университета «Туран» был преобразован в самостоятельное учреждение «Университет «Туран-Астана». В ноябре 2005 года Советом учредителей ректором университета «Туран-Астана» был назначен доктор экономических наук, профессор, член философско-экономического собрания Московского государственного университета У.Ж. Алиев.

У.Ж. Алиев в своей монографии «Теоретическая экономика: общедисциплинарная модель» на основе выдвинутой им общей дисциплинарной теории науки. Модель - это нестандартная, концептуально новая общепредметная модель теоретической экономики как синтетической научной дисциплины. Типологизирована система субъектов, объектов, предметной определенности, функций и результатов функционирования теоретической экономики. Разработанная автором общая дисциплинарная теория (модель) науки в виде общей теории предмета научной дисциплины способствует дальнейшей разработке общей теории науки и одновременно претендует стать своеобразной новой дисциплинарной парадигмой науки нашего времени и обозримой перспективы. Также можно утверждать, что в праксиологическом аспекте общая (интегральная) предметная модель науки позволяет с новых концептуально- методологических позиций подойти к любой отдельно взятой функционирующей или становящейся научной и учебной дисциплине (в данном случае к теоретической экономике), исследованию ее реального статуса более полно, всесторонне объективно и достоверно в различных направлениях и аспектах противоречивого процесса оценки реального эффекта функционирования как отдельных научных дисциплин, так и всей системы наук (превращение потенциальных результатов науки в актуальные). Этим самым обеспечивается диалектическое единство процесса производства научного продукта и процесса его потребления. Лишь потребленный научный продукт, становится «действительным продуктом». В свою очередь, «действительный научный продукт» для субъекта научной дисциплины выступает необходимым условием и стимулом для продолжения нового «витка» творческих научных исследований.

Таким образом, круг смыкается – «живое предметное движение» научной дисциплины начинается с деятельности субъекта науки по производству нового «знания-продукта» и завершается его возвращением к нему же в виде потребленного научного продукта - «действительного продукта», который служит мощным стимулом и смыслом саморазвития науки. Итак, в работе сделана попытка вкратце обосновать и раскрыть логику системы ключевых (стержневых) понятий феномена «науки» в виде такой ее структурной и таксономической единицы, как «научная дисциплина», которые в диалектическом единстве образуют, на мой взгляд, целостный категориальный строй научной дисциплины (философский уровень исследования), или то же самое, что интегральную предметную модель научной дисциплины как таковой (науковедческий уровень исследования). Синтез этих двух уровней исследования дает нам общую дисциплинарную теорию (модель) науки, а если учесть, что данная теория (модель) построена «вокруг» такого стержневого понятия, как «предмет», то «общую предметную модель научной дисциплины» можно наглядно представить следующим образом [9]. Основные положения общедисциплинарной модели науки трансформированы на предмет и методы философии и методологии педагогики.

В истории развития педагогической науки во взаимосвязи со школьной практикой организатором и руководителем одной из первых научных школ в республики была заслуженный деятель науки Казахстана, профессор Раиса Григорьевна Лемберг, которая разработала теоретическую Концепцию связанную с совершенствованием психолого-дидактических основ урока. На протяжении 50-70-х годов концепция Р.Г. Лемберг обогащалась и корректировалась в научных диссертационных работах ее учеников - докторов педагогических наук профессоров Р.Г. Лемберг, А.П. Сейтешева , Г.А.Уманова, Н.Д.Хмель, и др.

Профессор Р.Г. Лемберг внесла значительный вклад в разработку важнейших проблем дидактики. «Вопросы построения урока. (По материалам работы школ Казахстана)» (1941 г.), «Урок в начальной школе» (1948 г.), «Вопросы методики урока» (1957 г.), «Дидактические очерки» (1960 г.). В работе «Дидактические очерки» обобщены многолетние исследования автора в области дидактики, проанализирован педагогический опыт учителей Казахстана. Идеи, высказанные Р.Г. Лемберг, актуальны и сегодня, они во многом созвучны педагогике сотрудничества, методикам педагогов- новаторов.

Лемберг Раиса Григорьевна (1888-1975 гг.) родилась 21 февраля 1883 года в Петербурге. В 190 г. поступила на медицинский факультет Берлинского университета. До Великого октября работала учительницей, по заданию Совета рабочих и крестьянских депутатов организовывала дошкольные и школьные учреждения в Петрограде, занималась профессиональным образованием рабочих. Одновременно в 1918 году преподавала в институте внешкольного образования. В 1924 году перешла на работу в ЛГПИ имени А.И. Герцена, читала студентам курс педагогики «Трудовая школа». В 1925 году ей было присвоено звание профессора. С 1928 года заведовала кафедрой методики начального обучения, затем кафедрой школьной педагогики, совмещая преподавательскую работу с научной, занималась проблемами общей методики преподавания в научно-исследовательском институте педагогики, начинает публиковаться на страницах журнала «На путях к новой школе». С 1929 года была членом ГУСа по научно-педагогической секции. Р.Г. Лемберг участвовала в создании кафедры педагогики в Ленинградском государственном педагогическом институте имени А.И.Герцена, которого затем и возглавила. В 1937 году Р.Г. Лемберг переезжает в Алма-Ату и начинает работать в Институте школ (ныне Национальная академия образования имени И. Алтынсарина).

С 1938 года ее научно-педагогическая деятельность связана с Казахским педагогическим институтом имени Абая, где она выполняла обязанности сначала профессора, а затем, с 1944 года заведующей кафедрой педагогики.

Р.Г. Лемберг много занималась собственной научной работой. Всестороннее и полное исследование урока становится одним из стержневых направлений научной деятельности Раисы Григорьевны в Казахстане. Результаты ее исследований обобщены в классических «Дидактических очерках», вышедших в Алма-Ате в 1960 году, в предшествовавшим им работах: «Методы обучения в школе»(1958 г.), «Вопросы методики урока»(1957 г.).

Труды Раисы Григорьевны издавались в Москве, Германии, Румынии, Болгарии. Многие ее работы переведены на казахский язык (переводчик-доцент кафедры педагогики Б.Р. Айтмамбетова). Заведуя кафедрой педагогики (1944-1963 гг.), Р.Г. Лемберг становится создателем научно-педагогической школы: под ее руководством защищены 40 кандидатских и 2 докторские диссертации. Ее ученикам являются такие известные казахстанские ученые, как академик, доктор педагогических наук Г.А. Уманов, доктора педагогических наук, профоссера Н.Д.Хмель, К.К. Кунантаева, С.Т. Сабирова, кандидаты педагогических наук, доценты И.М. Кузьменко, Р.Ж. Иржанова, Н.Д.Иванова, Э.И. Шнибекова, А.А. Бейсенбаева и многие другие.

С 1963 года она вновь профессор кафедры педагогики. Все научные исследования Р.Г. Лемберг тесно связаны с педагогической практикой. Ей принадлежит более 50 научных работ. Среди них - статьи о школах рабочей молодежи и методике обучения в них. Раиса Григорьевна Лемберг придавала большое значение единству процессов обучения и воспитания, занималась теорией и историей педагогики.

Р. Лемберг как научный руководитель была очень требовательна к своим аспирантам и соикателям. Она задавала им много вопросов, заставляя глубже анализировать имеющиеся факты и наблюдения, советовала, что делать дальше, чему уделять больше внимания. Была настоящим наставником. Относилась к людям всегда доброжелательно.

Р.Г. Лемберг как ученый и педагог она отавила после себя много учебников, которых работают не только вузов Казахстана, но и других госуарств содружества.

Роботова А.С., Романчук К.В. Педагогика как судьба. Очерки жизни и деятельности Раисы Григорьевны Лемберг: Документы, воспоминания. Публицистика и педагогические произведения /Под общей редакцией Г.А. Бордовского, В.А

. Можно назвать обширный список исследований, в котором работы Р.Г. Лемберг представлены как основа современных научных поисков, рассмотрен ее вклад в развитие отечественной дидактики. Об этом пишут Г.И. Щукина, Л.Ц. Хмелева и другие.

Единая теоретико-методологическая концепция профессиональной педагогики, проблемы подготовки инженерных кадров, представлена академиком НАН РК А.П. Сейтешевым и их учениками. А.П. Сейтешев признан в СНГ основоположником профессионального образования. В этой научной школе разрабатываются такие основные направления как разработка новых педагогических технологий в сфере профессионального образования, разработка теорий и принципов формирования специалистов. (В.В. Егоровым, Ы. Наби, Б. Абдыкаримов, и др.).

Сейтешев Ажес Петрович - основоположник профессиональной педагогики, академик АПН СССР, НАН РК, Почетный член РАН, действительный член ВМАПО, профессор; иностранный член РАО; заслуженный деятель науки СССР, он разработал модель специальности «инженер-педагог» и создал 12 новых учебных программ, разработал около 100 учебно-методических и наглядных пособий.

Более 40 лет он проводит экспериментальную работу в общеобразовательных школах, профессиональных школах и вузах по интенсификации учебно-воспитательного процесса в основе, разработанной им теоретической концепции поэтапного формирования личности современного специалиста-профессионала. Начиная с 1960 года по 1989 год экспериментальная лаборатория, возглавляемая А.П. Сейтешевым, стала Всесоюзной научной школой, где разрабатывались теория и практика профессиональной педагогики - нового направления педагогической науки. Особая заслуга профессора А.П. Сейтешева перед наукой и производством заключается в том, что он в свое время разработал теоретико-прогностическую модель социалистического производства, а позже - модель современного специалиста-профессионала в условиях рынка труда.

Профессор А.П. Сейтешев - известный педагог и крупный ученый, основоположник профессиональной педагогики и единственный академик АПН СССР в Казахстане и Средней Азии.

А.П. Сейтешевым разработаны:

- методология и единая теоретическая концепция профессиональной педагогики;

методологические принципы ориентации школьников на массовые производственные профессии;

- теоретическая концепция и модель системы воспитания профессиональной направленности личности учащегося;

- методология и научная концепция всеобщего непрерывного профессионального образования;

- модель специалиста «инженер-педагог» и концепция поэтапного формирования целостной личности будущего инженера-педагога в условиях сельхозвузов;

- новая концепция перестройки воспитательной системы вуза.

Тажибаев Тулеген Тажибаевич

Тулеген Тажибаев (1910-1964 гг.) – психолог и педагог, первый в республике доктор педагогических наук, профессор, академик, Академии наук Казазстана.

Родился в ауле Суткент Арысского района Южно-Казахстанской области. Окончил Чимкентский педагогический техникум (1928 г.) и Академию коммунистического воспитания им. Крупской (1935 г). В 1939 г. защитил кандидатскую диссертацию по теме «К.Д. Ушинский – основоположник педагогической психологии в России», а в 1962г.- докторскую диссертацию.

. В 1938-1940 годы - доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии Казахского педагогического института имени Абая (ныне КазНПУ имени Абая),

 В 1940-1942 годы - первым заместитель комиссара, комиссар Народного просвещения Казахской ССР. В 1941- 1944 годы - заместитель председателя Совета Народных Комиссаров Казахской ССР. В 1944-1957 годы - министр иностранных дел  Казахской ССР, ректор  Казахского государственного университета имени С.М. Кирова (ныне КазНУ имени Аль-Фараби), заместитель председателя Совета Министров Казахской ССР, министр культуры Казахской ССР. В 1957-1961 годы на дипломатической работе - советник посольства СССР в Индии.

В 1961-1964 годы - профессор и  заведующий кафедрой педагогики и психологии Казахского государственного университета имени С.М. Кирова (ныне КазНУ имени Аль-Фараби).

Основные его научные работы посвящены истории педагогической мысли в Казахстане во 2-й половине ХІХ века, разработке проблемы общей психологии и педагогики. Однако не менее важны его работы в области психологии, которые дали первый толчок развитию психологической науки в республике. Толеген Тажибаев был одним из первых ученых, попытавшихся проанализировать систему философских, психологических и педагогических взглядов Абая Кунанбаева, Шокана Уалиханова, Ибрая Алтынсарина.

Толеген Тажибаев одним из первых представителей интеллигенции своего времени поднял вопрос о значении казахского языка, вполне обоснованно утверждая, что широкое его преподавание необходимо начинать уже с детских садов. При этом он опирался на идеи одного из основателей советской психологии Л.С. Выготского и известного педагога К.Д. Ушинского, которые считали (и научно доказали свои выводы), что, прежде чем начать изучение иностранного языка, ребенок должен в совершенстве овладеть родным языком. Академик Толеген Тажибаев по праву считается основателем психолого-педагогической науки Казахстана, расцвет которой в настоящее время тесно связан с развитием социогуманитарных наук в стенах Казахского национального университета имени Аль-Фараби.

Одним из первых в Казахстане вопросы среднего профессионально-технического образования, воспитания «трудных» и педагогически запущенных детей исследовались в научной школе под руководством д.п.н,, профессора Г.А. Уманова. Идеи научной школы имеют сегодня практическое внедрение в виде создания школы-комплекса нового типа, охватывающей в себе в единстве три ступени образования: дошкольное - детский сад, среднее образование - школу «Престиж» и высшее - «Казахстанско-Российский университет», ориентированные на успешное мобильное вхождение подрастающего поколения в развивающийся социум. Из научной школы Г.А. Уманова развивались научно-педагогические направления, связанные с социализацией личности (В.В. Трифонов, Г.Ж. Менлибекова, и др.); с проблемами трудновоспитуемых детей (Л.К .Керимов и др.), с информатизацией образования (Г,К. Нургалиева, и др.); с развитием содержания высшего педагогического образования и творческих способностей учителей (Ш.Т. Таубаева, А.Д. Кайдарова, В.В. Шахгулари, и др).

Уманов Григорий Абрамович родился в 1931 году в Москве, на Арбате. Отец был военным, и по месту его службы семья жила в Полтаве. В июне 1941 года он ушел на фронт. В 1944 году он был направлен на работу в Алма-Ату. Г.А. Уманов окончил школу, исторический факультет Казахского государственного университета имени С.М. Кирова по специальности «Преподаватель старших классов школы и вуза» и стал работать в детской трудовой колонии с полутора тысячами заключенных. Здесь случилась судьбоносная встреча с удивительной женщиной, преподавателем, Раисой Григорьевной Лемберг. Ей, за своевременно сказанные слова и поддержку, Григорий Абрамович благодарен всю жизнь: "Молодой человек, вам надо писать". И он писал после рабочего дня закрытую диссертацию на материале колонии. В 1965 году защитил кандидатскую диссертацию и стал работать в Казахском педагогическом институте имени Абая, а в 1970 году – докторскую диссертацию, связанную с проблемой профессионально-технического образования,

Г.А. Уманов на протяжении 25-ти лет заведовал кафедрой педагогики КазПИ имени Абая. Под его руководством защищено более 90 кандидатских и 22 докторских диссертаций.

Кафедра педагогики была кузницей подготовки научно-педагогических кадров для всей республики и центром развития казахстанских научных школ в области педагогики

Позднее работал в США, Израиле, Швейцарии, Франции. Японии.

В Казахстане видное место занимает научная школа Н.Д. Хмель, разрабатывающая теорию целостного педагогического процесса как объекта профессиональной деятельности учителя. представители этой научной школы предполагают исследование следующих аспектов целостного педагогического процесса: личностного (какие качества педагога могут иметь профессионально значимый характер), профориентационного (роль различных видов деятельности в профессиональной подготовке – дидактической, воспитательной, управленческой, диагностической, самообразовательной и т.д.).

Другим крупным направлением является школа, связанная с теорией и практикой научно-педагогической подготовки студентов, магистров и докторов PhD. В республике впервые магистерские программы начали реализовываться с 1996 года в режиме эксперимента в Казахском национальном университете им. аль-Фараби. А с 2003-2004 гг. в вузах страны начался переход к трехуровневой системе подготовки профессиональных кадров-бакалавриат-магистратура-докторантура (Ph.D), основанной на системе академических кредитов.

Отметим некоторые специфические черты исследовательской атмосферы научной школы профессора Надежды Дмитриевны Хмель, к работе которого мы были причастны. В качестве докторантов в рамках работы методологического семинара КазНПУ им. Абая и в процессе изучения учебных дисциплин, проводимых профессором Н.Д. Хмель. Особенным стилем работы профессора являлось высокая научная требовательность на фоне личной доброжелательности, открытого характера критики и ее конструктивности, поддержка постоянного самостоятельного научного поиска. Отношения научного лидера с учениками строились по принципу «обучение – беседа», одному лишь этапу учебного процесса – целеполаганию, отводилось большее количество учебного времени, что в свою очередь способствовало целостному восприятию учебного материала, выстраиванию системного видения учебной проблемы [102; 210].

Хмель Надежда Дмитриевна окончила с отличием Казахский педагогический институт имени Абая, факультет естествознания, по специальности учитель химии и биологии. Педагогическую деятельность начинала учителем биологии и химии восьмилетней школы № 35 г. Алматы. Работала завучем школы № 31 г. Алматы. С 1958 по 1961 годы обучалась в аспирантуре очной формы обучения при кафедре педагогики КазПИим. Абая.

В 1965 году защитила кандидатскую диссертацию на тему «Работа по формированию разносторонних интересов старших школьников», а в 1986 году докторскую диссертацию на тему «Теоретические основы профессиональной подготовки учителя». В 1962-2008 годы работала на кафедре педагогики Казахского национального педагогического университета имени Абая, успешно сочетая педагогическую и исследовательскую деятельность.

С 1976 года руководит лабораторией кафедры «Научные основы учебно-воспитательного процесса в педвузе». Была ответственная за подготовку словника к педагогической энциклопедии Казахстана.

Под ее руководством успешно защищено более 60 кандидатских и 15 докторских диссертаций.

Особенностью Надежды Дмитриевны как личности, человека, преисполненного мудрости является то, что она умеет пробуждать в каждом сокровеннейшие задатки, какие только у него имеются; с другой стороны как ученый и замечательный педагог, Н.Д. Хмель обладает огромным талантом человеколюбия и безграничной любовью к своему труду. Это человек, который проникнут гуманностью и ясно осознающий свое великое назначение, твердо и непоколебимое решение посвятить свою жизнь служению истине и добру и осуществить эту истину, не жалея своих сил, не останавливаясь ни перед какими препятствиями и трудностями.

В развитие теории и практики целостного педагогического процесса во второй половине ХХ века особый вклад внесла научная школа профессора Н.Д. Хмель. Занимая особое место в педагогической науке Казахстана, научная школа и ее представители развивают и реализуют концепцию исследования целостного педагогического процесса как объекта деятельности учителя и объекта профессиональной подготовки учителя, в пределах которого педагоги и учащиеся являются субъектами деятельности. Данная концепция предполагает единство содержательной и процессуальной сторон подготовки учителя, обусловленное специфическими особенностями целостного педагогического процесса.

Научная концепция, разработанная Н.Д.Хмель, составляет методологическую базу исследования педагогики средней и высшей школы, педагогики системы повышения квалификации работников образования, а также методологических исследований в области педагогики.

Проверка основных положений теории целостного педагогического процесса в условиях общеобразовательных школ и педагогических вузов, выполненная автором, показала эффективность избранного направления. Были получены результаты, подтверждающие основные положения теории, а самое главное – и педагоги и учащиеся обрели возможность сотрудничества и взаимопонимания при общем психологическом комфорте. Итогом проведенной работ стало докторская диссертация автора (1986 г.) и монография «Теоретические основы профессиональной подготовки учителя» (Педагогика для учителя), 1998 год .

В рамках научной школы профессора Н.Д. Хмель была сконструирована категория успешной деятельности А.К. Рысбаевой.

Рысбаева Аршагул Кылышбековна - доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, член-корреспондент Академии педагогических наук Казахстана, сертифицированный тренер Международного проекта «Развитие критического мышления через чтение и письмо» («RWCT»).

Защитила в КазНПУ им.Абая кандидатскую диссертацию на тему «Культура профессионально-педагогического общения в коллективе студенческой группы как условие формирования личности будущего учителя» (1992 г.) и докторскую диссертацию на тему «Методология развития успешности деятельности как категории педагогики» (2005 г.). (Научный консультант: д.п.н., профессор Н.Д. Хмель).

Более 30 лет отдала педагогической деятельности, работая со студенческой молодежью. Преподавала на кафедре педагогики и психологии в Талды-Курганском педагогическом институте имени Жансугурова, Шимкентском педагогическом институте культуры им.аль-Фараби, Южно-Казахстанском государственном университете им.М Ауэзова, Казахском государственном женском педагогическом университете.

В 2011-2012 г.г. прошла стажировку в Российской Академии образования, выиграв грант Международной Программы Президента РК «Болашак» (Россия, г. Москва).

В настоящее время работает в качестве главного научного сотрудника Института гармоничного развития человека Национального научно-практического образовательного и оздоровительного центра «Бобек», проводит большую работу по реализации авторской Программы нравственно-духовного образования (НДО) «Самопознание» С.А.Назарбаевой. Является обладателем сертификата тренера, имеющего право читать лекции для педагогов самопознания. Проводит семинары для пилотных организаций образования. Область научных интересов – Педагогика высшей школы, Программа нравственно-духовного образования «Самопознание».

Эмпиический база этнопедагогических исследований была залажена профессорами К.Б. Жарыкбаевым и С.К. Калиевым.

Жарикбаев Кубигул Бозаевич (р. 1929 г.). Закончил отделение логики и психологии КазГУ им. С.М. Кирова (1951 г.). С этого времени преподает в высших учебных заведениях Казахстана (Кзыл-Орда, Чимкент, Алма-Ата). Научная работа К.Б. Жарикбаева. была посвящена изучению психологических основ подготовки казахских детей к обучению в школе, путям преемственности дошкольного и школьного обучения и воспитания в условиях многонационального Казахстана с учетом обычаев, традиций и этнопсихологических особенностей многодетных и интернациональных семей. Исследовалась психология взаимоотношений детей и родителей, своеобразие формирования авторитета учителя в разных типах школ, некоторые аспекты межличностных отношений в смешанных учительских коллективах русско-казахских школ. Полученные материалы нашли отражение в учебнике "Психология" для педагогических училищ (1970 г., 1982 г.). Ряд работ ученого посвящены проблемам истории психологии Казахстана (Развитие психологической мысли в Казахстане со второй половины XIX в., 1965 г.).

В докторской диссертации: "Развитие педагогической мысли в дореволюционном Казахстане", (1982 г.). К.Б. Жарикбаев рассмотрел психолого-педагогическое наследие казахского народа с древнейших времен, проанализировал особенности народной педагогики и психологии казахов-кочевников, ввел в научный оборот ряд новых психолого-педагогических терминов и понятий, характерных для восточного региона.

казахский психолог, специалист в области педагогической психологии и истории психологии. Д-р педагогических наук (1982 г.), профессор (1984 г.). Доктор психолических наук (2010 г.),

Соратник и единомышленник профессора К.Б. Жарикбаева доктор педагогическиххх наук профессор С.К. Калиев.

Калиев Сергазы Калиевич родился в 1929 году. С 1945 по 1949 учился в Семипалатинском педагогическом институте на факультете казахского языка и литературы. В 1971 году при Киргизском университете на специальном совете защитил кандидатскую диссертацию на тему «Способы изучения творчества Г.Мусрепова в средней школе». В 1996 году защитил докторскую диссератацию на тему «Основы научно-педагогического воспитания на основе казахской народной педагогики». В 1998 году по решению ВАК при Кабинете министров РК ему присвоено звание профессора. В 1983-1984 годы – заместитель директора Центрального института усовершенствования учителей. В 1984-2004 годы в течение 23 лет работал в НИИ пеадгогических наук им. И. Алтынсарина, в том числе  заведующим лабораторией «Теория и история педагогики», заместителем директора института по научной работе, заведующим лабораторией этнопедагогики и воспитания, заведующим центром педагогических исследований.

С.К. Калиев в течение 35 лет непрерывно занимается разработкой проблем казахской этнопедагогики и теории воспитания. Он является автором более 300 научных статей и 41 книги, в том числе 6 монографий, 6 учебников, 8 учебно-методических пособий, 8 учебных программ и др. Его труды, вышедшие в свет в последние годы: «История казахской этнопедагогики», «Теоретические проблемы казахской этнопедагогики», «История казахских назиданий» - являются настольными книгами школьных учителей.

В 1994-1998 годы С.Калиев совместно с профессором К. Жарыкбаевым выпустил антологию «14 вековая история развития педагогической мысли Казахстана» в двух томах на казахском языке, 1 том – на русском. Сегодня он работает над 10-ти томниками Антологии «30 вековая история развития педагогических мыслей Казахстана». Калиев С. вносит значительный вклад в подготовку научных кадров. Под его руководством 23 человека защитили кандидатские и докторские диссертации.

Нургалиева Гуль Кумашевна – доктор педагогических наук. Профессор (1995 г.), действительный член Академии социальных наук РК, действительный член Международной академии акмеологических наук, академик Международной Академии информатизации.

Область научных интересов: аксиологический подход в педагогике, развивает педагогическую технологию моделирования развития личности, исследует проблемы педагогической валеологии, воспитывающего и модульного обучения, разрабатывает концепцию педагогики профессионального образования, дистанционного обучения, занимается исследованием педагогических технологий информатизации образования с использованием ЭВМ. Соавтор учебников «Сравнительная педагогика». «Педагогика профессионального образования». «Преемственность в развитии научной школы».

Одним из направлений теории и методики профессионального образования стали сравнительно-педагогические исследования. Первое докторское исследование, направленное на изучение высшего инженерного образования в Казахстане и Германии было выполнено А.К. Кусаиновым.

Кусаинов Аскарбек Кабыкенович – доктор педагогических наук, профессор, доктор-инженер ФРГ. В 2004 году Аскарбеком Кабыкеновичем была создана Академия Педагогических Наук Казахстана, объединившая известных ученых-педагогов страны. Следуя тематической направленности своей докторской диссертации, Аскарбек Кабыкенович активно проводит исследования в области сравнительной педагогики. Основатель сравнительной педагогики в Казахстане, автор учебника по сравнительной педагогике на казахском и русском языках. При Академии создан Совет по сравнительной педагогике Казахстана, который с 2005 года является членом Всемирного Совета обществ по сравнительному образованию.

Президент Совета по сравнительной педагогике Казахстана, действительный член Казахской академии образования, член исполнительного комитета Всемирного совета обществ по сравнительному образованию, почетный профессор ряда вузов страны, иностранный член Российской академии образования. Лауреат Государственной премии Республики Казахстан в области науки, техники и образования (2001 г.).Основные труды: «Методология и методика сравнительной педагогики», «Сравнительная педагогика» [95; 96].

В развитие дидактики внесли казахстанские ученые, такие как М.Ж. Жадрина. Т.О. Балыкбаев, Ж.А. Караев, А.К. Кусаинов, Т.Г. Галиев, Н.А. Асанов, С.Д. Муканова, К.И. Сариева, К.К. Кабдолова и др.

В Казахстане наиболее развита дидактика общего среднего образования. Одним из разработчиков компетентностного подхода применительно построения содержания образования является профессор М.Ж. Джадрина.

Джадрина Макпал Джумабаевна, родилась 1951 году в пос. Каргалы Алматинской области в семье педагогов. Окончила в 1974 году естественно-географический факультет ЖенПИ. В 1985 году защитила кандидатскую диссертацию на тему «Развитие предметных умений при обучении химии в школе» и продолжила работу в Казахском филиале АПН СССР. С 1988 года была назначена заведующей лабораторией «Прогнозирования содержания образования в национальной школе». В 1991 году работала заведующей лабораторией «Теория педагогики», «Дидактика» в НИИ педагогических наук им. И. Алтынсарина. С мая 1999 года работала заместителем директора по науке Института общего среднего образования в Казахской Академии образования им. И. Алтынсарина.

Основной заслугой М.Ж. Жадриной является разработка теории стандартизации содержания общего среднего образования.

В 2000 году защитила докторскую диссертацию по теме «Дидактические основы построения содержания вариативного образования». С сентября 2001 года вице-президент Казахской Академии образования им. Ы.Алтынсарина, с 2006 года - директор Института гармоничного развития человека Национального научно-практического образовательного центра «Бобек», с 2009 года вице-президент Национальной Академии образования. С января 2010 года по 2016 год Макпал Джумабаевна работала старшим менеджером Правления АОО «Назарбаев Интеллектуальных школ».

Имеет более 150 научных публикаций. Из них – 3 монографии, 2 коллективных монографии, рассматривающие проблемы среднего образования. Разработаны и изданы более 10 учебно-методических пособий для учителей, учебники для учащихся школ.

Ученые интенсивно изучали потенциал методологии педагогики в повышении эффективности поиска практических работников системы образования. К примеру, пососбие К.М. Кертаевой по организации педагогических исследований с позиций философии науки [77].

Кертаева Калиябану Махметовна, выпускница физико-математического факультета КазГос ЖенПИ, более 27 лет проработавшая учителем школы в Павлодарской области и более 20 лет, работающая в системе высшего профессионального образования, прошла непростой, тернистый трудовой путь от учителя физики до профессора высшего учебного заведения

Область научных интересов: психологическая обеспеченность учебно-воспитательного процесса в школе, направленная на сохранение психического, физического, духовного здоровья учащихся; совершенствование языка обучения, обучение языку посредством особой методики преподавания всех общеобразовательных дисциплин в школе, вузе и других учебных заведениях; модернизация профессионального образования посредством формирования деонтологической готовности специалистов сферы «человек-человек» в системе среднего специального и высшего образования; деонтологический аспект компетентностного подхода в профессиональном образовании.

В монографии В.Г. Храпченкова обстоятельно анализируются тенденции и этапы развития методологии педагогики в тесной связи с общественно-политическими реалиями.

Владимир Георгиевич Храпченков - доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики начального образования Института детства Новосибирского государственного педагогического университета г. Новосибирск. Дологие годы он проработал в Казахстане. Научные труды: Храпченков В.Г. Методология и методы истерико-педагогического исследования. –Алматы, −2000. - 196 с.; Храпченков Г.М. Проблемы переодизации историко педагогических исследований. АГУ им. Абая.−Алматы, 1996. −44с.

Согласно его концепции, проблемы использования методологии при проведении педагогических и историко-педагогических исследований – важнейший компонент изучения явлений воспитания и образования. Разработка методологических основ является необходимой базой при исследовании процесса осуществления среднего всеобуча в Казахстане.

Методология – это теория научно–познавательной деятельности, направленная на изучение и разработку методов научного познания. Она является составной частью гносеологии, в который выступает как учение о методах познания или как теория методов исследования.

В истории советской педагогики, за более чем семидесятилетний период, можно условно выделить несколько этапов активизации усилий ученых по разработке методологических основ педагогических и историко-педагогических исследований. Ряд историков педагогики (М.А. Данилов, Ф.Ф. Королев, З.И. Равкин и др.) отмечает, что этот процесс был неоднозначным и сложным. Среди ученых отсутствовало единодушие по многим теоретико-методологическим вопросам, между ними проходили острые дискуссии. Отметим, что причиной многих дискуссий были политические и идеологические амбиции партийно-государственных руководителей и чиновников, а не научная необходимость. Не каждая дискуссия или компания «по совершенствованию методологии педагогической науки» приносила ей пользу.

Первым этапом условно можно считать первую половину двадцатых годов. Этот период характеризовался относительной свободой в общественно-политической жизни и научно-педагогической деятельности ученых и работников образования, в выражении научных взглядов и мнений. Конечно, теоретико-методологическую базу официальной идеологии составляли труды Маркса, Энгельса, Ленина, директивные документы и постановления партии. В педагогической науке, кроме этого – труды Н.К. Крупской, А.В. Луночарского, М.Н. Покровского и др. Но еще было возможно инакомыслие, свободно издавались научные работы западных ученых-педагогов Д. Дьюи, Э. Меймана, М. Монтессори, З. Фрейда и др, из школьной практики Америки и Европы заимствовались системы обучения (комплексная, проектная, бригадно-лабораторная и др.).

В Казахстане свободно работали и сосуществовали деятели просвещения, стоявшие на разных идеологических и методологических позициях.

Второй этап - в 1927-1930 гг.в педагогической науке разворачивается дискуссия по ее методологическим проблемам. В центре дискуссии находились вопросы: предмет и границы педагогики, взаимоотношения педагогики и философии, педагогики и политики, теория отмирания школы, соотношение биологического и социального в формировании личности и др. После дискуссии несогласные с марксистскими положениями по этим вопросам были подвергнуты резкой критике. Позднее «идеологические гайки» закручиваются еще туже. В основном вся «методологическая» деятельность в это время сводилась к наполнению педагогических трудов и статей цитатами из работ Маркса, Энгельса, Ленина и Сталина.

В целях повышения методологического уровня педагогических и методических работ, методологической грамотности просвещенцев и учительства профессор Ш. Альжанов в 1934 году издает двухтомную «Марксистско-ленинскую педагогическую хрестоматию». Отметим, что в то время это пособие сыграло значительную роль в марксистском методологическом просвешении учених-педагогов и учительства Казахстана.

Третий этап – конец 30-х – годы Великой Отечественной войны. Издается книга «Краткий курс истории ВКП(б)», в которой имелся раздел «О диалектическом и историческом материализме». Указанный труд извращал действительную историю России и партии. Но с момента его издания не столько с работами Маркса, Энгельса, Ленина, как методологической базой, сколько с этой книгой, с философскими положениями помещенного в ней очерка, с произведениями Сталина, стали сверять теоретико-методологическую основу новых трудов по всем отраслям науки. Многие видные психологи, педагоги, ученые других отраслей науки о человеке были ошельмованы, подверглись гонениям и репрессиям. В годы Великой Отечественной войны методологические проблемы не выпячивались.

Четвертый этап – послевоенные годы – до середины 50-х годов, характеризуется вновь усиливающейся идеологической истерией в стране. Начало холодной войны Научные и культурные связи с Западной Европой и США окончательно прекращаются. Весьма отрицательное влияние на разработку философско-методологических основ исследований по различным наукам оказала дискуссия по книге Г.Ф. Александрова «История заподноевропейской философии» и выступление на ней А.А. Жданова 24 июня 1947 года.

В Казахстане в это время издается монография А.С. Ситдыкова «Педагогические идеи и просветительная деятельность И.Алтынсарина» (1949 г.), научные работы Р.Г. Лемберг «Урок в начальной школе» (1948 г.) и др, Т.Т, Тажибаева, А.И. Сембаева и др. Начинается исследование фундаментальных проблем психологии, теории и педагогики, частных методик. Все это несомненно оказало позитивное влияние на активную разработку теоретико-методологических проблем историко–педагогических исследований.

Пятый этап – вторая половина 50-х-60-х годы были весьма продуктивны в развитии педагогической науки, в разработке ее методологии и теории. В эти годы публикуются учебники по педагогике, истории педагогики, двухтомный «Педагогический словарь», «Педагогическая энциклопедия» в 4-х томах; монографические исследования по проблемам дидактики (Данилов М.А., Есимов Б.П., Лемберг Р.Г., Лордкипанидзе Д.О., Огородников И.Т., Скаткин М.Н. и др.) крупные работы по вопросам воспитания (Болдырев И.Н,Гончеров Н.К., Каиров И.А., Моносзон Э.И., Гмурман В.Е., Новикова Л.И., Шацкая В.И и др.). В этот же период начинают печататься педагогические труды В.А. Сухомлинского, издаются избранные сочинения А.В. Луначарского, А.С. Бубнова, П.П. Блонского, Л.С. Выготского и др. Углублению теоретико-методологического уровня педагогических исследований способствовало издание фундаментальных трудов по психологии общей, возрастной, педагогической (Ананьев Б.Г., Леонтьев А.Н., Занков Л.В., Рубинштейн Л.С., Смирнов А.А., Костюк Г.С., Теплов Б.М., Божович Л.И., Менчинская Н.А., Левитов Н.Д. и др.)

В эти годы наблюдается интенсификация историко-педагогических исследований как в России, так и в республиках Средней Азии. В российских академических и педагогических изданиях публикуются крупные работы Е.Н. Медынского, Н.А. Константинова, В.З. Смирнова , Ф.Ф. Королева, М.Ф. Шабаевой, В.Я. Струминского, З.И Равкина, Ф.Ф. Шамахова, А.И Пискунова, К.И. Салимовой, А.Ф. Эфирова и др. В республиках Средней Азии и в Казахстане издаются монографические работы по истории школы и педагогической мысли: А.Э. Измайловым (Киргизия), К.Е. Бендриковым, С.Р. Раджабовым, И.К. Кадыровым (Узбекистан), И.О. Обидовым (Таджикистан), Т.Б. Бердыевым (Туркмения).

К середине 60-х годов относится публикация первых работ по методологии педагогики и ее истории (Н.И. Болдырев, Н.К. Гончаров, В.Е Гмурман, М.А. Данилов, Ф.Ф. Королев, З.И. Равкин и др). В журнале «Советская педагогика» печатается статья З.И. Равкина «К вопросу о методологии и методике проблемных исследований по истории советской школы».(1965, № 9).

В феврале 1969 г. при АПН СССР было проведено совещание по методологическим проблемам педагогики, оказавшее основополагающее влияние на дальнейше развитие педагогических исследований. В докладе академика Ф.Ф. Королева были названы и охарактеризованы основные направления методологических исследований, которые требовали первоочередного изучения:

предмет педагогики и ее границы;

биологическое и социальное в развитии человека;

взаимосвязь развития, воспитания и обучения;

формирование личности как социального и педагогического феномена;

коллектив и личность в системе коммунистического воспитания;

методологические проблемы современной дидактики;

методологический аспект методов педагогических исследований;

учение о методах научно-педагогических исследований;

методологические проблемы историко-педагогических исследований.

Отметим, что в последующие годы были проведены многочисленные исследования по названным методологическим направлениям, а также по методологии и методам исследований других отраслей педагогики и психологии.

Шестой этап – 70-е - середина 80-х годов, также весьма противоречив по нюансам методологических подходов и оценок педагогических и историко-педагогических исследований. Заметным явлением было издание монографий: «Проблемы методологии педагогики и методики исследований» (1971 г.), «Методы педагогических исследований»(1979 г.), «Теория практика педагогического эксперимента» (1979 г.), «Методология педагогических исследований» (1980 г.), «Методологические проблемы развития педагогической науки» (1985 г.) и др.

Седьмой этап - середина 80-х гг. - по настоящее время весьма сложный и противоречивый, неоднозначный методологически и исторически отрезок времени. В СССР начиная с 1987 года появляются статьи по методологическим проблемам истории (Афанасьев Ю.Н., Бордюгов Г.А., Волобуев П.В. Козлов В.А. и др.), в которых критикуются отступление от научных принципов и творческой сущности марксистской философии, догматизация методического аппарата исследований, что приводило к фальсификации результатов исследований и исторической правды. Трибуной дискуссии был журнал «Советская педагогика». На его страницах печатаются статьи проф. В.В. Краевского «Методология педагогики: анализ с позиций практики» (1988. № 7); «Методологическая рефлексия» (198.,№ 2) и др. В.И.Журавлева «Реформе школы - методологию обновления» (1988. № 11); Б.С. Гершунского «Педагогическое науковедение» (1989. № 10); В.Г. Разумовского “ Методология и методы педагогики” (1989. № 11) и др. Учитывая тенденции и особенности развития методологии науки вообще и методологии педагогической науки в частности, в исследованиях следует опираться на систему теоретико-методологических знаний, подходов, принципов и методов, используемых в мировой науке в настоящее время. В качестве общенаучного, на наш взгляд, следует использовать диалектический метод. Важное значение при проведении исследований следует придавать определению номенклатуры методологических подходов.

Технологии научного исследования посвящена книга профессоров В.В. Егорова и Э.Г. Скибицкого.

Егоров Виктор Владимирович — доктор педагогических наук (1995 г.), профессор (1997 г.). В 2000 г. избран действительным членом Международной академии информатизации, в 2001 г. - Российской академии профессионального образования, в 2005 г. - академии педагогических наук Казахстана.

В 1995 году защитил докторскую диссертацию на соискание ученой степени доктора педагогических наук. С 1996 по 2006 год - декан Карагандинского государственного университета им. Е.А. Букетова. В 1997 году В.В. Егорову присвоено ученое звание профессора.

Главной областью деятельности В.В. Егорова является профессиональная педагогика. В.В. Егоровым создана научная школа, общее направление которой соответствует основным тенденциям развития профессиональной педагогики в условиях информатизации общества. Под его руководством защищено 6 докторских, 32 кандидатских и 7 магистерских диссертаций.

Был организатором и до 2005 г. председателем объединенного совета по защите докторских диссертаций по педагогическим специальностям.

В.В Егоровым. опубликовано более 600 научных работ, в числе которых монографии, учебники, рекомендованные МОН РК, учебные пособия, брошюры, авторские свидетельства, патенты, статьи по современной технике, технологии, профессиональной педагогике, информатизации инженерно-педагогического образования. Имеет более сорока изобретений, патентов, электронных учебников и автоматизированных обучающих программ. Основные труды: .Егоров В.В., Скибицкий Э.Г.Организация и технология научного исследования. – Новосибирск: ОАО «Новосибирское книжное издательство», 2006. – 426 с.; 2.Технология металлов и металловедение с тестовыми заданиями». — Алматы: Ғылым, 2000.

Многие ученые изучают проблмы формирования исследовательской культуры

обучающихся (З.А. Исаева, Р.Ч. Бектурганова, Н.А. Шамельханова и др.).

Исаева Зауреш Абдразаковна - доктор педагогических наук, профессор Академии управления при Президенте РК. С 1996 по 2010 гг. кафедрой общей и этнической педагогики заведует доктор педагогических наук, профессор Зауреш Абдразаковна Исаева. В 1993-1996 гг. она обучалась в очной докторантуре при кафедре педагогики и психологии высшей школы Московского государственного педагогического университета (МГПУ) им. В.И. Ленина.

В 1997 г. успешно защитила докторскую диссертацию на тему «Формирование профессионально-исследовательской культуры педагога в системе университетского образования». В дальнейшем научная, педагогическая и управленческая деятельность на кафедре З.А. Исаевой посвящена модернизации педагогического образования в университете и совершенствованию подготовки педагогических и научно-педагогических кадров. Она принимает непосредственное участие в разработке «Концепции психолого-педагогического образования в университете», утвержденной Ученым советом в декабре 1996 года. Руководствуясь данной концепцией, коллектив кафедры направляет свои усилия на обеспечение нового качества педагогической подготовки специалистов, эффективное развитие профессионально значимых качеств обучающихся.

При кафедре была открыта Лаборатория проблем педагогики высшей школы. З.А. Исаева стояла у истоков появления республиканского научного журнала Вестник КазГУ – серия «Педагогические науки». Активизирована научная деятельность. Кафедра выполняла фундаментальные и прикладные научно-педагогические исследования: «Научные основы развития непрерывного педагогического образования в условиях классического университета», «Теоретико-методологические основы развития модели многоуровневой непрерывной подготовки менеджеров образования».

По результатам открытого конкурса по подготовке и выпуску учебной литературы МОН РК за 2006 год, в котором кафедра стала победителем, были изданы учебники, открыта докторантура PhD по экспериментальной образовательной программе «Менеджмент в образовании».

Этнопедагогическое исследование как форма процесса познания представляет собой целенаправленное и систематическое изучение национальных воспитательно-образовательных традиций, в котором используются средства и методы этнопедагогики и которое завершается формированием знаний о педагогической культуре народа.

Разработкой проблем методологии и методов этнопедагогического исследования занимались многие ученые стран СНГ. Среди них особо можно выделить специальные поиски К.Ж. Кожахметовой и Ш. М-Х. Арсалиева

Кожахметова Клара Жантуриевна Родилась 11 марта 1951 года в поселке Ащесай, Чингирлауского района, Западно-Казахстанской области.

К.Ж. Кожахметова известна в научных педагогических кругах Казахстана и зарубежья как ведущий ученый в области этнической педагогики, разработавшей теоретико-методологические основы этнопедагогики и обосновавшей ее место в системе наук о человеке, как основатель нового направления – сравнительной этнопедагогики, исследователь проблем национальной школы и вопросов этнического, поликультурного и духовно-нравственного воспитания молодежи.

Кожахметова Клара Жантуриевна – доктор педагогических наук, профессор, действительный член Международной педагогической академии, МАНПО, АПНК. Сфера научных интересов – методология этнопедагогики, вопросы проектирования модели воспитательной системы отечественных организаций образования, исследование гендерных проблем, основатель нового направления педагогической науки – сравнительной этнопедагогики [80].

Среди ученых, исследующих проблемы методологии и методики профессионально-педагогического образования необходимо представить результаты исследований профессоров А.К. Мынбаевой и А.А. Булатбаевой.

Мынбаева Айгерим Казыевна - доктор педагогических наук, профессор.

Профессор кафедры педагогики и образовательного менеджмента факультета философии и политологии Казахского национального университета имени аль-Фараби

Родилась в г. Алматы в 1972 г. Выпускница механико-математического факультета Казахского национального университета им.аль-Фараби по специальности «Математика. Преподаватель», с 1994 по 1998 г. обучалась в аспирантуре по специальности 13.00.01 – общая педагогика на кафедре педагогики КазНУ им. аль-Фараби.

В 1994-2005 гг. работала в научно-исследовательской части КазНУ, в 2005-2009 гг. – ученый секретарь секции Республиканского учебно-методического совета на базе КазНУ им.аль-Фараби. С 2002 по 2010 гг. – по совместительству преподаватель, старший преподаватель, доцент кафедры общей и этнической педагогики КазНУ им.аль-Фараби. С 2010 года по 2015 год - заведующая кафедрой общей и этнической педагогики факультета философии и политологии КазНУ.

В 2010 г. защитила докторскую диссертацию на тему «Теория и технологии научной деятельности высшей школы в условиях глобализации и информатизации общества и образования» по специальности 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования, этнопедагогика в диссовете КазНУ им.аль-Фараби. Научные интересы: педагогика высшей школы, сравнительная педагогика, педагогическая инноватика, информационные технологии обучения, науковедение, история образования. В области дидактики Мынбаева А.К. разработала диверсифицированную систему принципов и методов информационных технологий обучения (ИТО) студентов. Систематизировала теорию научной деятельности высшей школы как раздел педагогики высшей школы; разработала периодизацию развития науки в вузах Казахстана, были выявлены закономерности и предложены принципы научной деятельности вуза, предложен перечень общих технологий научной деятельности в вузе. Опубликовала несколько учебных пособий по организации и планированию научных исследований, основам научных исследований, созданию образовательных концепций и т.д. Обладатель республиканского гранта «Лучший преподаватель вуза» (2015 г.).

Булатбаева Айгуль Абдимажитовна - доктор педагогических наук, профессор. Родилась 25 июня 1975 г. в п. Джусалы Кармакчинского района, Кызылординской области. Закончила факультет философии и политологии КазНУ им. аль-Фараби, по специальности «Психология» и общеуниверситетскую магистратуру по специальности «Педагогика высшей школы», валидированную программу Манчестерского университета в Московской высшей школе социальных и экономических наук с присвоением академической степени магистра по специальностям «Образовательная политика» и «Менеджмент в социальной сфере».

Трудовую деятельность начала научным сотрудником КазИПО им. Ы. Алтынсарина. В 2000-2005 гг. работала штатным преподавателем КазНУ имени аль-Фараби - старшим преподавателем, доцентом кафедры общей и этнической педагогики , заведующим кафедрой КазНУ им. аль-Фараби.С 2007 годапо 2015 год работала на кафедре педагогики и психологии высшей военной школы Академии Пограничной службы КНБ Республики Казахстан, руководила магистерскими и докторскими диссертациями. Научный руководитель проектных исследований. С 2012 г. – профессор кафедры общей и этнической педагогики факультета философии и политологии КазНУ имени аль-Фараби.

В 2003 году защитила кандидатскую диссертацию на тему «Психолого-педагогические основы формирования значимого образа профессиональной деятельности учителя в системе университетского образования» по специальности 13.00.08-теория и методика профессионального образования (Научный руководитель: д.п.н., профессор З.А. Исаева). . В 2009 году защитила докторскую диссертацию «Развитие концептуальных и прикладных основ процесса владения магистрантами военного вуза методологией исследовательской деятельности» по специальности 20.01.04 – воинское обучение и воспитание, боевая и оперативная подготовка (Научный консультант: д.п.н., профессор Ш.Т. Таубаева ).

Автор более 100 научных и методических трудов, соразработчик ГОСО и образовательных программ магистратуры и докторантуры. Проводит занятия по предметам «Менеджмент», «Философия образования», «Современные технологии обучения», «Экспертиза в образовании».

Область научных исследований: образовательная политика, разработка индикаторов общественной экспертизы, проектирование содержания послевузовского образования, мыследеятельностная педагогика, методология исследовательской деятельности. Участник международных конференций (Франция, ОАЭ, Турция, Украина и др.).

Шамельханова Неля Аманжоловна - кандидат технических наук, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Станкостроение, материаловедение и технология машиностроительного производства» КазНТУ имени К.И. Сатпаева, академик Академии Педагогических наук, член Совета по сравнительной педагогике Казахстана.

Родилась в 1956 г. в г. Джезказгане, КазССР. В 1972 году после окончания Алма-Атинской средней школы поступила в Казахский политехнический институт имени В.И. Ленина на металлургический факультет, специальность «Металловедение, оборудование и технология термической обработки металлов». После окончания института работала стажером-исследователем, стажером преподавателем в МВТУ имени Баумана, г. Москва и в 1984 г. поступила в аспирантуру Института металлургии имени А.А. Байкова АН СССР, г. Москва. Диссертационная работа выполнялась под руководством крупного ученого в области металловедения профессора В.С. Ивановой и касалась исследований трещиностойкости демпфирующих сплавов, полученных методами порошковой металлургии. Результаты исследования использовались для потребностей Военно-Промышленного Комплекса (ВПК) страны. После окончания аспирантуры и успешной защиты кандидатской диссертации работала в Казахском политехническом институте (КазПТИ), г. Алматы на должностях старшего преподавателя, доцента.

. В настоящее время под ее руководством разрабатывается грантовый проект МОН РК по системе послевузовской подготовки для технического образования. Научно-педагогическая деятельность профессора осуществлялась и в рамках договорных работ: в 2003-2005 гг. работала по совместительству старшим научным сотрудником Института металлургии и обогащения НАН РК (2003-2005 гг.): в 2008–2010 гг. ассистент-профессор в Казахско-Британском Техническом Университете (КБТУ).

Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук на тему «Теоретические основы формирования исследовательской культуры обучающихся технических университетов». Алматы, 2009 г. Ее основные научные труды: Исследовательская подготовка будущих инженеров (концепция формирования исследовательской культуры) - Монография. Алматы: КазНТУ, 2005. – 268 с.; Модернизация содержания профессионального образования. - Монография. Алматы: Rond&A, 2011. – 232 с.; Основы планирования эксперимента (Учебник с грифом МОН РК) - Алматы: КазНТУ, 2003г. – 189 с. ;4. Профессиональное образование Казахстана: опыт и перспективы (в соавторстве: Борибеков К.К., Кусаинов А.К.). – Алматы: Rond&A. 2011. – 240 с.; 6. Методические указания к проведению лабораторных работ исследовательского характера. . – Алматы: КазНТУ, 2004.- 33 с.

Калкеева Қамарияш Райхановна родилась 23 января 1958 года в Актогайском районе Карагандинской области .

Доктор педагогических наук (2010 г.), профессор. С 2006 и по настоящее время работает в Евразийском Национальном университете имени Л.Н. Гумилева профессором кафедры социальной педагогики и самопознания.

В 2000 году защитила кандидатскую диссертацию на тему «Научно-педагогические основы учебников И. Алтынсарина».

В 2010 году докторскую диссертацию на тему «Теоретико-методологические основы систематизации и конструирование содержания историко-педагогического знания в Казахстане» в КарГУ имени Е.А. Букетова (Научные консультанты: д.п.н.,профессор Ж.Ж. Наурызбай д.п.н., профессор Ш.Т. Таубаева ).

Научные изыскания Калкеевой Камарияш Райхановны направлены на проблемы историко-педагогических исследований. Ею была разработана новая учебная дисицплина «История педагогики и образования Казахстана» и внедрена в учебный процесс вузов Казахстана. Она является автором концепции «Содержание истории педагогики и образования Казахстана», 3 монографии, 3 учебника, более 15 учебно-методических пособий и более 100 научных статей. Постоянный член экспертной комиссии при Республиканском центре «Учебник» и центра тестирования МОН РК. Основные научные труды: 1. История педагогики и образования в Казахстане: системный и полипарадигмальный анализ: монография. - Аркалык, 2010. - 129 с.; 2. История педагогики и образования в Казахстане: методологический аспект. Монография/. - Астана, 2012- 128 с.

Методике педагогического исследования посвящены труды профессора А.С. Тотановой, Л. Аубакирвой, Ж Асанова.

. Математические и статистические методы психолого-педагогического исследования рассматривались в учебных пособиях Б.М. Косанова, К. Кежегалиева и Маркиной и других авторов .

**Вопросы и задания**

1. Обоснуйте причины усиления роли методологии в развитии наук.

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

3. Охарактеризуйте этапы развития методологии педагогики.

4. Дайте характеристику процессу развития методологии педагогики.

5. Изложите наиболее значимые результаты исследования научной школы В.В. Краевского – В.М. Полонского по методологии педагогики.

6. Изложите наиболее значимые результаты исследования научной школы М.Н. Скаткина - И.Я.Лернера - Н.М.Шахмаева и В.В. Краевского по дидактике общего среднего образования.

7. Изложите наиболее значимые результаты исследования научной школы Л.И. Новиковой по социализации личности.

8. Изложите наиболее значимые результаты исследования научной школы академика З.А. Мальковой – Б.Л. Вульфсона по сравнительной педагогике.

9. Изложите наиболее значимые результаты исследования научной школы академика С.Я. Батышева – А.М. Новикова «Профессиональная педагогика – теория непрерывного образования».

10. Охарактеризуйте результаты исследований по педагогическому науковедению.

11. Изложите наиболее значимые результаты исследования научной школы академика РАО, В.А. Сластенина «Личностно-ориентированное профессиональное образование»

12. Подготовьте обзор тудов ученых-методологв Казахстана.

**Основная литература**

1. О науке: Закон Республики Казахстан . Алматы: ЮРИСТ, 2011. – 20 с.

Қазақстан Республикасы «Ғылым туралы» Заңы. Астана, 2011.

2. Таубаева Ш.Т. Педагогиканың философиясы және әдіснамасы. Оқулық. – Алматы: Қазақ университеті, 2016. – 340 бет.

3. Философия и методология педагогики**:** научные школы стран СНГ и Республики Казахстан: хрестоматия. Под ред. д.филос.н., профессора А.Р. Масалимовой. - Алматы: Қазақ университеті, 2017 .- 402 с.

4. Методология педагогики: монография/ Е.А. Александрова, Р.М. Асадулин, Е.В.Бережноваи др.; под общ.ред. В.Г. Рындак. – М.: ИНФРА-М, 2018 – 296 с.

5. Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: монография/Н.В. Бордовская. – Москва: КНОРУС, 2018.- 512 с.

6. Мардахаев Л.В. Магистерская диссертация: подготовка и защита: учебно-методическое пособие.- М.: Квант Медиа, 2018. – 106 с.

7. Таубаева Ш.Т. Исследовательская культура учителя: от теории к практике: монография. – Алматы: Қазақ университеті, 2016. - 423 с.

**Лекция 7. Тема лекции: «Приоритетные направления исследования в области педагогического образования» (лекция-дискуссия)**

**Цель лекции:** Формирование у докторантов компетенции определения приориетных направлений исследований в области педагогического образования.

**Основные термины лекции:** направление исследования, актуальность, проблемное поле исследования, тема исследования.

**Основные вопросы лекции:**

**1**. Направления научно-педагогических исследований.

2. Актуальные проблемы научных исследований.

3. Темы педагогического исследования.

**1. Направления научно-педагогических исследований.**

**Современное развитие высшего образования в Казахстане.** В целях понимания и осмысливания актуальных направлений обучающийся должен ориентироваться в инновациях в педагогике и образовании.

Ещё К.Д. Ушинский отметил специфику чрезвычайной динамики педагогической деятельности таким образом: «Мы не говорим педагогам, поступайте так или иначе; мы говорим им: изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте, сообразуясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их приложить».

Развитие информационных подходов в педагогике обусловило уточнение и расширение данного постулата классика педагогики. Так, в современных учебниках мы находим тезис о том, что «успешность … зависит от умения преподавателя учитывать психофизиологические закономерности восприятия информации».

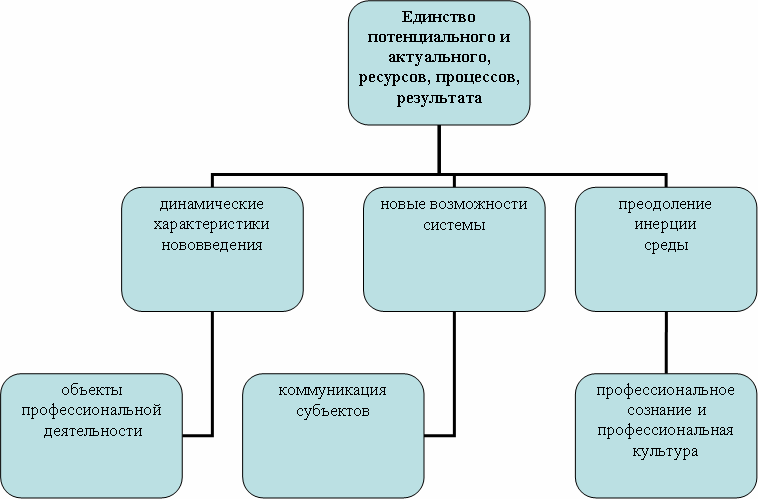


Рисунок 2 – Инновационность как показатель способности системы создавать условия для изменения и развития

По утверждению А.К. Рысбаевой, сущность категории «успешность» «отражает существенную сторону педагогической науки – реальную действительность, в которой субъекты стремятся к получению положительного результата деятельности».

В исследованиях проводится параллель между сущностями «успешность» и «гуманистическая ориентация». Так, в лингвистическом толковании понятий «гуманизм» и «успех» через выделение общего ядра (которым является положительный результат деятельности, влияющий на развитие личности индивида) доказывается некая взаимозависимость достигаемого деятельностного результата и результата развития личности. В этом же русле развиваются исследования Н.Г.Беловой, М.Бобневой, Ю.Чернова, которые утверждают, что уровень успешности деятельности в значительной степени определяется развитием индивидуально-психологических особенностей личности. У Р.Мардена находим в перечне качеств личности, способствующих успеху в жизни, то, что характеризует прежде всего гуманного человека: честность, правдивость, самоуважение, благовоспитанность.

В рамках целостного подхода к изучению и анализу двухстороннего характера деятельности в системе «педагог-учащийся» гуманность определяется как решающий фактор успеха: «…Действие воспитательных механизмов имеет положительный результат только тогда, когда есть деятельность, причём деятельность … бесспорно связанная с общественно значимыми целями».

Подчеркивая зависимость успешности деятельности субъектов педагогического процесса от единства методологической, психолого-педагогической, собственно дидактической и методической подготовки учителя, Н.Д.Хмель, Н.Н.Тригубова, А.К.Рысбаева определяют категориальный статус успешности на уровне методологическом.

Сегодня также обосновываются границы применения категории успешность и традиционной в педагогике категории «эффективность». По мнению А.Ф.Старос и Л.В.Хоревой, «эффективность» в качестве научного показателя измерений используется при характеристике степени приближенности к идеальной модели или результату, в то время как «успешность» - при характеристике динамики происходящих в предмете (объекте) изменений.

В инновационных исследованиях также отмечается ограничение сферы применения критерия эффективности. Использование этого критерия на этапе подготовки и начала нововведения считается не правомерным, поскольку эффективность есть сопоставимость нового и старого – что возможно при освоении новшеств одного типа, но разных поколений по масштабу и времени. Сопоставление не абсолютное, а в соответствии с общей динамикой последовательных (поколенных) нововведений (например, технологии развития творческого мышления ученика): если новшество данного поколения не успело распространиться до появления новшества следующего поколения – это низкая эффективность.

***Изложенные аргументы подтверждают актуальность обращения исследователей к успешности как критерию и оценочному основанию феноменов инновационного порядка.***

Небольшая ретроспектива позволяет констатировать, что в научных толкованиях успешности чётко выделяются *два аспекта*: а) взаимозависимость положительного результата деятельности и его влияния на развитие личности индивида; б) её методологическая значимость и критериально-оценочная направленность. Всё это соответствует качествам инновационности, поскольку данная категория характеризует соответствие специфических свойств и способностей систем определённому типу развития, отличному от монотонного и революционного и базирующемуся на балансе внутренних и внешних изменений.

В ситуации перевода от одной образовательной модели к другой, инициированного нововведения «сверху», важен и такой аспект успешности как управление школьной организацией в условиях нестабильности, обусловленной рядом свойств масштабных инноваций (рассогласование установок и мотиваций центра инициативы и исполнителей, неудовлетворяющее потребности научно-методическое и финансово-экономическое обеспечение, отставание реагирования «сверху» на появляющиеся новшества, административно-регулирующее давление неадекватность оценок результатов инновационной деятельности (в соответствии с рисунком 3). В связи с чем категория успешности в инновационном контексте включает также ориентацию на характеристику организационной культуры школы, подразумевающей позитивное разрешение противоречий между неопределённостью и размытостью границ ситуации инновационной деятельности и возрастающими требованиями к использованию человеческих ресурсов. Разделяя позицию К.М.Ушакова об организационной культуре школы как условии успешности инновационных преобразований, диссертант включает в круг «полномочий» категории «инновационность» также ориентацию на характеристику способности системы адаптировать к этим условиям, а также увеличивать коэффициент полезного действия жизнедеятельности всех входящих в систему компонентов. Речь идёт не только об изменении и развитии в общем, но и о сохранении индивидуального, генетически заданного. Последнее рассматривается как способность к самоорганизации систем, обосновываемое синергетическим знанием. Кроме того, выдвигает новый акцент: ограничения, которые так или иначе регламентируют рамки изменений.

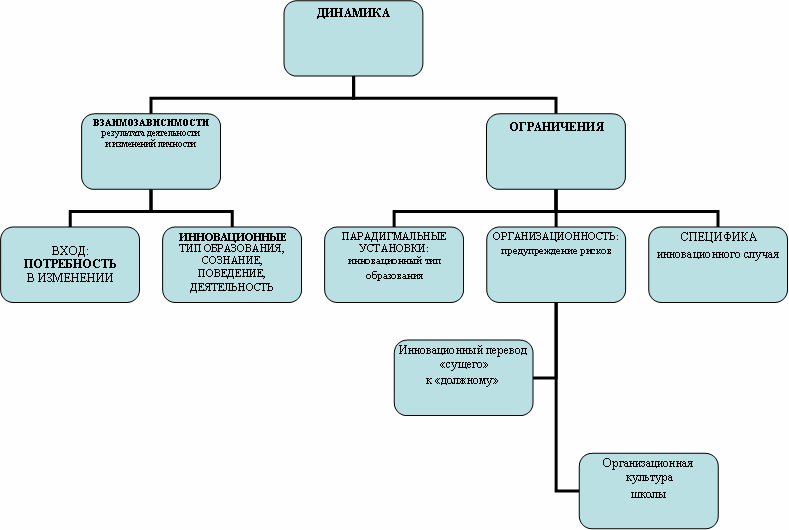
Изучение теории вопроса и терминологический анализ позволили диссертанту передать *смысловое наполнение* понятия «успешность» в контексте «полномочий категории инновационность» следующим *тезисом*: методологическая сущность категории *успешность* определяется основаниями для оценивания динамики происходящих в системе изменений на уровне взаимозависимости положительного ситуативно значимого результата деятельности и его влияния на развитие личности индивида в рамках сохранения индивидуального в общем, а также на уровне самоорганизации компонентов этой системы.

Резюмируя итоги категориально-терминологического анализа, констатируем:

1. «Инновационность»-индикатор специфического качества определённого типа развития. Категориальный смысл понятия «инновационность» связан с выявлением соответствия организационных действий (реагирования) системы особому типу поступательного изменения, в основе которого лежит перевод от воздействия внешнего к воздействию внутреннему(в соответствии с рисунком 4)

2. Полномочия производного определения «инновационный» в связи с этим в контексте настоящего исследования связаны с характеристикой а) способностей системы осуществлять подобное изменение – порождать и реализовывать новое; б) возможностей новшества-стимула обеспечивать необходимые для этого условия (то есть потенциала нововведения); в) выявлять степень успешности реагирования (организационных действий) системы.

3. Исследуемый предмет– педагогические условия успешного протекания процессов необходимых изменений, соответствующий индикатору «инновационность», - рассматривается в связи с изложенными аргументами в этих трёх ракурсах. При этом как качественная характеристика типа развития становится показателем готовности системы порождать и реализовывать новое; в контексте потенциала нововведения становится показателем способности подключать и наращивать собственные ресурсы развития; как критериально-оценочное основание успешности раскрывает динамику внутренних и внешних преобразований.

Таким образом, проведённый анализ позволил выделить комплекс оснований для оценивания исследуемых объекта и предмета настоящей работы, определить ограничения (полномочия) категорий инновационного ряда в обосновании критериев данного оценивания. Назначение оснований – раскрыть сущность понятия «инновационный перевод» и обеспечить классификацию необходимых для него педагогических условий.

**Кризисное общество и ценности молодого поколения.** Американская мечта», «Японское чудо», «Величие Франции», «Правь, Британия, морями!» - все это проявления национальной идеи, а без такой высшей идеи не может существовать ни один человек, ни одна нация. Национальной она является потому, что выражает такое важное условие национальной жизни, как переживание принадлежности народа к определенному этносу, без чего нет и не может быть никакой нации.

В последние десятилетия выявление национальной идеи стало особенно актуальным, поскольку в России двадцатого века произошло оскудение традиционной культуры. [1] Люди вдруг отринули прошлое и оказались в мире, с неопределенным будущим и противоречивым настоящим. Причина тому -образовавшаяся душевная пустота. Наша страна, не перестававшая удивлять на протяжении веков современников, а порой и ошеломлять их, в конце XX столетия поразила мир в очередной раз - мы стали свидетелями того, как за очень короткое время распалось огромное государство - Советский Союз, как старая Россия уходит, а новая рождается в муках, в драматических, а порой и трагических противоречиях. А люди, в условиях утраты идеалов и относительного материального благополучия, вынуждены совершать буквально переворот в собственном сознании, от радикальности и конструктивности которого, в конечном счете, зависят и их личное благо, и судьба общества. Этот переворот и является причиной душевной пустоты, которую мы пытаемся заполнить тем, что есть под рукой: различными обрывками плохо понятой европейской, американской, восточной культуры. Взрослых часто раздражает то, что подростки копируют облик, голос, походку своих кумиров и идеалов, при этом они часто не замечают того, что сами поступают так же, но только их подражание и копирование имеет гораздо более серьезные последствия.

Российское общество как-то очень быстро, всего за несколько лет, обратилось в сторону западной культуры. Создается впечатление, что мы живем не своей жизнью, что мы не можем надышаться чужой свободой.

Однажды кто-то сказал, что Запад - кирпичи, Восток - глина, а Россия - песок. Запад - кирпичи, поскольку каждый человек индивидуален, поскольку у каждого есть стандарт и заданная форма. Восток - глина, поскольку у всех жителей мудрого Востока есть единая общая цель, объединяющая народ, сплачивающая его. Россия - песок, поскольку находится на пересечении.

Обращаясь к Западу, пытаясь вобрать в себя все «самое лучшее» от него, мы как будто стремимся поменять свою историю. Мы как будто пытаемся прожить заново и стереть из памяти то, что было с нами раньше. Такой отказ от своего прошлого и своего устойчивого образа лежит в основе закрепленного во всех культурах карнавального действа. Надев маску, символически перестав быть собой, мы можем позволить себе опробовать новые формы поведения, экспериментировать, раздвигать рамки дозволенного, привычного. Однако, может быть, пора снять надетые на лица чужие маски? Маскарад затянулся. Пора гасить свечи и посмотреть на свое собственное лицо, лицо без маски. Или мы так быстро привыкли жить в чужом образе, что свой позабыли?..

Но суть не в том, чтобы отгородиться от влияния других культур, а в том, чтобы противостоять унижению и искать истоки национальной культуры не вне, а в глуби самой народной жизни, чтобы бороться с фальсификацией нашей великой истории.

Проблема, безусловно, является актуальной для сегодняшней России. Потеря ценностей и смыслов превратилась в один из самых болезненных вопросов нашего общества. Всего 20 лет назад вопрос о ценностях и смыслах для людей даже не стоял. Они не вызывали сомнения. Люди жили во имя своей страны, страны поистине могущественной и великой. Никто не мог сказать вслух ничего другого. Шептались, потому что боялись, но теперь не страшно, причем, никому. Раньше мы диктовали половине мира, как жить, а теперь не можем заступиться и защитить даже себя. Сейчас уже становится заметным, что так называемый «переходный период» для нашей страны завершен и в России в общих чертах сформирован новый общественно-политический строй. Люди учатся адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям, к постоянному стрессу. Исследования физиологов показали, что эмоции страха буквально отравляют наш организм, поскольку сопровождаются повышением уровня адреналина в крови, аон у нас гораздо выше установленной нормы.

Социально-психологическое состояние социума во многом зависит от наличия в обществе ясно сформулированной, разделяемой активным большинством, мотивирующей национальной идеи. Однако в современной России такой идеи, которая объединяла бы всю страну, нет. Системообразующая идея государства, оказывающая огромное влияние на становление и развитие национального менталитета, сама является его продуктом.

Начиная с 1917 года для народов России национальной объединяющей идеей была идея коммунизма, представление о «светлом будущем». С крушением советской системы снова появилась потребность в ее поиске. Ее содержание было очень точно определено И.А.Ильиным: «Творить русскую самобытную духовную культуру - из русского сердца, русским созерцанием, в русской свободе, раскрывая русскую предметность. И в этом - смысл русской идеи».

**2. Актуальные проблемы научных исследований.**

**Система ценностей и ее трансформации в современном мире.** Не менее важной проблемой в современной социокультурной ситуации является вопрос о смысле жизни. Очень сложно ответить сегодня на вопрос, чем живет нынешнее поколение. Да и не каждый человек знает, ради чего он живет. Нравственный кризис, о котором заговорили во весь голос относительно недавно - позже, чем о кризисе экономическом, - это не что иное, как ощущение огромным числом людей бессмысленности той жизни, которую им приходится вести, нередко вне доступности какого-либо реального выбора; и невозможность найти в ней позитивный смысл вследствие разрушения старых ценностей и традиций, дискредитации новых и отсутствия культуры мировоззренческой рефлексии, позволяющей прийти к уникальному смыслу своим неповторимым путём. Этим во многом объясняются и те социальные патологии, которые являются сейчас болью нашего общества - разгул преступности, бессмысленной и жестокой, распространение алкоголизма, рост наркомании, самоубийства. Сколько трагедий могло бы не быть, если бы люди не были так ограничены в своих возможностях - и внешних, и внутренних, -построить свою жизнь разумно и осмысленно, принять на себя ответственность за реализацию смысла своей жизни и воплотить этот смысл в жизнь. Нравственный кризис - кризис смысла, кризис ответственности - это расплата за теорию и практику людей-»винтиков», людей-потребителей, ориентированных на немедленное «удовольствие», «разрядку» любой ценой. В.Франкл говорит, что смыслом жизни не может быть наслаждение, ибо оно есть внутреннее состояние субъекта. По той же логике человек не может стремиться к счастью, он может искать лишь причины для счастья. Борьба за существование и стремление к продолжению рода также оправданы лишь постольку, поскольку сама жизнь уже обладает каким-то независимым от этого смыслом.

Сейчас много говорится о бездуховности современного человека. Для того чтобы обрести и восстановить духовность, предлагают обратиться к культуре, к истории, к религии, различного рода тренингам. Одни предлагают возродить духовное начало в условиях экономического кризиса -- недостаточности необходимых материальных условий жизни, следуя принципам аскетизма. Другие видят решение проблем духовного кризиса в том, чтобы накормить и одеть людей. Однако во всех многочисленных вариантах, стратегиях преодоления нравственного, духовного кризиса отсутствует главное -- осознание и вскрытие причин его развития в современном обществе. Чтобы следовать моральным принципам, испытывать добрые чувства, человек прежде всего должен быть способен не испытывать злых чувств. Чтобы обогащаться достижениями мировой культуры, он должен достичь хотя бы определенного уровня интеллектуального развития, иметь хотя бы некоторые интеллектуальные интересы. При констатации всеобщего духовного кризиса дефицит определенных, жизненно важных психических, личностных начал человека не только не учитывается, но подчас и игнорируется. А без восстановления этих начал, самых основ, делающих человека человеком в подлинном смысле слова, невозможно восстановление нравственности.

В 90-годы прошлого века один из начальников ФБР в США говорил, что «Россию можно уничтожить через замену ее ценностей на подложные». Не это ли происходит сейчас у нас? Страна, которую боялся весь мир еще каких-то 15 лет назад, теперь не может даже постоять за себя. Мы стоим на краю пропасти. И если русский человек не очнется, то о России будут вспоминать, как сейчас вспоминают и говорят о Древнем Риме.

По мнению Б.С.Братуся, человек сейчас находится в состоянии, которое очень сложно опредметить, то есть человек знает, что чего-то хочет, но не знает чего, а среди имеющегося не может подобрать нужного, поэтому идет процесс подбора нужной модели.

Если взрослые не отдают отчета в том, что сейчас происходит, то вправе ли мы что-то спрашивать с детей?

Считается, что ценности, доминирующие в обществе, являются главным элементом культуры, причем целостные приоритеты индивидов реализуются в основных целях поведения, а опыт повседневной жизни - в меняющихся условиях, которые и влияют на личность и изменения в обществе. Таким образом, через анализ ценностей можно увидеть изменения, происходящие в культуре личности в ответ на исторические и социальные перемены.

Нами было проведено исследование, в котором осуществлялся сопоставительный анализ ценностей современной молодежи и молодежи 70-х годов прошлого века. В качестве респондентов выступили старшие школьники (старший подростковый - ранний юношеский возраст) и взрослые 40 - 45 лет, чье взросление происходило в советский период (70-е годы). Респондентам был предложен ряд методик (тест Рокича, «Четыре вопроса» Н.Я.Болынуновой, МавМев! и др.), направленных на выявление системы значимых для человека ценностей. Причем взрослым дополнительно давалось задание ответить на вопросы предлагаемых методик так, как они, предположительно, ответили на них в 14 - 16 лет.

При использовании методики Рокича стандартный список терминальных ценностей был дополнен следующими: богатство, материальная обеспеченность, экономическая независимость, предприимчивость. Анализ данных позволил установить влияние новых социально-экономических и социокультурных условий на изменение характера ценностей индивида. Установлено, что в иерархии ценностей современной молодежи доминируют такие, как здоровье, семья, материальная обеспеченность, любовь, свобода, уверенность в себе, друзья. Среди средств достижения жизненных целей ведущими являются твердая воля, честность, независимость, предприимчивость, самоконтроль, образование. Эти данные свидетельствуют о появлении нового типа личности, характеризующейся индивидуалистической ориентацией на личностные и экономические ценности. Сравнение с данными опросов, проводимых в 70-х годах прошлого века, позволяет утверждать, что изменения выразились, прежде всего, в усилении ориентации на себя (волевые качества, рациональность в поведении, стремление действовать самостоятельно) и снижении роли и значимости качеств, важных в контактах с другими людьми: чуткость, уважение, умение выслушать, понять. профориентация молодежь ценность/

Можно сказать, что в ряду ценностей современной молодежи наблюдаются серьезные изменения, затрагивающие ключевые основы русского национального характера. Если сопоставить ретроспективно выделяемые ценности (взрослая выборка) и ценности, указываемые современными старшеклассниками, то можно обнаружить тенденцию, выявленную ранее: молодые отвергают прежние ценности: коллективизм, уважение традиций, равенство. Значимой ценностью не является также творчество, уникальность, изобретательность, неповторимость. Есть основания ожидать, что изменение ценностей может повлечь за собой и изменение политики, которая будет опираться на то, что востребовано массовой культурой. Значит, все большее значение в жизни будут иметь деньги и власть, которую они будут давать, значит, мир станет более жестким и жестоким. Что касается ценностей культуры и человека, то их значимость, видимо, будет падать. Будет происходить психологическая адаптация к миру конкуренции.

Изучение системы ценностей и ее трансформации в современной России является едва ли не самой важной проблемой отечественной этнической и кросс-культурной психологии, поскольку исследование в этом направлении может найти связь между прошлым и будущим. И если не исследовать этих процессов и не пытаться руководить ими, Россию, ее культуру можно потерять.

Вновь Россия «на стыке». Есть в русском языке слово, характеризующее нынешнюю социокультурную и политическую ситуацию, - безвременье: «Прошлое мрачно глядится в будущее, нет настоящего, жалкого нет» Каков же масштаб времени, в котором развертывается настоящий кризис? Это является вопросом, не ответив на который мы останемся в неведении относительно смысла происходящих событий и лишим себя возможности поиска правильных решений

Стремительные изменения в мире, в целом, и как следствие в образовании, в частности, обусловливают *объяснение* феноменов изменений, *прогноза* развития и принципов *проектирования* новых реальностей *с точки зрения* науки о законах освоения человечеством нового или *инноватики.* Признанная в качестве нового научного знания, инноватика сегодня является эффективным средством развития способности к методологическому мышлению, освоению культурологических норм поведения и деятельности, коррекции ценностных ориентаций на основе синтеза «своего-индивидуального» и «общего–привнесённого из вне», преобразующей активности, основанной на принципах предупреждения рисков разрушения.

По своей сущности инновационный понятийно-терминологический ряд в различных ракурсах характеризует феномен развития с позиций смены одного другим, «сущего» (то есть уже имеющего место) на «должное» (то есть отвечающее новых условиям и требованиям).

Можно считать закрепившимся и адекватным смысл таких широко используемых в научной и производственной педагогической практике понятий как

«новшество» в понимании нового порядка, нового принципа, нового метода, изобретения, нового явления научного и практического творчества, передового опыта;

«инновационный процесс» в понимании процесса создания педагогических новшеств, их освоения и оценки педагогическим сообществом, применения;

«нововведение» в понимании единства и взаимосвязи трёх основных педагогических процессов: создание новшеств, их освоение и применение;

«инновация» как развивающийся по определённым этапам и законам *процесс* освоения новшества. Всё шире принимается и поправка к этому значению понятия «инновация» такой акцент как нововведение, осуществляемое за счёт внутренних ресурсов изменяемой системы.

Различные аспекты специфики инновационных феноменов в педагогике подвергнуты серьёзному научному анализу.

Общие проблемы инновационных процессов в образовательной сфере разрабатывались Н.Юсуфбековой, В.Я.Ляудис, Ш.Т.Таубаевой, К.Кудайбергеновой, М.С.Керимбаевой.

Определённое внимание характеристике условий эффективного взаимодействия учителя и информации в процессе освоения педагогических новшеств уделено в работах В.И.Журавлёва, Г.С.Сухобской.

Педагогическая культура и культура информационная как критерии профессионализма и квалификации педагога характеризуются Е.В.Данильчук, Н.Д.Хмель, С.Н.Лактионовой, Ш.Т.Таубаевой.

Серьезному и последовательному анализу подвергся зарубежный опыт инновационного развития школы в работах М.В.Кларина.

Проблемы управления инновационными процессами в школе рассматривались В.П.Кваша, М.М.Поташником, В.С.Лазаревым, Т.И.Шамовой, А.Н.Малининой, Г.М.Тюло, В.Я.Ляудис, О.Г.Хомерики, Д.Примбековой, Ковжасаровой, К.Ушаковым.

Современный фонд научного знания позволяет обосновывать нововведения в педагогике как научную категорию, применять сформулированные в рамках педагогической инноватики законы и закономерности, характеристики и критерии инновационной деятельности и ее результатов.

В то же время понятие «инновационность» как некий критериальный признак исследуемого феномена и производное для характеристики объектов определённого порядка требует методологического уточнения и разработки. Здесь уместно подчеркнуть, что понятия, связанные с определением «инновационный», понимаются достаточно широко, без разграничения различий собственно инновационных явлений и явлений нетрадиционного характера. Например, в педагогике инновационная деятельность рассматривается как в рамках собственно инновационных, так и в рамках нетрадиционных методов и технологий обучения. При использовании самого понятия «инновационное обучение» научная и эмпирическая практика часто не ориентируется на парадигмальные отличия такого обучения от других видов или типов обучения как такового.

**3. Темы педагогического исследования.**

Часто определение «инновационный» связывают с ситуативными приоритетами или тенденциями, подаваемыми в общем списке с признаками общеметодологическими без соответствующей классификации и иерархического анализа. Яркой иллюстрацией этому факту служат признаки инновационного учебного заведения, изложенные в пособии для студентов И.П.Подласым. Весь перечень характеристик (учебно-воспитательный процесс основывается на принципе природосообразности и подчиненных ему принципах классической педагогики; педагогическая система эволюционирует в гуманистическом направлении; организация учебно-воспитательного процесса не ведёт к перегрузкам школьников и педагогов; повышенные результаты учебно-воспитательного процесса достигаются не за счёт селекции обучаемых или педагогов, а за счёт нераскрытых и незадействованных возможностей системы и т.д.) более раскрывает специфику современной образовательной ситуации, нежели специфику собственно инновационного феномена. Провозглашая названные признаки в качестве критерия инновационности, по нашему мнению, автор создаёт ориентационное поле современного педагогического целеполагания, которое отнюдь не показывает собственно инновационных устремлений того или иного учебного учреждения. В то же время методологическая позиция самого исследователя относительно сущности категории инновация как изменения внутри системы за счёт её внутренних ресурсов обосновывается достаточно полно и убедительно.

Также не способствует адекватному пониманию и адекватной оценке качественности и результативности процессов широко распространённое понимание «инновационного» лишь как некоего аналога новому.

*Отсюда и актуальность задач научных исследований, выходящих на уточнение сущности и смыслового наполнения данного понятия, возможностей его применения, ситуации, «пространства его полномочий».*

Аксиоматична при этом установка: в смысловом наполнении понятия «инновационность» обязательно проявление сущностных характеристик понятийно-терминологического базового категориального ряда инноватики. Задачи настоящего исследования обусловили включение в этот категориальный ряд понятий инновационный тип развития, инновационный тип образования, инновационная деятельность, инновационный перевод «от сущего к должному».

Выстраивая понятийно-терминологический анализ на комплексе таких операций как терминологический анализ, терминологический синтез, сравнение, классификация, генерализация и построение терминологической модели, исследование вышло на следующие наблюдения и выводы.

*Во-первых*, ключевые смыслы понятия «инновационный» заложены в философском объяснении сущности и различий по характеру и темпам типов общественного развития как таковых. Классически называются 3 типа развития: инновационный, монотонный (эволюционный) и мобилизационный (революционный). Рассматривая его (тип развития) как явно прослеживающуюся историческую тенденцию в вырабатывающейся типической реакции на потребности и условия развития общества, суть которой видят *в способности системы порождать и осваивать новое*. При этом инновационный тип развития характеризует определённый уровень культуры (общественной, профессиональной и т.п.), позволяющий управлять, прогнозировать, корректировать процесс этого развития и переводить его на уровень саморазвития. В пространство преобразований (изменений) включаются *изменение* существующих условий, *конструирование* собственной деятельности на основе использования лучших образцов науки и практики, *управление* освоением новшеств, повышающих результативность, продуктивность и эффективность производства.

Таким образом, смысл понятия «инновационный» никак не может быть ограничен только смыслами понятия «новое». Сущность его так или иначе выходит на некие способности неких систем порождать и осваивать это новое, обеспечивать изменение и преобразование сущего для достижения должного, адаптировать и гармонизировать соотношение внутреннего и внешнего в ответ на изменившиеся условия и требования общественного развития. Отличительной чертой «инновационного» становится упор на обязательный перевод развития внешнего (приоритет управления) к развитию внутреннему (приоритет самоуправления). Этот момент и рассматривается в качестве движущей силы или иначе-механизма-инновационного преобразования. (В.С.Дудченко, Н.И.Лапин, С.Н.Лактионова, А.И.Пригожин, Б.В.Сазонов, Н.Р.Юсуфбекова) Важным моментом в уточнении сущности (следовательно, смыслового наполнения) понятия «инновационность» становится включение в круг анализа такого фактора как потребность в изменении, которое собственно и востребует появление этого нового, стимулирующего процессы достижения ожидаемого качества. Инновационность появляется тогда, когда сами субъекты более не могут в рамках существующих условий, организации и обеспечения успешно решать задачи производства и деятельности. Если же отталкиваться от понимания инновационности как некоего «превентивного возникновения, развития, диверсификации новаций, возникающих вследствие развития и достижения уровня креативности субъектов учебно-воспитательного процесса», то в круг отличительных характеристик инновационности следует также включить *предупреждающий* затруднения *характер* этого нового и наличие в нём возможности *выбора или вариативности решений. При этом эта возможность обусловлена готовностью субъектов к принятию как самого нового, так и неизбежным следствиям его освоения.* Сказанное становится обоснованием одного из ведущих «полномочий» категории «инновационность»-характеристике способности системы регламентировать переход «сущего» к «должному» в соответствии с параметрами гармонизации воздействия внешних факторов и реагирования на него факторов внутренних. Наблюдения данного порядка отражены на рисунке 1.

*Во-вторых*, правомерно предположить, что закрепляя определённый круг качественных представлений о факторной обусловленности и состоятельности феноменов развития в специфической плоскости замены старого новым, «инновационность» как критериально-оценочная категория может также выступать и в понимании специфического в потенциале этих процессов.

Правомерность предположения обосновывается опорой на следующие методологические постулаты.

В науке потенциал признан в качестве категории анализа и оценивания социальных явлений и процессов. Ещё со времён Аристотеля «потенциал» включает смыслы «потенциальное» и «актуальное» и строится на тезисе, что становление возможно как переход от первого ко второму. Понятие «потенциал» можно определить как некую субстанцию, наличие которой при определённых внутренних и внешних условиях обусловливает возможность и готовность её реализации. Относительно к субъекту социальной деятельности– это совокупность определённых психических и социальных структур, формирование которых осуществлялось в процессе культурной и исторической деятельности. То есть, потенциал содержит в себе опыт предыдущих поколений, но не ограничивается им, идёт постоянный процесс накопления, а в дальнейшем возможность и способность использования его.

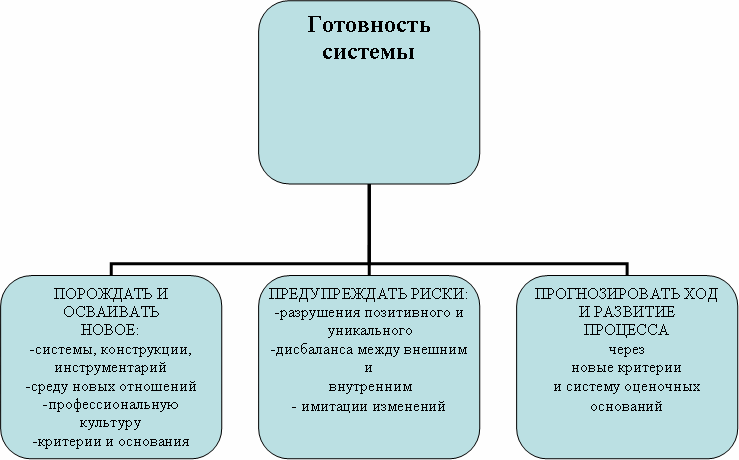
Инноватикой способность системы и её субъектов «создавать и реализовывать возможности

Рисунок 1 – Инновационность как показатель готовности системы к изменению, к преобразованию

развития» характеризуется через категорию *«потенциал нововведения»*. Понятие потенциала нововведения достаточно многоёмко и включает в себя множество элементов и смыслов. Так, которые приобретает человечество (или сфера жизнедеятельности), качественная перестройка старых структур производства и потребления. *С другой стороны*, - динамические характеристики процесса нововведения – потенциал здесь, *с одной стороны*,-качественные особенности, новые возможности, наиболее трудные для прогнозирования возможности. *С третьей,* способность нововведения преодолевать исходную инерцию среды, начать её перестройку, динамично влиять и деформировать её.

Под потенциалом (вслед за А.И.Каптеревым) также понимается и единство ресурсов, процесса, результата таких структурных элементов как профессиональная деятельность, профессиональная коммуникация, профессиональное сознание, профессиональная культура. *Развитие* при этом определяется:

*динамикой* *объектов* профессиональной деятельности - то есть производства, распределения и обмена продуктов данной деятельности;

*динамикой коммуникации* субъектов профессиональной деятельности;

*динамикой профессионального сознания* – то есть изменений отношения к движению первого и второго видов как внутри организации, так и вне её;

*динамикой профессиональной культуры* – то есть изменением взаимодействия овеществленной (опредмеченной) и латентной (скрытой в сознании) профессиональной памяти; при этом особую ценность приобретают не внешние организационно-нормативные мероприятия, а процессы, затрагивающие глубинные, сущностные характеристики, которые позволяют «выйти» на универсалии в образовательной деятельности, протекающие в разных, порой, столь несхожих, этнокультурных условиях различных обществ.

Ракурс потенциала нововведения позволяет предъявить второй смысловой аспект категориальных «полномочий» инновационности–характеристика специфических возможностей, относящихся к поддерживающим или ресурсным способностям изменяющейся, развивающейся системы на основе актуализации и обогащения внутренних ресурсов(в соответствии с рисунком 2).

*В-третьих,* «категориальные полномочия» инновационности требуют уточнения и в связи введением нового критерия качества – «успешность».

Следует подчеркнуть относительную новизну и ситуативную значимость данного критерия. Успешность как компонент оценочного инструментария используется в науке (как и в образовательной практике) сравнительно недавно. Однако потребность во введении данной категории проявляется всё более явственно и настойчиво. Успешность становится предметом многих проектов, программ и концепций, расширяется спектр научных исследований различных аспектов данного феномена. Концепцией 12-летнего образования в Республике Казахстан (2005) закреплены новые концептуальные критерии оценивания результата образования – «успешность» и «компетентность» [33, с.11-12, 15-16], которые выступают гарантами перераспределения между внутренним и внешним контролем педагогического пространства. Основная позиция успешности деятельности педагога связывается в этих исследованиях с повышением его теоретической и методологической подготовки.

**Вопросы и задания**

**1**.Охарактеризуйте способы определения актуальных проблем педагогических исследований.

2. Классифицируйте актуальные проблемы научных исследований.

3. Изложите алгоритм обоснования актуальности темы исследования.

**Основная литература**

1. О науке: Закон Республики Казахстан . Алматы: ЮРИСТ, 2011. – 20 с.

Қазақстан Республикасы «Ғылым туралы» Заңы. Астана, 2011.

1. 2. Таубаева Ш.Т. Педагогиканың философиясы және әдіснамасы. Оқулық. – Алматы: Қазақ университеті, 2016. – 340 бет.
2. 3. Философия и методология педагогики**:** научные школы стран СНГ и Республики Казахстан: хрестоматия. Под ред. д.филос.н., профессора А.Р. Масалимовой. - Алматы: Қазақ университеті, 2017 .- 402 с.
3. 4. Методология педагогики: монография/ Е.А. Александрова, Р.М. Асадулин, Е.В.Бережноваи др.; под общ.ред. В.Г. Рындак. – М.: ИНФРА-М, 2018 – 296 с.

5. Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: монография/Н.В. Бордовская. – Москва: КНОРУС, 2018.- 512 с.

6. Мардахаев Л.В. Магистерская диссертация: подготовка и защита: учебно-методическое пособие.- М.: Квант Медиа, 2018. – 106 с.

7. Таубаева Ш.Т. Исследовательская культура учителя: от теории к практике: монография. – Алматы: Қазақ университеті, 2016. - 423 с.

8. В.И.Байденко Болонский процесс: поиск общности Европейских систем высшего образования (Проект TUNING). 2006, -244 с.

9. Равен Дж*.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. М., 2002. 396 с.

10. Қазақстан Республикасы үздіксіз білім беру жүйесіндегі тәрбие тұжырымдамасы. Қазақстан Республикасы Білім және ғылым Министрінің 2009 жылғы 16 қарашадағы № 521 бұйрығы. Астана. 2009. 16 қараша.

11. Иманбаева С.Т. Мектеп оқушыларына патриоттық тәрбие берудің теориясы мен әдістемесі. Монография. - Алматы: Қазақ мемлекеттік қыздар педагогика институты, 2007. –310б.

**Дополнительная литература**

1. Симонов В.М. Педагогика: Краткий курс лекций, Волгоград: «Учитель», 1998, 100 с.; Симонов П.В. Высшая нервная деятельность человека. Мотивационно-эмоциональные аспекты. М.: Наука, 1975; Симонов В.П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в управлении педагогическими системами: Уч.п. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 430 с.;
2. Арынов К.Т., Кошеров Т.С., Лактионова С.Н. Проблемы устойчивого развития непрерывного образования// Бiлiм – Образование. - 2004. - №2 (16). – С.85-93.
3. Тыныбекова С. Инновационные технологии обучения как направление методологических исследований. // Высшая школа Казахстана. – 2003. - № 2. – С.76-81.
4. Ахметова Д., Гурье Л. Преподаватель вуза и инновационные технологии. // Высшее образование в России. – 2001. - №4. – С. 138-145.
5. Дудченко В.С. Основы инновационной методологии.– М..: Институт социологии РАН. На Воробьёвых, 1990.; Дудченко В.С. Инновационные игры: методология, теория, практика. Ч.1 и II. Таллин:Валгус, 1989.
6. Юсуфбекова Н.Р.Вопросы теории инновационных процессов в системе образования. // Основные направления повышения эффективности педагогической науки: Сб.науч.тр.- М.: изд. АПН СССР, 1990. – С.23-25; Она же. Общие основы педагогической инноватики: Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании. /Методич.пособ. – М. ЦСПО РСФСР, 1991. – 91 с.
7. Таубаева Ш.Т., Лактионова С.Н. Педагогическая инноватика как теория и практика нововведений в системе образования: научный фонд и перспективы развития (Книга 1). Алматы: Научно-издательский центр «Fылым», 2001. – 296 с.
8. Таубаева Ш. Исследовательская культура учителя:методология, теория и практика формирования, Алматы: Алем, 2000. – 381 с.
9. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Уч-к для студ.пед.вузов:В 2-х кн.- М.: Гуманит.изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн.1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с. – С.27.
10. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики: Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании. /Методич.пособ. – М. ЦСПО РСФСР, 1991. – 91 с.; Таубаева Ш.Т., Кудайбергенова К. Становление педагогической инноватики как науки. \\ Вестник высшей школы Казахстана. - 1996.- №5. – С.95-102.
11. Ляудис В.Я. Новая парадигма педагогической психологии и практика инновационного образования // Вестник Московского ун-та.- Сер.14.- 1998.
12. Таубаева Ш.Т., Кудайбергенова К. Становление педагогической инноватики как науки.\\ Вестник высшей школы Казахстана. – 1996.- №5. – С.95-102.
13. Таубаева Ш.Т., Кудайбергенова К. Развитие теории инновационного процесса. \\ Поиск. – 1996. - №5. – С.91-98.

**Лекция 8. Тема лекции: «Подходы к изучению сущности методологии педагогики (гносеологический, философиский, науковедческий). Эвристический потенциал методологии педагогики». ( лекция-консультация).**

**Цель лекции:** Формирование у докторантов знаний о гносеологического, философиского, науковедческого подходах к изучению сущности методологии педагогики**.**

**Основные термины лекции:** гносеологический поход, философиский подход, науковедческий подход, познание.

**Основные вопросы лекции:**

1. Подходы к изучению сущности методологии педагогики.

2. Практическая направленность методологии педагогики.

3. Эвристический потенциал методологии педагогики.

**1. Подходы к изучению сущности методологии педагогики.**

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.

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.

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».

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».

**2. Практическая направленность методологии педагогики.**

Методолог 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»***.

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.

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.

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.

**3. Эвристический потенциал методологии педагогики.**

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.

|  |
| --- |
| **Основная литература**  1. О науке: Закон Республики Казахстан . Алматы: ЮРИСТ, 2011. – 20 с.  Қазақстан Республикасы «Ғылым туралы» Заңы. Астана, 2011.   1. 2. Таубаева Ш.Т. Педагогиканың философиясы және әдіснамасы. Оқулық. – Алматы: Қазақ университеті, 2016. – 340 бет. 2. 3. Философия и методология педагогики**:** научные школы стран СНГ и Республики Казахстан: хрестоматия. Под ред. д.филос.н., профессора А.Р. Масалимовой. - Алматы: Қазақ университеті, 2017 .- 402 с. 3. 4. Методология педагогики: монография/ Е.А. Александрова, Р.М. Асадулин, Е.В.Бережноваи др.; под общ.ред. В.Г. Рындак. – М.: ИНФРА-М, 2018 – 296 с.   5. Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: монография/Н.В. Бордовская. – Москва: КНОРУС, 2018.- 512 с.  6. Мардахаев Л.В. Магистерская диссертация: подготовка и защита: учебно-методическое пособие.- М.: Квант Медиа, 2018. – 106 с.  7. Таубаева Ш.Т. Исследовательская культура учителя: от теории к практике: монография. – Алматы: Қазақ университеті, 2016. - 423 с.  8. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.  9. Полонский В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1987. – 144 с.  10. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. (В помощь начинающему исследователю). – М.: Педагогика, 1986. – 152 с. |

**Лекция 9.** **Тема лекции: «Научный статус, структура и понятийный аппарат методологии педагогики». (лекция-беседа)**

**Цель лекции:** Развитие комемпетентности у докторантов рационального исподльзования знаний о научном статусе, структуре и понятийном аппарате методологии педагогики в процессе исслдеования.

**Основные термины лекции:** таным, ғылыми таным, таным теориясы, әрекет, зерттеу әрекеті,педагогикалық зерттеу, оқу-зерттеушілік әрекет.

**Основные вопросы лекции:**

1. Научный статус методологии педагогики.

2. Научная структура методологии педагогики.

3. Понятийный аппарат методологии педагогики.

**1. Научный статус методологии педагогики.**

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

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

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

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

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

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

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

-методология педагогического исследования;

-методология педагогического проектирования.

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

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

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

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

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

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

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

Следующее понятие – **методологическое исследование в области педагогики.**

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

**2. Научная структура методологии педагогики.**

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

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

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

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

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

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

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

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

Методология педагогики включает в себя следующие положения:

1) учение о структуре и функциях педагогического знания;

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

3) учение о логике и методах педагогического исследования;

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

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

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

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

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

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

Завершенность цикла деятельности (проекта) определяется тремя фазами:

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

-технологическая фаза, результатом которой является реализация системы;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**3. Понятийный аппарат методологии педагогики.**

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

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

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

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

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

**• понимают как:**

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

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

**• рассматривают как:**

* теоретическое учение о научных методах;
* науку о методе, систему наиболее общих принципов, положений и методов, составляющих основу педагогических исследований;
* систему знаний о способах достижения нового педагогического знания;

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

**Одним из современных понятий методологии педагогики мы считаем методологическую проблему.**

Методологическая проблематика, будучи всегда важной и актуальной, сейчас оказывается и в высшей степени популярной. Исследователи, в частности Н.Д. Никандров, отмечают нечеткость определения самого понятия методологической проблемы, отсутствие признаков, по которым мы могли бы с достаточной надежностью судить о том, является данная проблема методологической или нет. Автор предложил упорядочить методологические проблемы по трем признакам – по уровню, предметному содержанию, характеру. Конкретно рассмотрел этот вопрос, показал возможность не только упорядочивать, но и классифицировать методологические проблемы. Он приводит определение В.И. Куценко (**методологическая проблема** – это форма выражения требования теории более высокого уровня общности к теориям менее высокого уровня относительно формирования и применения методов познания и преобразования действительности) и дает свое определение этого понятия (методологическая проблема – это такая проблема, постановка и решение которой необходимы для обоснованной постановки и решение которой необходимы для обоснованной постановки и решения другой проблемы) и характеристику методологической проблемы по уровням, предметной области и характеру (207).

Анализ вышеназванных различных тезисов, статей, книг показывает, что многие авторы, на наш взгляд, дают своему труду название, начинающее со слов «методологические проблемы», сами при этом, глубоко не осознавая принадлежность своей проблемы к рангу методологической.

В.И. Загвязинский, анализируя ряд методологических проблем, условно подразделяет эти проблемы на пять групп: Ι. Общеметодологические проблемы. ΙΙ. Общенаучные проблемы. ΙΙΙ. Частнометодологические проблемы. ΙV. Проблемы изучения, оценки, использования и совершенствования методов и методик исследования. V. Проблемы критики буржуазных идеологических концепций в педагогике.

Понимая условность выделения указанных групп проблем, автор тем не менее полагает, что такая классификация соответствует положениям методологии научного познания и в целом исчерпывает методологическую проблематику дидактического исследования.

**Вопросы и задания**

1. Назоваите метаблоки методологии педагогики.

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

3. Охарактеризуйте определения понятия методологии педагогики.

4. Обоснуйте и уточните функции методологии педагогики.

5. Составьте опорный конспект на тему «Научный статус методологии педагогики».

**Основная литература**

1. О науке: Закон Республики Казахстан . Алматы: ЮРИСТ, 2011. – 20 с.

Қазақстан Республикасы «Ғылым туралы» Заңы. Астана, 2011.

2. Таубаева Ш.Т. Педагогиканың философиясы және әдіснамасы. Оқулық. – Алматы: Қазақ университеті, 2016. – 340 бет.

3. Философия и методология педагогики**:** научные школы стран СНГ и Республики Казахстан: хрестоматия. Под ред. д.филос.н., профессора А.Р. Масалимовой. - Алматы: Қазақ университеті, 2017 .- 402 с.

4. Методология педагогики: монография/ Е.А. Александрова, Р.М. Асадулин, Е.В.Бережноваи др.; под общ.ред. В.Г. Рындак. – М.: ИНФРА-М, 2018 – 296 с.

5. Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: монография/Н.В. Бордовская. – Москва: КНОРУС, 2018.- 512 с.

6. Мардахаев Л.В. Магистерская диссертация: подготовка и защита: учебно-методическое пособие.- М.: Квант Медиа, 2018. – 106 с.

7. Таубаева Ш.Т. Исследовательская культура учителя: от теории к практике: монография. – Алматы: Қазақ университеті, 2016. - 423 с.

**Лекция 10.** **Тема лекции:** «**Методологическое знание в педагогике: признаки, уровни развития, источники возникновения» (проблемная лекция).**

**Цель лекции:** Освоение докторантами сущности методологических знаний в педагогике.

**Основные термины лекции:** знание, методологическое знание, признаки, уровни

**Основные вопросы лекции:**

1. Признаки методологического знания в педагогике.

2. Уровни развития методологического знания в педагогике.

3. Источники формирования методологического знания в педагогике.

**1. Признаки и уровни развития методологического знания в педагогике.**

**Методологическое знание в педагогике.** Собственно научные знания характеризуются осмыслением фактов в системе понятий той или иной науки, включаясь в состав теории, образующей высший уровень научного знания.

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

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

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

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

1) социальные цели педагогической практики и науки;

2) философское учение о воспитании;

3) знания о знаниях педагогики;

4) понятийный фонд теории педагогики;

5) методы педагогических исследований;

6) принципы и методы педагогического прогнозирования;

7) принципы и методы преобразования педагогической действительности;

8) принципы идеологической интерпретации направлений и результатов педагогических исследований;

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

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

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

-гносеологический;

-мировоззренческий;

-логико-гносеологический;

-научно-содержательный;

-технологический;

- научно-методический уровни. Авторы данной концепции отмечают трехэлементное основание методологического знания - «уровень», «содержание», «функция», предлагают **признаки,****источники формирования, критерии**методологичности научного знания в педагогике.

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

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

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

**Таблица 4 - Сущность методологического знания**

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

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

-знания философского характера;

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

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

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

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

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

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

-методология педагогического исследования;

-методология преобразования педагогической практики.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**2. Источники формирования методологического знания в педагогике.**

. Анализ методологической и педагогической литературы позволяет утверждать о наличии, по крайней мере, нескольких **источников формирования нового методологического знания в области педагогики.**

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

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

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

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

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

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

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

**Вопросы и задания**

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

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

3.Назовите источники формирования методологического знания?

4.Каковы признаки методологического знания?

5.Перечислите критерии методологических знаний.

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

**Основная литература**

1. О науке: Закон Республики Казахстан . Алматы: ЮРИСТ, 2011. – 20 с.

Қазақстан Республикасы «Ғылым туралы» Заңы. Астана, 2011.

2. Таубаева Ш.Т. Педагогиканың философиясы және әдіснамасы. Оқулық. – Алматы: Қазақ университеті, 2016. – 340 бет.

3. Философия и методология педагогики**:** научные школы стран СНГ и Республики Казахстан: хрестоматия. Под ред. д.филос.н., профессора А.Р. Масалимовой. - Алматы: Қазақ университеті, 2017 .- 402 с.

4. Методология педагогики: монография/ Е.А. Александрова, Р.М. Асадулин, Е.В.Бережноваи др.; под общ.ред. В.Г. Рындак. – М.: ИНФРА-М, 2018 – 296 с.

5. Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: монография/Н.В. Бордовская. – Москва: КНОРУС, 2018.- 512 с.

6. Мардахаев Л.В. Магистерская диссертация: подготовка и защита: учебно-методическое пособие.- М.: Квант Медиа, 2018. – 106 с.

7. Таубаева Ш.Т. Исследовательская культура учителя: от теории к практике: монография. – Алматы: Қазақ университеті, 2016. - 423 с.

**Лекция 11. Тема лекции: «Методологические подходы к исследованию педагогических явлений. Системная и гуманитарная методология в педагогике».**

**(обзорная лекция).**

**Цель лекции:** Формирование у докторантов компетенций по применению методологических подходов в исследовании**.**

**Основные термины лекции:** подход, методологический подход, системная методология, гуманитарная методология.

**Основные вопросы лекции:**

1. Сущность методологических подходов к исследованию педагогических явлений.

2. Классификация методологических подходов к исследованию педагогических явлений.

3 Системная методология в педагогике.

4. Гуманитарная методология в педагогике.

**1. Сущность методологических подходов к исследованию педагогических явлений.**

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

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

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

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

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

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.

**2. Классификация методологических подходов к исследованию педагогических явлений.**

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

- описания педагогической реальности (эмпирические);

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

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

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

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

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

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

Можно назвать и методологические принципы, которыми руководствуются исследователи:

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

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

- принцип трансформации известных педагогических объектов в процессе развития педагогической реальности;

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

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

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

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

Что можно выбрать в качестве методологической основы педагогического исследования:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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.

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).

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.

П роблема 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.

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.

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 6. 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».

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

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

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

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

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

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

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.

**3 Системная методология в педагогике.**

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

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

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

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

**Основными постулатами системного подхода являются:**

- в мире существуют системы;

- системное описание истинно;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1) цели и первоочередные задачи, определяющие деятельность систем;

2) учащиеся, обучение которых является основной задачей системы;

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

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

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

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

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

8) помещения, необходимые для учебного процесса;

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

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

11) исследовательская работа для повышения знаний и усовершенствования системы;

12) затраты-показатели эффективности системы.

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

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

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

**Основными принципами системного подхода являются**:

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

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

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

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

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

Согласно классификации, все проблемы подразделяются на три класса:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**4. Гуманитарная методология в педагогике.**

# Гуманитарная методология:

1. Гуманитарная методология – авторский способ концептуализации методологической (рационально-критической, реконструктивной, ценностно-смысловой) установки по отношению к «натурализованным» формам знания в ситуации разложения модернистской формации и проблематизации оснований европейской рационалистической традиции.

2. Концепт «гуманитарной методологии» - неклассический феномен, актуализирующий два ряда интерпретаций и референций:

* методологическая установка раскрывается через удержание значений персонологической (Р.Декарт, Э.Гуссерль, М.Мамардашвили) и содержательно-генетической (Г.Гегель, К.Маркс, Г.Щедровицкий) линий методологического дискурса; а также использование пространственно-подобных представлений и социотехнической организации рефлексивных процедур (СМД);
* гуманитарность понимается как многомерная соотнесенность с европейской традицией гуманитарного знания (humaniora); экспликацией культурно-антропологических значений и смыслов кризисной реальности начала XXI века; а также – актуализацией экзистенциальных  мотивов в определении возможного  пространства интеллектуально-практической рефлексии.

3. Авторский смысл обсуждения заключается в решении трех проблем:

* интерпретация базовых значений гуманитарной методологии;
* экспертная оценка «гуманитарно-методологического дискурса»;
* содержательная квалификация феномена ГМ (в том числе, в его отношении к СМД: «способ прочтения СМД», «новая методологическая программа», «профанация  оснований»).

4. Источником гуманитарной методологии являются множественные ситуации  рационализации (соотнесения) различных порядков реальности (семиотических форм, коммуникативных моделей, жизненных практик и др.), а ценностной установкой – задание «гуманитарных перспектив» в ситуации распада модернистских форм жизни и рациональности. Исходное отношение ГМ к СМД определяется следующими аспектами:

* в личностном плане, ГМ находится во «внешнем» отношении к СМД, ***не*** претендуя на полноценное отражение и сохранение его наследия;
* в  содержательно-генетическом (диахроническом) плане, ГМ признает огромную историческую значимость разработанных в СМД способов и процедур мышления; одновременно ГМ радикализует значимые для СМД мотивы, интерпретируя их в контексте актуальных культурных данностей;
* в онтологическом (синхроническом) плане, ГМ констатирует неизбежность качественной реконструкции онтологических представлений СМД, обусловленной исчезновением порождающего их до-рефлексивного контекста («советская действительность»).

5. Логика развертывания ГМ *относительно* СМД включает четыре этапа: определение базовых значений (позиционирование, проблематизация и др.); принятие *изнутри определенных* достижений и проблем СМД-подхода; понимание достижений и проблем СМД в актуальных *внешних* научно-гуманитарных контекстах;  формулировка системы принципов ГМ в соотношении с СМД.

6. Адекватной формой обсуждения достижений и проблем СМД с учетом особенностей и ограничений, накладываемых позиционированием, является многомерная рамка, продуцирующая три порядка рассуждений:

1) Порядок *проблематизации достижений* (достижения, определенные *внутри* методологической формации, должны быть извлечены из контекста методологического дискурса и заданы как проблемы для объективирующего *внешнего* понимания).

2) Порядок *амплификации внутренних отношений*  (отрефлексированные *внутри* СМД отношения – проблемы, противоречия и альтернативы – усиливаются и переопределяются относительно существующих *внешних напряжений и «растяжек»*).

3) Порядок *концептуализации тенденций и традиций* (существующие *внутри* методологической формации историко-генетические рефлексии доопределяются, как диахронические модели, указывающие на возможные направления трансформации СМД-представлений).

Итогом рассуждения является система принципов ГМ, возникающая как способ объективирующего понимания достижений СМД-подхода (первый компонент) в логике их содержательно-генетической реконструкции (третий компонент) на фоне актуального культурного контекста (второй компонент). Таким образом, конституируется совокупность принципов ГМ, подлежащая содержательной квалификации.

7. Основные принципы ГМ (соотносительно с принципами СМД):

1) Принцип деятельности + Примат деятельности над знаниями – Принцип относительности знания.

2) Системно-методологический подход + Диалектика внутреннего и внешнего в деятельности – Ситуационный подход (в том числе, ситуационная обусловленность категорий и категоризации).

3) Принцип двойного (множественного) знания + Принцип визуализации (операциональности и схематичности) + Принцип множественности позиций и необходимость кооперации для синтеза и конфигурирования реальности – Пространственная организация ситуации и субъектности.

Суть воспитания, с точки зрения деятельного подхода, заключается в том, что в центре внимания стоит не просто деятельность, а совместная деятельность детей и взрослых, в реализации вместе выробатанных целей и задач. Педагог не подает готовые образцы, нравственной и духовной культуры, создает, выробатывает их вместе с обучаемыми, совместный поиск норм и законов жизни в процессе деятельности и составляет содержание воспитательного процесса, реализуемого в контексте деятельностного подхода.

Воспитательный процесс в аспекте деятельностного подхода исходит из необходимости проектирования, конструктирования и создания ситуаций воспитательной деятельности. Они характеризуются единством деятельности воспитателей и воспитанников. Ситуации создаются в целях обьединения средств обучения и воспитания в единые воспитательные комплексы, стимулирующие разносторонюю деятельность современного человека. Подобные ситуации позволяют регулировать жизнедеятельность ребенка во всей ее целостности, разносторонности и грамотности и тем самым создавать условия становления личности обучаемого как субъекта различных видов деятельности и своей жизнедеятельности в целом.

Ситуация воспитывающей деятельности жолжна содержать в себе: социальные факторы, иницирующие возникновение разнообразных духовных потребностей и формирования мотивов общественно полезной и лично значимой созидательной деятельности, требующей непрерывной рефлексии; возможность и необходимость осуществления различных видов подобной деятельности, требующих творчества, непрерывного поиска новых задач, средств, действий, волевых актов субъектов деятельности, общения, активной жизненной позиции, принципиальности, позновательности в отстаивании своих взглядов, бескорыстного риска, сверхноративной активности, готовности не только следовать к намеченной цели, но и конструктировать новые, более интересные и продуктивные цели и смыслы уже в процессе деятельности. Организация ситуации воспитывающей деятельности была устоявшейся практикой советской школы. Наиболее полно такие ситуации представляли тимуровские движения.

Деятелностный подход ориентируется на сензитвные периоды развития школьников как на периоды, в которые они наиболее «чувствительны» к усвоению языка, освоению способов общения и деятельности, предметных и умственных действий. Эта ориентация обуславливает необходимость непрерывного поиска соответствующего содержания обучения и воспитания как предметного, так и одинакого, символического характера, а также соответствующих методов обучения и воспитания.

Деятельностный подход в воспитании учитывает характер и законы смены типов ведущей деятельности в формировании личности ребенка как основания периодизации детского развития. Пожход в своих теоретических и практических основаниях учитывает научно обснованные положения о том, что все психологические новооброзования определяются осуществляемой ребенком ведущей деятельностью и потребностью смены этой деятельности.

Деятельностный подход в воспитании реализуются в русле ключевой идеи современной педагогики о необходимости преоброзования воспитанника из преимущественно оюъекта учебно-воспитательного процесса преимущественно в субъект. Воспитание при этом понимается как «восхождение к субъективности».

Культура способствует развитию этнопедагогических процессов в оброзовании, она задает направление этим процессом. Появление инновационных процессов в школьном оброзовании неразрывно связано с новыми ценностями в культуре, с новыми целями школьного оброзования и приоритетами оброзовательной политики. Целесообразность использования культурологического подхода в этнопедагогике заключается в том, что при анализе этнопедагогического опыта перед исследователем стоит задача учета культурных особенности национальных систем оброзования. Такой подход поможет в выявлении механизмов протекания этнопедагогических процессов и влияющих на них культурных факторов.   
  
**Вопросы и задания**

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

2. Раскройте сущность основных понятий системного подхода.

3. Обоснуйте структуру системного подхода.

4. Дайте краткую характеристику истории развития системного подхода.

5. Разработайте алгоритм использования системного подхода в педагогическом исследовании.

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

7. Составьте перечень методологических подходов и определите механизм их трансформации на предмет своего исследования.

**Основная литература**

1. Бордовская Н.В. Педагогическая системология: учебное пособие / Н.В. Бордовская. - М.: Дрофа, 2009. - 464 с.

2. Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: Логико-методологические проблемы. СПб.: Изд-во РХГИ, 2001.

3. Философия и методология педагогики**:** научные школы стран СНГ и Республики Казахстан: хрестоматия. Под ред. д.филос.н., профессора А.Р. Масалимовой. - Алматы: Қазақ университеті, 2017 .- 402 с.

4. Методология педагогики: монография/ Е.А. Александрова, Р.М. Асадулин, Е.В.Бережноваи др.; под общ.ред. В.Г. Рындак. – М.: ИНФРА-М, 2018 – 296 с.

5. Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: монография/Н.В. Бордовская. – Москва: КНОРУС, 2018.- 512 с.

6. Мардахаев Л.В. Магистерская диссертация: подготовка и защита: учебно-методическое пособие.- М.: Квант Медиа, 2018. – 106 с.

7. Таубаева Ш.Т. Исследовательская культура учителя: от теории к практике: монография. – Алматы: Қазақ университеті, 2016. - 423 с.

**Лекция 12.** **Тема лекции: «Методологические основы педагогического исследования. Проблема педагогического исследования и ее типология. Научное направление исследования и актуальность темы исследования. Объект и предмет исследования. Цель, гипотеза, задачи исследования».**

**(лекция-консультация).**

**Цель лекции:** Научить докторантов определить методологические и теоретические основы педагогического исследования.

**Основные термины лекции:** методологические основы педагогического исследования, проблема педагогического исследования, типология. научное направление исследования, актуальность темы исследования, объект исследования, предмет исследования, цель исследования, гипотеза исследования, задачи исследования.

**Основные вопроыс лекции:**

1. Методологические и теоретические основы педагогического исследования.

2. Проблема и тема исследования, актуальность темы исследования

3. Объект и предмет исследования. Цель, гипотеза, задачи исследования.

**1. Методологические и теоретические основы педагогического исследования.**

**Методологические и теоретические основы педагогического исследования.** Методологические проблемы психологии и педагогики всегда относились к наиболее актуальным, острым вопросам развития психолого-педагогической мысли. Изучение психолого-педагогических явлений с позиции диалектики позволяет выявить их качественное своеобразие, связи с другими социальными явлениями и процесса­ми. В соответствии с принципами этой теории обучение, воспитание и развитие будущих специалистов исследуются в тесной связи с конкретными условиями общественной жизни, профессиональной деятельности. Все психолого-педагогические явления изучаются в их постоянном изменении и развитии, с выявлением противоречий и путей их разрешения.

Любое научное исследование осуществляется в соответствии с теми или иными методологическими установками. Методология характеризует подход исследователя к анализу действительности. Она входит в саму ткань исследования, проявляется в его замысле, методике и результатах, т.е. в научном, понятийном и критериальном аппарате.

В качестве стержневого направления исследования по методологии педагогики можно назвать *–* **методологические основы педагогического исследования.**

В научном аппарате конкретного педагогического исследования характеристика его методологической основы занимает важное место. Однако в тексте самой диссертации упоминается вскользь о методологических подходах и принципах, используемых в анализе педагогического факта, явления, процесса или же в построении педагогической системы. Во многих диссертациях встречается описание методологической и теоретической основы вместе, где нет четкости, что относится к методологической основе, что – к теоретической. Также исследователи при формулировке методологической основы своего исследования в основном перечисляют философские, психологические теории в области темы диссертации.

Главной составляющей методологической основы педагогического исследования выступают ***методологические подходы и принципы в педагогике.*** На наш взгляд, методологические принципы входят в состав определенного методологического подхода, так как методологический подход как понятие шире, чем методологический принцип. Подтверждение этому можно найти в последних публикациях авторов учебников педагогики. В структуру методологической основы педагогического исследования, целесообразно включить методологические подходы и методологические принципы педагогики, исходящие из сущности и содержания исследуемого педагогического феномена. Предлагается следующая логическая цепочка формулировки методологической основы педагогического исследования: ***актуальность проблемы – тема – объект – предмет – цель – гипотеза – задачи – ведущая идея – методологическая основа.***

Таким образом, методологическая основа включает в себя характеристику мировоззренческой и исследовательской концепции автора, обеспечивающую подлинно научный, объективный подход к анализу исследуемых явлений и вытекающих из него выводов и рекомендаций для теории и практики образования, научную ценность и аргументированность полученных результатов.

Для успешного определения методологической основы осуществляется методологическое обоснование. Методологическое обоснование дидактического исследования, по мнению Ю.К. Бабанского, должно содержать общественно-политические основания концепции автора, критический взгляд на соответствующие педагогические проблемы, раскрытие философских оснований исследовательской концепции, анализ источников из смежных наук, которые лежат в основе данной педагогической концепции (социологических, психологических, физиологических, кибернетических и др.).

Следовательно, **логическая цепочка (алгоритм) методологического обоснования педагогического исследования** выглядит следующим образом**:** 1) определение конкретных методологических подходов к исследованию педагогических (историко-педагогических) фактов, явлений и процессов; 2) уточнение методологических принципов; (генезис и эволюция развития); 3) критический взгляд на исследуемую проблему; 4) историко-логический анализ исследуемой проблемы 4) историко-логический анализ исследуемой проблемы (генезис и эволюция развития); 5) системно-структурный анализ предмета исследования (определение сущности, структуры, содержания, место предмета исследования в системе образования и науки, т.к. системный подход раскрывает это единство через анализ в науке частей, элементов, из которых оно состоит, связей между его элементами (структуры) и функций, которые они выполняют в данной системе отношений); 6) целостный подход к характеристике предмета исследования. Целостность обеспечивает качественно новые свойства объекта, образованного путём взаимосвязи его частей, вскрытие внутренних противоречий изучаемого явления, ведущих к развитию исследуемого процесса.

Методология - это наука о наиболее общих принципах познания и преобразования объективной действительности, путях, способах научного процесса.

Термин «методология» греческого происхождения, означает «учение о методе» или «теория метода». В современной науке методология понимается в узком и широком смысле слово. *В широком* смысле слова методология - это совокупность наиболее общих, прежде всего мировоззренческих, принципов, применяемых при решении сложных теоретических и практических задач, это мировоззренческая позиция исследователя и вместе с тем это и учение о методе, обосновывающее исходные принципы и способы их конкретного применения и познавательной и практической деятельности. Методология в узком смысле слова есть учение о методах научного исследования. На методологии как теории методов познания будет сконцентрировано внимание далее. Сейчас же целесообразно рассмотреть, что собой представляют наиболее общие методологические принципы исследования, какова структура методологии и как конкретно она выполняет свои функции в психолого-педагогическом исследовании.

Ответы на эти вопросы неоднозначны. Общепризнанным является выделение нескольких уровней методологии. Принципиальное значение имеет членение методологии, основанное на представлении о различных уровнях методологического анализа.

В общем виде различают философскую и специально-научную методологию. Первая не существует в виде какого-то особого раздела философии: методологические функции выполняет вся система философского знания. Таким образом, говоря о том, что методология есть не что иное, как применение более общих принципов и теорий при решении исследовательских задач, проблем конкретной науки, следует отметить, что степень общности самих этих принципов различна. Можно говорить о наиболее общих - так называемых **всеобщих - принципах, законах, категориях**. Они носят философский характер, и диалектика, характеризуясь наи­более общим уровнем методологии, является ее ядром.

Вторая является теоретическим ядром конкретной науки, и в совокупности с системой методов данной науки выступает непо­средственной методологией исследования. Каковы же **методологические принципы психолого-педагогического исследования**?

Большую роль в успешном осуществлении психолого­-педагогических исследований играет принцип единства теории и практики. Практика - критерий истинности того или иного теоретического положения. Теория призвана открыть, путь практике. Практика, не направляемая научной теорией, стихийна, в ней отсутствует должное целеполагание, она малоэффективна. Поэтому при организации психолого-педагогических исследований очень важно исходить не только из достижений психолого-педагогической теории, но и из развития практики. Любое психолого-педагогическое исследование - не самоцель. Оно должно отражать передовую практику, проверяться ею и способствовать успешному решению учебных и воспитательных задач, а значит формированию мобильных и конкурентоспособных профессионалов.

Другим методологическим принципом является **творческий, конкретно-исторический подход к исследуемой проблеме.** Этого требует вся суть диалектики. Опыт убеждает, что нельзя глубоко исследовать ту или иную проблему подготовки будущих специалистов, исходя толь­ко из наработанной модели, следуя выработанным шаблонам, не проявляя творчества. Если исследователь стремится по-настоящему помочь сформировать бурно развивающейся педагогической практике, он должен по-новому решать возникающие проблемы.

В ходе исследования следует искать свое аргументированное объяснение новым фактам, явлениям, дополнять и уточнять сложившиеся взгляды, проявлять научную смелость. Однако это смелость должна сочетаться с научной обоснованностью и предусмотрительностью, так как психолого-педагогические исследования связаны с живыми людьми, а каждое общение с человеком должно его духовно обогащать. Творчество неразрывно с конкретно-историческим подходом к оценке психолого-педагогических явлений: то, что на определенном историческом этапе является прогрессивным, может быть в иных условиях реакционным. Иначе го­воря, нельзя оценивать психолого-педагогические теории прошлого с позиций современности.

Творческий подход к решению исследуемой проблемы тесно связан с принципом объективностирассмотрения психолого-педагогических явлений как таковых. Искусство исследователя заключается в том, чтобы найти пути и средства проникновения в суть явления, в его «внутренний мир», не внося при этом ничего внешнего, субъективного. К примеру, в истории науки долгое время бытовало мнение, что объективная реальность, в том числе и внутренний мир человека, непознаваемы, и что в лучшем случае эту реальность можно познать, уловить только через самонаблюдение, самосозерцание (такой метод называется интроспекцией). Естественно, что данный метод не соответствовал принципу объективности рассмотрения исследуемых явлений.

Объективность при изучении личности или группы, способов воздействия на них, является одним из краеугольных камней со­временной психологии и педагогики. Методологической основой конкретной реализации принципа объективности при исследовании личности служат практические действия людей, представляющие собой социально значимые факты.

Успех психолого-педагогического исследования во многом зависит от реализации принципа всесторонности изучения психолого-педагогических процессов и явлений. Любой педагогический феномен связан многими аспектами с другими психологическими явлениями, и его изолированное, одностороннее рассмотрение неизбежно приводит к искаженному, ошибочному выводу. К примеру, образовательный процесс в вузе - сложное и динамичное явление, неразрывно связанное со многими факторами. Следовательно, его и надо изучать как определенное явление, относительно обособленное от внешней среды и в то же время тесно связанное с ней. Такой подход даёт возможность моделировать изучаемые явления и исследовать их в состоянии развития и в разных условиях. Он позволяет осуществить многоуровневое и многоплановое изучение того или иного психолого-педагогического процесса, в ходе которого строится не одна, а ряд моделей, отражающих данное явление на разных уровнях и срезах. При этом возможен синтез этих моделей в новой целостной обобщающей модели и в конечном счете - в целостной теории, развивающей существо исследуемой проблемы.

Методологический принцип всесторонности предполагает также ***комплексный подход к исследованию*** педагогических процессов и явлений. Одно из важнейших требований комплексного подхода - установление всех взаимосвязей исследуемого явления, учет всех внешних воздействий, оказывающих на него влияние, устранение всех случайных факторов, искажающих картину изучаемой про­блемы. Другое его существенное требование - использование в ходе исследования разнообразных методов в их различных сочетаниях.

Опыт убеждает, что нельзя успешно осуществлять исследование того или иного вопроса с помощью какого-то одного универ­сального метода. Требованием комплексного подхода к исследо­ванию в области психологии и педагогики является также опора на достижения других наук, и прежде всего таких, как социоло­гия, философия, культурология и др.

Очень плодотворен подход к исследованию психолого-педагогических явлений с позиций кибернетики, когда процесс обучения, воспитания и развития рассматривается как особый вид управления познавательной деятельностью студентов, формирования у них профессионально-этнических качеств. Здесь выявляются специфика прямых и обратных связей в педагогическом процессе, условия успешного функционирования учебной информации, а также изучаются средства, позволяющие повысить эффективность управления подготовкой будущих специалистов.

Еще одним из методологических принципов психолого-педагогического исследования выступает единство исторического и логического. Логика познания объекта, явления воспроизводит логику его развития, т.е. его историю. История развития личности, например, является своеобразным ключом к пониманию конкрет­ной личности, принятию практических решений по её воспитанию и обучению. В истории развития личности проявляется её сущ­ность, так как человек лишь постольку является личностью, поскольку он имеет свою историю, жизненный путь, биографию.

Методологическим принципом исследования является системность, т.е. системный подход к изучаемым объектам. Он предполагает рассмотрение объекта изучения как системы, а зна­чит, выявление определенного множества её элементов (все их выявить и учесть невозможно, и не требуется), установление, классификацию и упорядочение связей между этими элементами, выделение из множества связей системообразующих, т.е. обеспе­чивающих соединение разных элементов в систему.Системный подход определяет структуру (характеризующуюся относительной жизненностью) и организацию (количественную характеристику и направленность) системы, основные принципы управления ею.

В процессе реализации системного подхода необходимо иметь в виду следующее: объект психолого-педагогического исследования и система - не одно и то же (в объекте можно выделить несколько систем в зависимости от цели исследования); при выделении системы исследуемое явление искусственно отделяется от окружающей среды, т.е. абстрагируется от неё; выделяя систему объекта исследова­ния, устанавливают её элементы и элементы её среды, системообразующие отношения между элементами системы, существенные отно­шения самой системы к среде. Каждый компонент системы в сложных процессах может быть самостоятельной системой, и её качество определяется не только качеством отдельных компонентов, но и от­ношениями компонентов со средой.

Важную методологическую роль в психолого-педагогическом исследовании играют категории диалектики (сущность и явление, причина и следствие; необходимость и случайность; возможность и действительность; содержание и форма; единичное, особенное и общее и др.). Категории диалектики являются надежным мето­дологическим средством в руках педагога, дающим ему возможность глубоко и разносторонне решать сложные проблемы обуче­ния и воспитания будущих специалистов.

Так, ***категория сущности*** представляет собой устойчивую совокупность всех необходимых связей, отношений, сторон, свой­ственных рассматриваемому процессу, объекту. Явление же - это определение указанных сторон процесса, взаимоотношений между людьми через всю совокупность конкретностей. Методологически важным положением является тезис о многопорядковости сущности, постепенном углублении от явления к сущности первого порядка, затем второго и т.д. По отношению к психологии и педагогике это означает, что, во-первых, даже уникальный психолого-педагогический опыт содержит моменты, характерные для любого опыта организации образовательного процесса в вузе; во-вторых, всякие общие положения должны подтверждаться опытом, основываться на нем, и, наконец, в-третьих, нет и не может быть рекомендаций на все случаи жизни.

На базе накопленных фактов идет процесс возведения эмпирического познания к уровню теоретического обобщения. Здесь характерны движение от одностороннего знания ко все более разностороннему; выработка на основе первичных обобщений определенных моделей и идей; соединение чувственного и рационального, и ходе которого чувственные впечатления и практический опыт освобождаются от всего случайного и поднимаются до уровня теоретического, типичного для ряда подобных явлений. Разумеется, факты важно рассматривать в исторически конкретной обстановке, в це­лом, в их взаимосвязи. При этом условии они будут доказательны.

Конкретные пути и способы сбора, обработки, обобщения и анализа фактического материала определяются законами научной логики, представляющей собой синтез диалектической и формальной логик. Научиться научно мыслить - самое важное для любого исследователя. Следует подчеркнуть, что научное мышление предполагает прежде всего твердое владение исследователем научными понятиями, категориями, особенно относящимися к теме исследования. Без этого невозможно успешно провести научное исследование, разобраться в научной литературе.

**Важные методологические требования к исследованию психолого-педагогических проблем** вытекают из основных законов диа­лектики, ядром которой является закон единства и борьбы противоположностей.Суть диалектики, как известно, есть изучение проти­воречий внутри явлений - между явлениями. Поэтому закон единства и борьбы противоположностей проявляется через действие противоречий. Существуют различные виды противоречий: внутренние и внешние, основные и производные, главные и второстепенные. По первому основанию (внутренние и внешние противоречия) в психологии и педагогике существует классификация противоречий развития личности.

К первой группе противоречий, предопределяющих развитие личности будущего специалиста, обычно относят противоречия между внешними факторами. Например, уважение личности является реальным фактом в практике работы любого профессионала. Поэтому, встречаясь с элементами грубости, невнимательно­сти, казенщины со стороны отдельных руководителей, молодые специалисты нередко глубоко переживают данные факты, суще­ственно влияющие на развитие их личности. В большинстве же случаев противоречия между внешними факторами, предопреде­ляющими развитие личности, являются движущей силой ее гармоничного воспитания, формирования, социального созревания.

Ко второй группе противоречий, как правило, относят противоречия между внешними и внутренними факторами. Важнейшие из них следующие: противоречия между требованиями к личности и её подготовленностью к выполнению этих требований; между новыми требованиями и привычными взглядами, поведением; между внешними требованиями и требованиями личности к себе; между уровнем подготовленности личности и возможностями применять свои знания, умения и навыки на практике.

Третью группу противоречий составляют противоречия между внутренними факторами. В основе этих противоречий лежит неравномерность развития отдельных сторон, свойств, структурных компонентов личности. К этой группе относят противоречия между рациональным компонентом сознания и чувственным, притязаниями личности и ее реальными возможностями, новыми по­требностями и имеющимися стереотипами поведения, новым и старым опытом и т.д. Однако основной и главной системой внутренних противоречий являются противоречия между спонтанными и взвешенными мотивами деятельности, которые составляют реальную основу конкретной личности, являются непосредственным выражением системы общественных отношений, состав­ляющих сущность этой личности. Изучение данной системы противоречий является важной задачей любого психолого-педаго­гического исследования.

Противоречиво развитие любого процесса и явления. И понять достаточной глубиной то или иное явление, его развитие невозможно без конкретного анализа системы противоречий, предопределяющих это развитие.

**Закон перехода количественных изменений в качественные** **требует**  **исследовать любые психолого-педагогические явления в единстве их качественных и количественных характеристик.**

Каждый человек обладает неисчислимым многообразием свойств, качеств, которые допускают сравнения их со свойствами других людей. Как целостная качественная определенность, он социальное существо.

Психика человека имеет свою качественную определенность. Однако сама психика как таковая разнокачественна. Ее феномен полон примеров, так сказать, «чистого», наглядного проявления закона перехода количественных изменений в качественные. Так, например, до определенного уровня минимальные раздражители рецепторов не приводят к возникновению ощущений у человека, во всяком случае на уровне сознания. И лишь после превышения определенной степени (минимальный порог ощущения), данные раздражители воспринимаются сознательно, субъективно, проис­ходит их отражение на качественно ином уровне.

Закон отрицания отрицания как устранение старого и утверждение нового в процессе поступательного развития, при котором сохраняются «в снятом виде» отдельные стороны, элементы предше­ствующего явления, процесса, имеет широкое проявление в жизни людей. Каждый новый этап в развитии личности, группы есть в строго философском смысле отрицание старого, но отрицание как момент прогрессивного развития. Важную роль в таком отрицании играет самовоспитание самой личности, активная работа педагога по формированию личности будущего специалиста.

Методологическая роль рассмотренных принципов, законов диалектики проявляется в конкретном психолого-педагогическом исследовании прежде всего через диалектическую логику. В концентрированном виде требования диалектической логики, всех рассмотренных и других принципов и категорий диалектики сво­дятся к тому, чтобы изучать предмет всесторонне, в его развитии, применять при этом практику как критерий истины, имея в виду, что последняя всегда конкретна.

Таковы наиболее общие методологические требования к конкретному психолого-педагогическому исследованию. Диалектика, её законы, категории в конкретном исследовании учитываются прежде всего как всеобщие принципы.

На базе всеобщих принципов сложились и более частные принципиальные требования, непременно учитывающиеся исследователями в области психологии и педагогики: принцип детерминизма; единства внешних воздействий и внутренних условий раз­вития; активной деятельности личности; развития; личностно-социально-дсятельностного подхода и др. В чем суть данных принципов?

Принцип детерминизма обязывает исследователя учитывать влияние различных факторов, причин на развитие психолого-педагогических явлений. При исследовании личности необходи­мо учитывать как бы три подсистемы детерминации поведения: прошлое, настоящее и будущее, объективно отражаемое.

Прошлое в личности выражается в ее жизненном пути, биографии, а также в её индивидуальных качествах, моральном и психологическом облике. Влияние прошлого, истории развития личности на ее поведение носит опосредованный характер. Непо­средственное же влияние на поведение и поступки оказывает сознание, а также мотивы деятельности личности. Наряду с деятельностью и общением, внутренние условия развития составляют реальную систему детерминации совершенствования личности. Кроме того, детерминирующее влияние на личность оказывают и внешние условия.

Исключительно велико влияние на развитие личности целей её деятельности, которые в значительной степени устремлены в будущее. В этом смысле можно говорить о будущем как подсистеме детерминации развития развитие личности, оказывает в силу этого существенное влияние на её развитие.

Все три подсистемы (прошлое, настоящее и будущее) детерминированы, взаимосвязаны между собой, взаимообусловливают друг друга.

Принцип единства внешних воздействий и внутренних условий. В соответствии с этим принципом познание внутреннего содер­жания личности происходит в результате оценки внешних данных ее поведения, ее функций и поступков.

Связь внутренних условий с внешними опосредована историей развития личности. По этому поводу СЛ. Рубинштейн писал: «По­скольку внутренние условия, через которые в каждый данный мо­мент преломляются внешние воздействия на личность, в свою оче­редь формировались в зависимости от предшествующих внешних взаимодействий, положение о преломлении внешних воздействий через внутренние условия означает вместе с тем, что психологический эффект каждого внешнего (в том числе и педагогиче­ского) воздействия на личность обусловлен историей ее развития».

По мере общественного развития человека все более сложной становится его внутренняя природа, и увеличивается удельный вес внутренних условий развития по отношению к внешним. Соотно­шение внутреннего и внешнего в развитии личности изменяется как исторически, так и на различных этапах жизненного пути чело­века: чем более всесторонне он развит, тем в большей степени про­гресс его личности связан с актуализацией внутренних факторов.

Принцип активной деятельности личности фиксирует внима­ние исследователя на том, что не только окружающая среда фор­мирует личность, но и личность активно познает и преобразует окружающий мир. Данный принцип предполагает рассмотрение всех изменений в личности через призму ее деятельности. Влия­ние деятельности на личность огромно. Вне деятельности нет че­ловека, но сущность человека не исчерпывается ею и не может быть к ней сведена и с ней полностью отождествлена. Психолого-педагогические воздействия на личность должны учитывать ха­рактер ее деятельности, и нередко наиболее эффективное воздей­ствие заключается в изменении, коррекции той или иной дея­тельности человека.

Принцип развития диктует рассмотрение психолого-педагоги­ческих явлений в постоянном изменении, движении, в непрерыв­ном разрешении противоречий под влиянием системы внутренних и внешних детерминант. Принцип развития в психологии и педаго­гике рассматривается обычно в двух аспектах: историческое разви­тие личности от ее зарождения до современного состояния - филогенез; и развитие личности конкретного человека - онтогенез. Кроме того, возможно, и необходимо, рассматривать развитие раз­личных компонентов личности - направленности, характера, других личностных качеств. Естественно, что эффективность психолого-педагогических воздействий в решающей степени зависит от того, насколько полно, точно учитывается развитие будущего специалиста, на которого оказывается воздействие, и насколько точно учитывается развитие педагогической системы.

Конкретная реализация всех этих принципов осуществляется в **соответствии с принципом** личностно-социально-деятельностного подхода. Этот принцип ориентирует исследователя на целостное изучение личности в единстве основных социальных факторов ее развития - социальной среды, воспитания, деятельности, внут­ренней активности.

Рассмотренные принципы непосредственно выступают методологией научных психолого-педагогических исследований, пре­допределяя их методику, исходные теоретические концепции, гипотезы.

**Методологические требования** к проведению конкретных психолого-педагогических исследований можно сформулировать следующим образом:

а) исследовать процессы и явления такими, какие они есть на самом деле, со всеми позитивами и негативами, успехами и трудностями, без приукрашивания и без очернения; вести не описание явлений, а их критический анализ;

б) оперативно реагировать на новое в теории и практике психологии и педагогики;

в) усиливать практическую направленность, весомость и добротность рекомендаций;

г) обеспечивать надежность научного прогноза, видение перспективы развития исследуемого процесса, явления;

д) соблюдать строгую логику мысли, чистоту психологического или педагогического эксперимента.

Научные исследования в области педагогики представляют собой специфический вид деятельности, в ходе которой с помощью разнообразных методов выявляются новые, прежде неизвестные стороны, отношения, грани изучаемого объекта. При этом главная задача исследования состоит в выявлении внутренних связей и отношений, раскрытии закономерностей и движущих сил развития педагогических процессов и явлений.

Таким образом, исследователь при определении методологических и теоретических основ исследования опираются на имеющийся фонд методологии педагогики, педагогических идей, концепций и теорий, необходимых и достаточных для раскрытия и объяснения сущности педагогических фактов и построения научных теорий на основе выдвигаемой им гипотезы исследования.

**Методологические основы педагогического исследования**. Любое научное исследование осуществляется в соответствии с теми или иными методологическими установками. Методология характеризует подход исследователя к анализу действительности. Она входит в саму ткань исследования, проявляется в его замысле, методике и результатах, т.е. в научном, понятийном и критериальном аппарате.

В научном аппарате конкретного педагогического исследования характеристика его методологической основы занимает важное место. Однако в тексте самой диссертации упоминается вскользь о методологических подходах и принципах, используемых в анализе педагогического факта, явления, процесса или же в построении педагогической системы. Во многих диссертациях встречается описание методологической и теоретической основы вместе, где нет четкости, что относится к методологической основе, что – к теоретической. Также исследователи при формулировке методологической основы своего исследования в основном перечисляют философские, психологические теории в области темы диссертации.

По нашему мнению, методологическая основа педагогического исследования включает в себя осмысление философских законов, категорий и принципов, методов материалистической диалектики. В целях раскрытия значения философской методологии для педагогики нами было разработано информационно-ориентационное поле развития методологических знаний в педагогике, где дана характеристика взаимосвязи законов, категорий, принципов и методов диалектики.

Важную методологическую роль в психолого-педагогическом исследовании играют категории диалектики (сущность и явление, причина и следствие; необходимость и случайность; возможность и действительность; содержание и форма; единичное, особенное и общее и др.). Категории диалектики являются надежным мето­дологическим средством в руках педагога, дающим ему возможность глубоко и разносторонне решать сложные проблемы обуче­ния и воспитания будущих специалистов.

Так, категория сущности представляет собой устойчивую совокупность всех необходимых связей, отношений, сторон, свой­ственных рассматриваемому процессу, объекту. Явление же - это определение указанных сторон процесса, взаимоотношений между людьми через всю совокупность конкретностей. Методологически важным положением является тезис о многопорядковости сущности, постепенном углублении от явления к сущности первого порядка, затем второго и т.д. По отношению к психологии и педагогике это означает, что, во-первых, даже уникальный психолого-педагогический опыт содержит моменты, характерные для любого опыта организации образовательного процесса в вузе; во-вторых, всякие общие положения должны подтверждаться опытом, основываться на нем, и, наконец, в-третьих, нет и не может быть рекомендаций на все случаи жизни.

На базе накопленных фактов идет процесс возведения эмпирического познания к уровню теоретического обобщения. Здесь характерны движение от одностороннего знания ко все более разностороннему; выработка на основе первичных обобщений определенных моделей и идей; соединение чувственного и рационального, и ходе которого чувственные впечатления и практический опыт освобождаются от всего случайного и поднимаются до уровня теоретического, типичного для ряда подобных явлений. Разумеется, факты важно рассматривать в исторически конкретной обстановке, в це­лом, в их взаимосвязи. При этом условии они будут доказательны.

Конкретные пути и способы сбора, обработки, обобщения и анализа фактического материала определяются законами научной логики, представляющей собой синтез диалектической и формальной логик. Научиться научно, мыслить - самое важное для любого исследователя. Следует подчеркнуть, что научное мышление предполагает, прежде всего твердое владение исследователем научными понятиями, категориями, особенно относящимися к теме исследования. Без этого невозможно успешно провести научное исследование, разобраться в научной литературе.

Важные методологические требования к исследованию психолого-педагогических проблем вытекают из основных законов диа­лектики, ядром которой является закон единства и борьбы противоположностей. Суть диалектики, как известно, есть изучение проти­воречий внутри явлений - между явлениями. Поэтому закон единства и борьбы противоположностей проявляется через действие противоречий. Существуют различные виды противоречий: внутренние и внешние, основные и производные, главные и второстепенные. По первому основанию (внутренние и внешние противоречия) в психологии и педагогике существует классификация противоречий развития личности.

К первой группе противоречий, предопределяющих развитие личности будущего специалиста, обычно относят противоречия между внешними факторами. Например, уважение личности является реальным фактом в практике работы любого профессионала. Поэтому, встречаясь с элементами грубости, невнимательно­сти, казенщины со стороны отдельных руководителей, молодые специалисты нередко, глубоко переживают данные факты, суще­ственно влияющие на развитие их личности. В большинстве же случаев противоречия между внешними факторами, предопреде­ляющими развитие личности, являются движущей силой ее гармоничного воспитания, формирования, социального созревания.

Ко второй группе противоречий, как правило, относят противоречия между внешними и внутренними факторами. Важнейшие из них следующие: противоречия между требованиями к личности и её подготовленностью к выполнению этих требований; между новыми требованиями и привычными взглядами, поведением; между внешними требованиями и требованиями личности к себе; между уровнем подготовленности личности и возможностями применять свои знания, умения и навыки на практике.

Третью группу противоречий составляют противоречия между внутренними факторами. В основе этих противоречий лежит неравномерность развития отдельных сторон, свойств, структурных компонентов личности. К этой группе относят противоречия между рациональным компонентом сознания и чувственным, притязаниями личности и ее реальными возможностями, новыми по­требностями и имеющимися стереотипами поведения, новым и старым опытом и т.д. Однако основной и главной системой внутренних противоречий являются противоречия между спонтанными и взвешенными мотивами деятельности, которые составляют реальную основу конкретной личности, являются непосредственным выражением системы общественных отношений, состав­ляющих сущность этой личности. Изучение данной системы противоречий является важной задачей любого психолого-педаго­гического исследования [232].

Противоречиво развитие любого процесса и явления. И понять достаточной глубиной то или иное явление, его развитие невозможно без конкретного анализа системы противоречий, предопределяющих это развитие.

Закон перехода количественных изменений в качественные требует исследовать любые психолого-педагогические явления в единстве их качественных и количественных характеристик.

Каждый человек обладает неисчислимым многообразием свойств, качеств, которые допускают сравнения их со свойствами других людей. Как целостная качественная определенность, он социальное существо.

Психика человека имеет свою качественную определенность. Однако сама психика как таковая разнокачественна. Ее феномен полон примеров, так сказать, «чистого», наглядного проявления закона перехода количественных изменений в качественные. Так, например, до определенного уровня минимальные раздражители рецепторов не приводят к возникновению ощущений у человека, во всяком случае, на уровне сознания. И лишь после превышения определенной степени (минимальный порог ощущения), данные раздражители воспринимаются сознательно, субъективно, проис­ходит их отражение на качественно ином уровне.

Закон отрицания отрицания как устранение старого и утверждение нового в процессе поступательного развития, при котором сохраняются «в снятом виде» отдельные стороны, элементы предше­ствующего явления, процесса, имеет широкое проявление в жизни людей. Каждый новый этап в развитии личности, группы есть в строго философском смысле отрицание старого, но отрицание как момент прогрессивного развития. Важную роль в таком отрицании играет самовоспитание самой личности, активная работа педагога по формированию личности будущего специалиста.

Методологическая роль рассмотренных принципов, законов диалектики проявляется в конкретном психолого-педагогическом исследовании, прежде всего, через диалектическую логику. В концентрированном виде требования диалектической логики, всех рассмотренных и других принципов и категорий диалектики сво­дятся к тому, чтобы изучать предмет всесторонне, в его развитии, применять при этом практику как критерий истины, имея в виду, что последняя всегда конкретна.

Таковы наиболее общие методологические требования к конкретному психолого-педагогическому исследованию. Диалектика, её законы, категории в конкретном исследовании учитываются, прежде всего, как всеобщие принципы.

Следующей составляющей методологической основы педагогического исследования выступают методологические подходы и принципы в педагогике. На наш взгляд, методологические принципы входят в состав определенного методологического подхода, так как методологический подход как понятие шире, чем методологический принцип. Подтверждение этому можно найти в последних публикациях авторов учебников педагогики.

Действуя по выше указанной логике, в структуру методологической основы педагогического исследования, считаем приемлемым включить методологические подходы и методологические принципы педагогики, исходящие из сущности и содержания исследуемого педагогического феномена.

Из приведенных рассуждений вытекает следующая логическая цепочка формулировки методологической-основы педагогического исследования: актуальность проблемы – тема – объект – предмет – цель – гипотеза – задачи – ведущая идея – методологическая основа.

Таким образом, методологическая основа включает в себя характеристику мировоззренческой и исследовательской концепции автора, обеспечивающую подлинно научный, объективный подход к анализу исследуемых явлений и вытекающих из него выводов и рекомендаций для теории и практики образования, научную ценность и аргументированность полученных результатов.

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.

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.

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.

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.

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. 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.

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.

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.

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 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.

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].

В ходе исследованя возникает 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.

К примеру, 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.

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.

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.

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 .

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.

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.

Для успешного определения методологической основы осуществляется методологическое обоснование. По утверждению Ю.К. Бабанского, методологическое обоснование дидактического исследования должно содержать общественно-политические основания концепции автора, критический взгляд на соответствующие педагогические проблемы, раскрытие философских оснований исследовательской концепции (историческо-логический анализ проблемы, диалектический системно-структурный анализ предмета исследования, целостный подход к его характеристике, выявление ведущих противоречий, являющихся источником развития данного педагогического явления, характеристика методологии выявления закономерных связей, присущих изучаемому педагогическому явлению, процессу и пр.), анализ источников из смежных наук, которые лежат в основе данной педагогической концепции (социологических, психологических, физиологических, кибернетических и др.). Отсюда вытекает логическая цепочка (алгоритм) методологического обоснования педагогического исследования:

- определение конкретных методологических подходов к исследованию педагогических (историко-педагогических) фактов, явлений и процессов;

- уточнение методологических принципов;

- критический взгляд на исследуемую проблему;

- историко-логический анализ исследуемой проблемы (генезис и эволюция развития);

- системно-структурный анализ предмета исследования (определение  
сущности, структуры, содержания, место предмета исследования в системе образования и науки, т.к. системный подход раскрывает это единство через анализ в науке частей, элементов, из которых оно состоит, связей между его элементами (структуры) и функций, которые они выполняют в данной системе отношений);

- целостный подход к характеристике предмета исследования (Понятие целостности неразрывно связано с понятиями системности и комплексности; целостность - понятие философского порядка, указывающее на отдифференцированность объектов от среды и его внутреннее единство).

Целостность обеспечивает качественно новые свойства объекта, образованного путём взаимосвязи его частей, вскрытие внутренних противоречий изучаемого явления, ведущих к развитию исследуемого процесса, рассмотрение изучаемой системы с точки зрения смежных с педагогикой науки, чтобы, опираясь на их достижения и закономерности, обеспечить более всесторонний подход к управлению системой. Выявление закономерных связей в процессе педагогического исследования (т.е. специальный анализ связей в изучаемом явлении: универсальные, закономерные, причинно-следственные, функциональные) позволяет разработать новую систему с учетом закономерностей и на этой основе достижение максимально возможных результатов.

Методологические основы педагогического исследования зачастую характеризуется в тесной взаимосвязи с его теоретической базой (основой) и источниками. Приведем примерные образцы формулировки методологических основ и теоретической базы исследования, источников исследования, исходных методологических позиций и теоретических основ.

Опираясь на результаты историко-педагогических исследований, можно охарактеризовать методологические функции, методологические подходы и принципы, а также методологические проблемы поиска в области истории педагогики и образовани.

Для успешного определения методологической основы осуществляется методологическое обоснование. Методологическое обоснование дидактического исследования, по мнению Ю.К. Бабанского, должно содержать общественно-политические основания концепции автора, критический взгляд на соответствующие педагогические проблемы, раскрытие философских оснований исследовательской концепции, анализ источников из смежных наук, которые лежат в основе данной педагогической концепции (социологических, психологических, физиологических, кибернетических и др.).

Следовательно, логическая цепочка (алгоритм) методологического обоснования педагогического исследования выглядит следующим образом: 1) определение конкретных методологических подходов к исследованию педагогических (историко-педагогических) фактов, явлений и процессов; 2) уточнение методологических принципов; (генезис и эволюция развития); 3) критический взгляд на исследуемую проблему; 4) историко-логический анализ исследуемой проблемы 4) историко-логический анализ исследуемой проблемы (генезис и эволюция развития); 5) системно-структурный анализ предмета исследования (определение сущности, структуры, содержания, место предмета исследования в системе образования и науки, т.к. системный подход раскрывает это единство через анализ в науке частей, элементов, из которых оно состоит, связей между его элементами (структуры) и функций, которые они выполняют в данной системе отношений); 6) целостный подход к характеристике предмета исследования. Целостность обеспечивает качественно новые свойства объекта, образованного путём взаимосвязи его частей, вскрытие внутренних противоречий изучаемого явления, ведущих к развитию исследуемого процесса.

Каковы же методологические принципы психолого-педагогического исследования?

Большую роль в успешном осуществлении психолого­-педагогических исследований играет принцип единства теории и практики. Практика - критерий истинности того или иного теоретического положения. Теория призвана открыть, путь практике. Практика, не направляемая научной теорией, стихийна, в ней отсутствует должное целеполагание, она малоэффективна. Поэтому при организации психолого-педагогических исследований очень важно исходить не только из достижений психолого-педагогической теории, но и из развития практики. Любое психолого-педагогическое исследование - не самоцель. Оно должно отражать передовую практику, проверяться ею и способствовать успешному решению учебных и воспитательных задач, а значит формированию мобильных и конкурентоспособных профессионалов.

Другим методологическим принципом является творческий, конкретно-исторический подход к исследуемой проблеме. Этого требует вся суть диалектики. Опыт убеждает, что нельзя глубоко исследовать ту или иную проблему подготовки будущих специалистов, исходя толь­ко из наработанной модели, следуя выработанным шаблонам, не проявляя творчества. Если исследователь стремится по-настоящему помочь сформировать бурно развивающейся педагогической практике, он должен по-новому решать возникающие проблемы.

В ходе исследования следует искать свое аргументированное объяснение новым фактам, явлениям, дополнять и уточнять сложившиеся взгляды, проявлять научную смелость. Однако это смелость должна сочетаться с научной обоснованностью и предусмотрительностью, так как психолого-педагогические исследования связаны с живыми людьми, а каждое общение с человеком должно его духовно обогащать. Творчество неразрывно с конкретно-историческим подходом к оценке психолого-педагогических явлений: то, что на определенном историческом этапе является прогрессивным, может быть в иных условиях реакционным. Иначе го­воря, нельзя оценивать психолого-педагогические теории прошлого с позиций современности.

Творческий подход к решению исследуемой проблемы тесно связан с принципом объективности рассмотрения психолого-педагогических явлений как таковых. Искусство исследователя заключается в том, чтобы найти пути и средства проникновения в суть явления, в его «внутренний мир», не внося при этом ничего внешнего, субъективного. К примеру, в истории науки долгое время бытовало мнение, что объективная реальность, в том числе и внутренний мир человека, непознаваемы, и что в лучшем случае эту реальность можно познать, уловить только через самонаблюдение, самосозерцание (такой метод называется интроспекцией). Естественно, что данный метод не соответствовал принципу объективности рассмотрения исследуемых явлений.

Объективность при изучении личности или группы, способов воздействия на них, является одним из краеугольных камней со­временной психологии и педагогики. Методологической основой конкретной реализации принципа объективности при исследовании личности служат практические действия людей, представляющие собой социально значимые факты.

Успех психолого-педагогического исследования во многом зависит от реализации принципа всесторонности изучения психолого-педагогических процессов и явлений. Любой педагогический феномен связан многими аспектами с другими психологическими явлениями, и его изолированное, одностороннее рассмотрение неизбежно приводит к искаженному, ошибочному выводу. К примеру, образовательный процесс в вузе - сложное и динамичное явление, неразрывно связанное со многими факторами. Следовательно, его и надо изучать как определенное явление, относительно обособленное от внешней среды и в то же время тесно связанное с ней. Такой подход даёт возможность моделировать изучаемые явления и исследовать их в состоянии развития и в разных условиях. Он позволяет осуществить многоуровневое и многоплановое изучение того или иного психолого-педагогического процесса, в ходе которого строится не одна, а ряд моделей, отражающих данное явление на разных уровнях и срезах. При этом возможен синтез этих моделей в новой целостной обобщающей модели и в конечном счете - в целостной теории, развивающей существо исследуемой проблемы.

Методологический принцип всесторонности предполагает также комплексный подход к исследованию педагогических процессов и явлений. Одно из важнейших требований комплексного подхода - установление всех взаимосвязей исследуемого явления, учет всех внешних воздействий, оказывающих на него влияние, устранение всех случайных факторов, искажающих картину изучаемой про­блемы. Другое его существенное требование - использование в ходе исследования разнообразных методов в их различных сочетаниях.

Опыт убеждает, что нельзя успешно осуществлять исследование того или иного вопроса с помощью какого-то одного универ­сального метода. Требованием комплексного подхода к исследо­ванию в области психологии и педагогики является также опора на достижения других наук, и прежде всего таких, как социоло­гия, философия, культурология и др.

Очень плодотворен подход к исследованию психолого-педагогических явлений с позиций кибернетики, когда процесс обучения, воспитания и развития рассматривается как особый вид управления познавательной деятельностью студентов, формирования у них профессионально-этнических качеств. Здесь выявляются специфика прямых и обратных связей в педагогическом процессе, условия успешного функционирования учебной информации, а также изучаются средства, позволяющие повысить эффективность управления подготовкой будущих специалистов.

Еще одним из методологических принципов психолого-педагогического исследования выступает единство исторического и логического. Логика познания объекта, явления воспроизводит логику его развития, т.е. его историю. История развития личности, например, является своеобразным ключом к пониманию конкрет­ной личности, принятию практических решений по её воспитанию и обучению. В истории развития личности проявляется её сущ­ность, так как человек лишь постольку является личностью, поскольку он имеет свою историю, жизненный путь, биографию.

Методологическим принципом исследования является системность, т.е. системный подход к изучаемым объектам. Он предполагает рассмотрение объекта изучения как системы, а зна­чит, выявление определенного множества её элементов (все их выявить и учесть невозможно, и не требуется), установление, классификацию и упорядочение связей между этими элементами, выделение из множества связей системообразующих, т.е. обеспе­чивающих соединение разных элементов в систему.Системный подход определяет структуру (характеризующуюся относительной жизненностью) и организацию (количественную характеристику и направленность) системы, основные принципы управления ею.

В процессе реализации системного подхода необходимо иметь в виду следующее: объект психолого-педагогического исследования и система - не одно и то же (в объекте можно выделить несколько систем в зависимости от цели исследования); при выделении системы исследуемое явление искусственно отделяется от окружающей среды, т.е. абстрагируется от неё; выделяя систему объекта исследова­ния, устанавливают её элементы и элементы её среды, системообразующие отношения между элементами системы, существенные отно­шения самой системы к среде. Каждый компонент системы в сложных процессах может быть самостоятельной системой, и её качество определяется не только качеством отдельных компонентов, но и от­ношениями компонентов со средой.

На базе всеобщих принципов сложились и более частные принципиальные требования, непременно учитывающиеся исследователями в области психологии и педагогики: принцип детерминизма; единства внешних воздействий и внутренних условий раз­вития; активной деятельности личности; развития; личностно-социально-дсятельностного подхода и др. В чем суть данных принципов?

Принцип детерминизма обязывает исследователя учитывать влияние различных факторов, причин на развитие психолого-педагогических явлений. При исследовании личности необходи­мо учитывать как бы три подсистемы детерминации поведения: прошлое, настоящее и будущее, объективно отражаемое.

Прошлое в личности выражается в ее жизненном пути, биографии, а также в её индивидуальных качествах, моральном и психологическом облике. Влияние прошлого, истории развития личности на ее поведение носит опосредованный характер. Непо­средственное же влияние на поведение и поступки оказывает сознание, а также мотивы деятельности личности. Наряду с деятельностью и общением, внутренние условия развития составляют реальную систему детерминации совершенствования личности. Кроме того, детерминирующее влияние на личность оказывают и внешние условия.

Исключительно велико влияние на развитие личности целей её деятельности, которые в значительной степени устремлены в будущее. В этом смысле можно говорить о будущем как подсистеме детерминации развития развитие личности, оказывает в силу этого существенное влияние на её развитие.

Все три подсистемы (прошлое, настоящее и будущее) детерминированы, взаимосвязаны между собой, взаимообусловливают друг друга.

Принцип единства внешних воздействий и внутренних условий. В соответствии с этим принципом познание внутреннего содер­жания личности происходит в результате оценки внешних данных ее поведения, ее функций и поступков.

Связь внутренних условий с внешними опосредована историей развития личности. По этому поводу СЛ. Рубинштейн писал: «По­скольку внутренние условия, через которые в каждый данный мо­мент преломляются внешние воздействия на личность, в свою оче­редь формировались в зависимости от предшествующих внешних взаимодействий, положение о преломлении внешних воздействий через внутренние условия означает вместе с тем, что психологический эффект каждого внешнего (в том числе и педагогиче­ского) воздействия на личность обусловлен историей ее развития».

По мере общественного развития человека все более сложной становится его внутренняя природа, и увеличивается удельный вес внутренних условий развития по отношению к внешним. Соотно­шение внутреннего и внешнего в развитии личности изменяется как исторически, так и на различных этапах жизненного пути чело­века: чем более всесторонне он развит, тем в большей степени про­гресс его личности связан с актуализацией внутренних факторов.

Принцип активной деятельности личности фиксирует внима­ние исследователя на том, что не только окружающая среда фор­мирует личность, но и личность активно познает и преобразует окружающий мир. Данный принцип предполагает рассмотрение всех изменений в личности через призму ее деятельности. Влия­ние деятельности на личность огромно. Вне деятельности нет че­ловека, но сущность человека не исчерпывается ею и не может быть к ней сведена и с ней полностью отождествлена. Психолого-педагогические воздействия на личность должны учитывать ха­рактер ее деятельности, и нередко наиболее эффективное воздей­ствие заключается в изменении, коррекции той или иной дея­тельности человека.

Принцип развития диктует рассмотрение психолого-педагоги­ческих явлений в постоянном изменении, движении, в непрерыв­ном разрешении противоречий под влиянием системы внутренних и внешних детерминант. Принцип развития в психологии и педаго­гике рассматривается обычно в двух аспектах: историческое разви­тие личности от ее зарождения до современного состояния - филогенез; и развитие личности конкретного человека - онтогенез. Кроме того, возможно, и необходимо, рассматривать развитие раз­личных компонентов личности - направленности, характера, других личностных качеств. Естественно, что эффективность психолого-педагогических воздействий в решающей степени зависит от того, насколько полно, точно учитывается развитие будущего специалиста, на которого оказывается воздействие, и насколько точно учитывается развитие педагогической системы.

Конкретная реализация всех этих принципов осуществляется в соответствии с принципом личностно-социально-деятельностного подхода. Этот принцип ориентирует исследователя на целостное изучение личности в единстве основных социальных факторов ее развития - социальной среды, воспитания, деятельности, внут­ренней активности.

Рассмотренные принципы непосредственно выступают методологией научных психолого-педагогических исследований, пре­допределяя их методику, исходные теоретические концепции, гипотезы.

Методологические требования к проведению конкретных психолого-педагогических исследований можно сформулировать следующим образом:

а) исследовать процессы и явления такими, какие они есть на самом деле, со всеми позитивами и негативами, успехами и трудностями, без приукрашивания и без очернения; вести не описание явлений, а их критический анализ;

б) оперативно реагировать на новое в теории и практике психологии и педагогики;

в) усиливать практическую направленность, весомость и добротность рекомендаций;

г) обеспечивать надежность научного прогноза, видение перспективы развития исследуемого процесса, явления;

д) соблюдать строгую логику мысли, чистоту психологического или педагогического эксперимента.

Научные исследования в области педагогики представляют собой специфический вид деятельности, в ходе которой с помощью разнообразных методов выявляются новые, прежде неизвестные стороны, отношения, грани изучаемого объекта. При этом главная задача исследования состоит в выявлении внутренних связей и отношений, раскрытии закономерностей и движущих сил развития педагогических процессов и явлений.

Таким образом, исследователь при определении методологических и теоретических основ исследования опираются на имеющийся фонд методологии педагогики, педагогических идей, концепций и теорий, необходимых и достаточных для раскрытия и объяснения сущности педагогических фактов и построения научных теорий на основе выдвигаемой им гипотезы исследования.

**Теоретическое знание как база научно-педагогического исследования**

Теоретические идеи исследования – это идеи концепций определенной отрасли науки. Теоретические основы педагогического исследования характеризуются педагогическим фактом, педагогической теорией и педагогической закономерностью.

Любое научное исследование начинается со сбора, систематизации и обобщения фактов. Научный факт учеными рассматривается в контексте соотношения эмпирического и теоретического познания. В методологии науки - научное познание есть процесс, т.е. развиваюшаяся система знания, которая включает в себя два основных уровня – эмпирический и теоретический. На эмпирическом уровне преобладает живое созерцание, поэтому исследуемый объект отражается преимущественно со стороны своих внешних связей и проявлений, доступных чувственному познанию и выражающих внутренние отношения. Характерными признаками эмпирического познания являются сбор фактов, их первичное обобщение, описание наблюдаемых и экспериментальных данных, их систематизация, классификация и иная фактофиксирующая деятельность. Эмпирическое исследование направлено непосредственно на свой объект, осваивает его с помощью таких приемов и средств как сравнение, измерение, наблюдение, эксперимент, анализ, индукция, а его важнейшим элементом является факт.

Факт в методологии науки - предложения, фиксирующие эмпирические знания о событиях и явлениях реального мира. По утверждению науковедов, выделение, отбор и проверка фактов в науке обязательно связаны с эмпирическими познавательными действиями, т.е. методами наблюдения, измерения и эксперимента, а также с теми или иными системами научных знаний.

Ученые осмысливают взаимосвязь фактов и гипотезы. По их мнению, к выдвижению гипотезы в науке чаще всего обращаются тогда, когда появляются новые факты, которые не удается объяснить при помощи уже известных законов и теорий [14].

Общеизвестно, что факт является ядром педагогической теории. В последнее время уточняются и устанавливаются содержание педагогической системологии, в структуре, которой важное место занимает педагогическая фактология. Например, по определению Н.В. Бордовской, педагогическая фактология – это область знания о способах описания и анализа эмпирических фактов, о многомерности влияния конкретных педагогических фактов на человека - изменение характера его поведения, отношений, ценностных ориентации.

Понятие «факт» имеет следующие основные значения:

некоторый фрагмент действительности, объективные события; результаты,

относящиеся либо к объективной реальности («факты действительности»), либо к сфере сознания и познания («факты познания»);

- знание о каком-либо событии, явлении, достоверность которого доказана, т.е. полученное в ходе наблюдений и экспериментов. Второе и третье из названных значений резюмируется понятие «научный факт». Последний становится таковым, когда он является элементом системы научного знания, включен в эту систему.

Философы и методологи рекомендуют не «выхватывать» отдельные факты, а стремиться охватить по возможности все факты и называют их «упрямой вещью», «воздухом ученого», «хлебом науки». В методологии науки - логика изучения фактов: точное описание фактов на языке соответствующей теории, которое должно выявить их полноту и достоверность, а также возможность измерения; выявление определенных логических связей между фактами. Для этого необходимо: во-первых, классифицировать факты, т.е. распределить их по определенным группам не основе некоторого общего основаниям, деления; во-вторых, систематизировать, т.е. определить логические отношения между ними (Г.И. Рузавин).

Факт – объективное и неопровержимое событие, единица эмпирического знания об явлении, отдельного отношения, существующего в педагогической действительности (практика) взятого вне связи с другими. Факт – отражение многих явлений и связей, их обобщение, он в значительной мере - результат идеализации, предположения о том, что все аналогичные явления, связи, отношения принадлежат к данному классу явлений. Явление - момент бытия, эмпирическая единица знания, отражение отдельного как такового, взятого вне его связей и взаимодействие (По В.М. Загвязинскому ).

Педагогические факты как «единицы» эмпирического отражения педагогических явлений (статичная характеристика педагогической реалии) и педагогических процессов (динамическая характеристика педагогической реалии)

В литературе по методологии и методике научного исследования в области истории характеризуется смысл и место исторического исследования. Исторический факт - фундаментальная категория исторического знания. Для исторической науки проблема факта является относительно новой. Как определенная научная категория «факт» был осмыслен только в начале ХХ в. Историки ХIХ века понятием «факт» обозначили твердо установленное знание, извлекаемое из исторических источников. С того времени в обыденном сознании утвердились формулы «факты – упрямая вещь», «факты говорят за себя» и др.

В основном историки выделяют три значения понятия «исторический факт» в науке:

1) факт как событие или явление исторической действительности;

2) факт как сообщение источника, т.е. определенная информация о событии;

3) научно-историчесий факт как элемент логической структуры исторической науки.

Таким образом, если трансформировать вышеизложенные постулаты на педагогическую плоскость, то увидим, что научный факт является отражением определенного явления действительности в нашем сознании. Он возникает на стыке субъекта и объекта познания и обязательно влючается в систему научного знания. Научные факты изменяются, появляются и исчезают в зависимости от угла зрения, принятых масштабов исследования, исследовательского интереса, концептуального подхода. Их отбор тесно связан с ценностными установками исследователя и его научной концепцией. Если система научных фактов, полученная на эмпирическом уровне, представляет собой научное описание прошлого в рамках поставленной исследовательской задачи, то теоретическое осмысление этой системы выступает как научное объяснение.

В последнее время появились некоторые источники, где дано обоснование необходимости обращения к научному факту в педагогическом исследовании. По мнению В.И. Загвязинского, психологическим или педагогическим фактом можно считать отдельно, многократно и достоверно зафиксированные связи между условиями среды и факторами развития личности. В качестве фактов могут выступать и отдельные положения теории (конкретные зависимости, законы), если речь идет о более широких обобщениях, о поиске общего инвариантного в воспитании на разных этапах, в разных воспитательных системах. Ученые правомерно считают, что по мере накопления фактов, не укладывающихся в рамки существующих объяснений, возникает потребность в новой теории, которая и зарождается в виде ключевой идеи и замысла ее осуществления [57].

При этом вводятся в научный оборот понятия «исходный факт» и «искомый факт» и предлагают следующий алгоритм анализа и осмысления педагогических фактов. Исходный факт, фиксирует существующую, но не удовлетворяющую нас, ситуацию. После анализа и оценки исходных педагогических фактов целесообразно четко выделить и зафиксировать основные положения (постулаты, аксиомы) теоретической концепции (исходной концептуальной платформы) данного исследования. Теперь нужно исходный факт многократно «пропустить» через «сито» основных положений, стремясь мысленно преобразовать его в иное (желаемое, потребное) состояние. При этом осуществляется поиск условий, механизмов, средств и способов деятельности для перевода исходного факта в искомый, желаемый. Тут же рождается идея преобразования (или же нужно заимствовать чьи – то идеи). Авторы предлагают своеобразный алгоритм.

.Если схематизировать данные постулаты на приведенном ими примере, можно изобразить примерно такую схему.

Рисунок 1. Логика установления имеющихся фактов и отбора новых фактов

Анализ настоящей концепции приводит нас к мысли о том, что факты идентифицируются с актуальным состоянием объекта. В таком случае речь не идет о конкретных фактах, позволяющих воссоздать актуальное состояние объекта. Точно также, как в исторических исследованиях, исследователи в первую очередь обращаются к различным источникам для определения достоверных фактов о педагогических событиях, процессах.

По мнению ученых, инструментовка идеи понимается как идея, снаряженная средствами ее осуществления, что приводит к гипотезе о содержании, структуре, функциях искомого состояния преобразуемых объектов педагогической действительности, о путях и способах движения к этой цели. В форме гипотезы возникает и развивается новое знание, новая теория. Именно в гипотезе представлены исходная концептуальная основа, идея и замысел ее реализации.

Исследования методологов показывают, что научная гипотеза должна отвечать ряду установленных философами и логиками требований: соответствие фактам, проверяемость, приложимость к широкому кругу явлений, возможная простота и др. Как видно из перечисленного, соответствие гипотезы фактам в числе требований к гипотезе выдвигается на первый план.

Рисунок 2. Преобразование на основе исходных принципов

Таким образом, сбор, накопление, обобщение, систематизация и классификация фактов играют важную роль в достижении достоверности, точности полученных результатов в итоге исследования.

Мы согласимся с определением категории факта как формы организации научного знания: факт (синоним: событие, результат). К научному факту относятся лишь такие события, явления, их свойства, связи и отношения, которые определенным образом зафиксированы, зарегистрированы. Факты составляют фундамент науки. Без определенной совокупности фактов невозможно построить эффективную научную теорию.

Теперь давайте рассмотрим педагогическую теорию как вид методологического знания.

Обратимся к трактовке теории в научной литературе. В философском энциклопедическом словаре теория (греч. theria oт слова – “рассматриваю”, “исследую”) в широком смысле трактуется как комплекс взглядов, представлений, идей, направленных на истолкование и объяснение какого-либо явления; в более узком, специальном смысле – высшая, самая развитая форма организации научного знания, дающая целостное представление о закономерностях и «существующих связях определенной области действительности - объекта данной теории». Любой исследователь, прошедший общеобразовательную подготовку в школе, имеет основательные представления о теориях различных наук, о чем свидетельствует результаты поиска дидактов.

Ученые И.Я. Лернер, И.К. Журавлев, раскрывая алгоритм организации усвоения основ научной теории как системы знаний, предлагает совокупность вопросов для поверки системности в знаниях учащихся (физика, химия, общая биология):

- Каков предмет изучения данной теории?

- Перечислите идеальные объекты (объект) теории.

- Назовите основные понятия теории и выделите из них количественные.

- Сформулируйте основные положения теории.

- Какие факты лежат в основе этих положений?

- Сформулируйте следствия теории.

- Какие ещё законы, кроме основных, использованы для получения следствий?

- Укажите средства получения этих следствий.

- Назовите те следствия, которые уже получили экспериментальное подтверждение.

- Каковы границы применимости теории (если они известны)?

- Каково соотношение данной теории с другой (старой в определенной области)?

Кроме этих вопросов для формирования системных знаний исследователи уточнили схему описания теории:

1) объект изучения теории (объект природы и объект науки);

2) предмет изучения теории;

3) основания теории (истоки возникновения теории, идеализированные объекты, группа понятий, основные положения - постулаты, эмпирический базис-научные факты);

4) инструментарий теории (математический аппарат и средства логики);

5) следствия теории и их проверка);

6) граница применимости теории.

Данная схема описания теории включает в себя схему описания научного факта (описание явления в словах естественного языка и в известных понятиях), закона (формулировка закона), понятия, (определение понятия). Теория, по утверждению многих ученых, включает в себя констатацию и описание фактов, связь их в единое целое с проблемой, гипотезой, методами познания. Центральным звеном теории являются законы. Науковеды под теорией в широком смысле слова понимают систему достоверных представлений, идей, принципов, объясняющих какие-либо явления. В более узком смысле теория - это высшая, обоснованная, логически непротиворечивая система научного знания, дающая целостный взгляд на существенные свойства, закономерности, причинно- следственные связи, детерминанты, определяющие характер функционирования и развития определенной области реальности. Следовательно, теория - развивающаяся система объективно верных, проверенных практикой научных знаний, объясняющих закономерность явлений данной области

Научная теория, по мнению, А.В. Клименюк, выполняет следующие функции: объяснительную, предсказательную, практическую, синтетическую и методологическую.

Основными компонентами теории являются: исходная эмпирическая основа, состоящая из множества экспериментальных фактов, требующих теоретического объяснения, исходная теоретическая основа, включающая общие законы теории, множество первичных допущений, постулатов, аксиом, совокупность которых необходима для описания идеализированного объекта, логика теории – множество допустимых в ее рамках правил логических выводов и доказательств, основной массив теоретического знания, содержащий совокупность выведенных в теории утверждений и доказательств [78].

Таким образом, структуру теории как сложной системы образует связанные между собой принципы, законы, суждения, понятия, категории и факты.

Разработка научной теории включает творческие процессы возникновения идеи, формирования принципов, законов, суждений, положений, категорий, понятий, описания и обобщения научных фактов; использования аксиом; выдвижения гипотез и допущений; доказательства теорем или логических построений (См.: Рисунок 3).

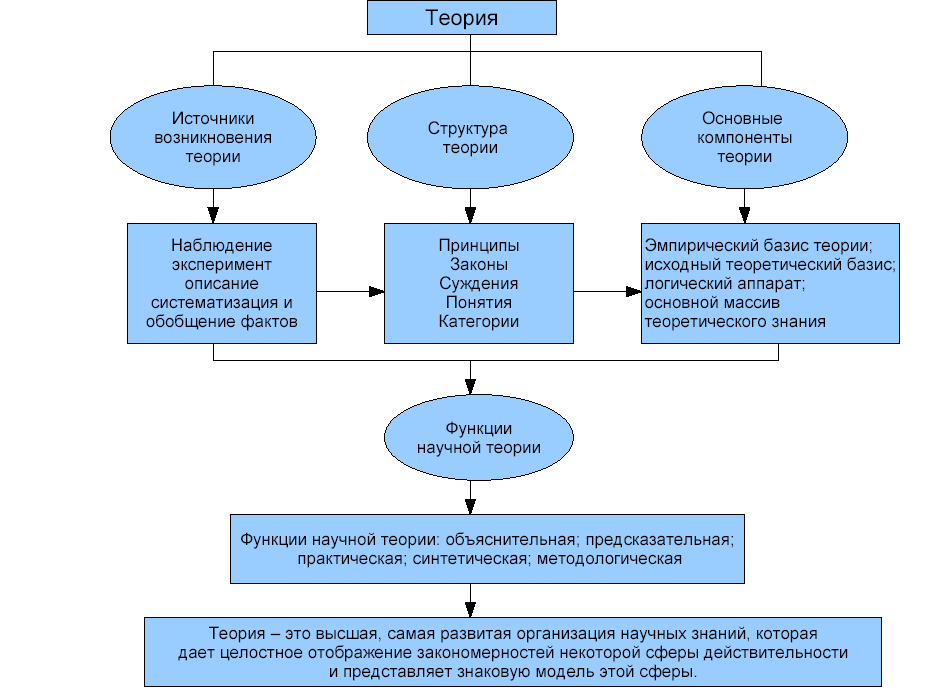


Рисунок 3. Структура и функции теории.

Таким образом, теория – система знаний высокой степени обобщенности, ориентированная на объяснение реальной действительности и составляющая основу практической работы.

В науке разрабатывается метатеория, анализирующая структуры, методы, свойства и способы построения научных теорий в какой- либо определенной отрасли научного знания (Андреев Г.И., Смирнов С.А., Тихомиров В.А., Новиков А.М. и другие).

Если трансформировать все эти общенаучные постулаты на понимание и осмысление сущности, структуру и способов построение педагогической теории, то можно будет отслеживать процесс рассмотрения данной проблемы в содержании семинаров, конференций, проводимых с участием видных ученых- методологов и теоретиков.

На четвертой сессии Всесоюзного методологического семинара (1971 г) рассмотрены существенные вопросы, относящиеся к методологическим основам построения педагогической теории (основополагающая роль теории и метода в создании научной педагогики; пути развития педагогической теории и способы ее совершенствования; способы введения результатов исследования в педагогическую теорию; подход к раскрытию и формулированию закономерностей и законов педагогического процесса). Так, М.А. Данилов в своем докладе «Процесс введения результатов исследований в педагогическую теорию», проанализировав понятие теории, приходит к выводу о том, что теория – это не только система знаний, имеющая логическую структуру и характеризующаяся внутренней связью ее компонентов (понятия, закономерности, факты и идеи, концепции), но и метод получения новых знаний в той же предметной области и практического преобразования действительности Участники семинара указали на значение для развития педагогической теории фундаментальных исследований, на необходимость разработки собственно педагогических закономерностей и законов.

Эти научные положения сыграли позитивную роль в повышении качества педагогических исследований. Однако в последующем ученые редко обращались к сущности, феномену педагогической теории. Проблемы, касающиеся педагогической теории, интересовали лишь некоторых ученых. Среди них необходимо специально останавливаться на позиции Б.С. Гершунского. В своей книге «Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных концепций) он рассматривает четыре ключевых вопросов формирования теоретического знания в педагогике. Систематизируя его осмысления данной проблемы, можно будет составить матрицу знаний о самой педагогической теории (См.: Таблицу 2).

**Таблица 2. Матрица знаний о педагогической теории**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Определение понятия «педагогическая теория» | Междисциплинарный характер педагогических теорий | Эмпирические основы педагогической теории | Типология педагогических теорий |
| Под педагогической теорией следует понимать логически упорядоченную систему знаний о сущностных объективных и закономерных свойствах и связях педагогических объектов, выполняющих функции описания, предвидения и преобразования соответствующих сторон педагогической действительности | 1)любая педагогическая теория должна синтезировать обобщать, интегрировать в своем содержании объективные данные разных наук.  2) В зависимости от особенностей объекта, его сложности и многоаспектности уровень, степень междисциплинарности для разных педагогических теорий могут быть различными. | Требования к педагогическим фактам и практическому опыту:  1) Факты необходимы для раскрытия сущности явлений, установления закономерных связей и отношений между явлениями: эти связи должны быть извлечены из самых фактов, так как они присущи фактам и составляют их сущность;  2) необходимо изучить логические принципы построения педагогической теории, научно- педагогического мышления;  3) нужны процедуры сравнения, оценки фактов или опыта  4) синтез уже имеющихся и новых категорий. | Конкретные недедуктивные теории, описывающие и объясняющие поведение эмпирических объектов;  Содержательные дедуктивные теории, выводимые из более общих систем знания путем распространения тех или положений на изучаемые объекты или явления;  Формализованные теории, основанные на тех или иных математических моделях, алгоритмах и т.п.  Индуктивно-дедуктивные теории. [36]. |

Особое внимание уделено сущности педагогической теории в выступлениях участников Всероссийской научной конференции «Педагогическая наука и ее методология в контексте современности (1-2 октября 2001 года в Институте теории образования и педагогики РАО). Так, Н.Л. Коршунова считает, что назрела настоятельная необходимость пересмотра методологических оснований построения педагогической теории. И выделяет источники актуализации проблемы соответствия педагогической теории современным методологическим требованиям: современное образование охвачено масштабными и сложными инновационными процессами, что обуславливает растущую потребность в теоретическом осмыслении; к настоящему моменту в социально-гуманитарном знании произошли существенные методологические сдвиги, которые нельзя не учитывать при разработке методологических требований к педагогической теории и другие. Главное - определить новые требования к педагогической теории, которым она пока не соответствуют и которые предъявляют новые познавательная и образовательная реальности

Также уточняются требования к педагогической теории. Основные требования, предъявляемые к педагогической теории полнота и непротиворечивость. Требование полноты теории относительно некоторой предметной области означает, что эта теория должна охватывать все явления и процессы из данной предметной области. Например, теоретическая модель содержания образования строится из трех характеристик содержания образования как системы: по составу, структуре и функциями, четырех элементов содержания образования: знания, способы деятельности по образцу, опыт творческой деятельности; опыт эмоционально-ценностного отношения; пяти уровней его формирования: уровня теоретического представления, уровня учебного предмета, уровня учебного материала, уровня процесса обучения, уровня структуры личности учащихся. Требование непротиворечивости означает, что все постулаты, идеи, принципы, модели, условия и другие структурные элементы данной теории логически не должны противоречить друг другу.

Следующим видом теоретического знания выступают законы и закономерности.

Главная задача, основная функция науки, научного познания – открытие законов изучаемой области действительности. Изучение законов действительности находит свое выражение в создании научной теории, адекватно отражающей исследуемую предметную область в целостности ее законов и закономерностей. Поэтому закон – ключевой элемент теории, которая есть не что иное, как система законов, выражающих сущность, глубинные связи изучаемого объекта во всей его целостности и конкретности, как единства многообразного.

Это и другие определения основываются на постулаты науки о том, что по мере уточнении и исправления гипотеза превращается в закон. В науке в основном опираются на законы формальной логики: закону тождества, закону противоречия, закону исключения третьего и закону достаточного основания Закон тождества: объем, и содержание мысли о каком-либо предмете должны быть строго определены, и оставаться постоянными в процессе рассуждения о нем Непротиворечия закон – логический закон, согласно которому высказывание и его отрицание не могут быть одновременно истинными. Закон говорит о противоречащих друг другу высказываниях, одно из которых является отрицанием другого. Отсюда иное название закона – закон противоречия подчеркивает, что закон отрицает противоречие, объявляет его ошибкой и тем самым требует непротиворечивости

Закон исключенного третьего - логический закон, согласно которому истинно или само высказывание, или его отрицание. Этот закон имеет силу лишь при условии соблюдения законов тождества и противоречия. Закон достаточного основания: в процессе рассуждения достоверными следует считать лишь те суждения, относительно истинности которых могут быть приведены достаточные основания

Теория – это высшая, обоснованная, логический непротиворечивая система научного знания, дающая целостный взгляд на существенные свойства, закономерности, причинно-следственные связи, детерминанты, определяющие характер функционирования и развития определенной области реальности. Сердцевину научной теории составляют входящие в нее законы и закономерности. По утверждению исследователей, когда в той или иной науке открываются ранее неизвестные внутренне необходимые связи объекта, тогда ученый на основе содержания понятия «закон» приходит к выводу, являются ли эти связи законом, закономерностью или чем-то иным

Теория слагается из относительно жесткого ядра и его защитного пояса. В ядро входят основные принципы. Защитный пояс теории содержит вспомогательные гипотезы, конкретизирующие ее ядро. Этот пояс определяет проблемы, подлежащие дальнейшему исследованию, предвидит факты, не соглашающиеся с теорией, истолковывает их так, что они превращаются в примеры, подтверждающие ее. Теория заключает в себе не только знания основных законов, но и объяснение фактов на их основе. Теория позволяет открывать новые законы и предсказывать будущее

Многолетние исследования науковедов, методологов и философов показывают, что инвариантность законов всегда соотносится с конкретными условиями их действия, изменение которых снимает данную инвариантность и порождает новую, что и означает изменение законов, их углубление, расширение или сужение сферы их действия, их модификации и т.п.

Ключевая задача научного исследования – найти законы данной предметной области, выразить их в соответствующих понятиях, абстракциях, теориях, идеях, принципах и т.п.

Ученый должен исходить из двух основных посылок: реальности мира в его целостности и развитии и законосообразности этого мира, т.е. того, что он «пронизан» совокупностью объективных законов. Последние реализуют весь мировой процесс, обеспечивают в нем определенный порядок, необходимость, принципы самодвижения и вполне познаваемы.

В науке, когда говорят о законах в основном речь идет о законах в математике, физике, биологии, химии, т.е. в фундаментальных науках (в науках сильной версии). В связи с этим проиллюстрируем сначала высказывания ученых естественников относительно законов в науке, объектами которого являются природа.

Закон - это философская категория для обозначения объективных, существенных, необходимых, повторяющихся, общих, устойчивых при определенных условиях связей, явлений, вещей, процессов действительности, выражающих их самоорганизацию, порядок и последовательность изменения и развит

Каждый научный закон выражает некоторое сохранение состояния движения, повторяемость в процессе движения, инвариантное в движении. Учитывая эту повторяемость, т.е. зная закон, можно с определенной степенью вероятности предсказать, что в некий момент в будущем при сохранении строго определенных условий прогнозируемый процесс будет протекать так-то. Однако педагогические законы по своему характеру могут быть отнесены к категории общественных, социальных законов. Поэтому мы проследим осмысление научного закона представителями гуманитарных наук.

Все эти общие положения учитываются учеными при рассмотрении особенностей собственно педагогических законов и закономерностей.

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:  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.  Закон деятельности и всестороннего развития личности.  Закон обусловленности обучения и воспитания характером деятельности учащихся раскрывает соотношение между способами организации обучения, деятельностью учеников и результатами обучения.  Закон целостности и единства педагогического процесса раскрывает необходимость гармонического единства рационального, эмоционального, содержательного, операционного компонентов педагогического процесса.  Закон единства и взаимосвязи теории и практики в обучении.  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.

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.

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

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.

**2. Проблема и тема исследования, актуальность темы исследования**

**Сущность и структура педагогической проблемы.** Остановимся на некоторых теоретических аспектах постановки и выдвижения проблемы в целом. Научное познание начинается и всегда сопровождается решением проблем. Научную проблему рассматривают как результат осознания возникшей в науке проблемной ситуации. Проблема - это переходная форма в развитии знания от эмпирического к теоретическому, возникающая их фактов, вступающих в противоречие с предметной действительностью. В результате возникает ситуация, когда эмпирическое знание не может развиваться без теории. Только теория объясняет факты и дает целостный взгляд на предмет. По утверждению Г.И. Рузавина, решить проблему - это дать фактам теоретическое истолкование[[10]](#footnote-11). Возникновение проблем связано с установлением недостаточности или непригодности прежних методов и средств для объяснения вновь обнаруженных фактов и результатов познания. Отсюда легко может возникнуть представление, что всякий процесс познания начинается именно с фактов, их накопления и систематизации, как об этом часто заявляют склонные к эмпиризму исследователи, и защищающие такую позицию философы. Действительно, факты - это основа всякого исследования, их поиск, установление и объяснение требует значительных усилий ученого. Но чтобы найти такие факты, надо располагать либо готовой теорией, либо гипотезой или даже догадкой. При этом общая форма данной ситуации может быть охарактеризована как проявление противоречия между существующим старым знанием и вновь обнаруженными результатами эмпирического или теоретического исследования. В экспериментальных и фактуальных науках такое противоречие выражается в несоответствии прежних средств и методов познания новым фактам и прежде всего результатам наблюдений или экспериментов. Это значит, что прежние методы оказываются неспособными объяснить вновь открытые данные. Эти постулаты позволяют раскрыть сущность проблемной ситуации (таблица 1)

**Таблица 1 - Характеристика проблемной ситуации**

|  |  |
| --- | --- |
| **Проблемная ситуация** | **Сущность проблемной ситуации:**  Проблемная ситуация как несоответствие между старыми теоретическими представлениями, с одной стороны, и новыми фактами и результатами развивающегося научного знания, с другой;  Проблемная ситуация как выражение несоответствия целью исследования и средствами ее достижения прежними средствами. |

Проблемность диссертационных исследований связана с такими понятиями, как "объект и предмет исследования" (Таблица 2).

**Таблица 2 - Отражение проблемной ситуации в объекте и предмете исследования**

|  |  |
| --- | --- |
| Объект исследования ---- | Представляет собой знание, порождающее проблемную ситуацию, объединенное в конкретном понятии, и определяется как область научных знаний. |
| Предмет исследования ---- | * Новое научное знание об объекте исследования, получаемое соискателем в результате научных изысканий; * В состав предмете исследования может войти и инструмент получения этого нового научного знания об объекте исследования. |

После того, как проблемная ситуация возникла, должны быть четко поставлена научная проблема (См.: Рисунок 1).



Рисунок 1. Логика развертывания и решения проблемной ситуации

Возникновение той или иной исследовательской проблемы устанавливается исследователями на основе теории и практики определенной области (Таблица 3).

**Таблица 3 - Содержание элементов проблемы**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **№** | **Элементы проблемы** | **Содержательная характеристика** |
| 1 | Формулирование проблемы | * Выдвижение центрального вопроса; * Выявление противоречий, которое лежит в основе проблемы; * Предположительное описание ожидаемого результата. |
| 2 | Построение проблемы | * Разделение проблемы на частные задачи и вопросы исследования; * Композиция – упорядочение вопросов, составляющих проблему; * Определенные границ исследования |
| 3 | Оценка проблемы | * Выявление всех условий для решения проблемы: выбор методов, способов, приемов, методик и средств исследования, а также возможностей проведения эксперимента; * Выявление наличных возможностей и предпосылок решения проблемы; * Выяснение степени проблемности, т.е. соотношения известного и неизвестного в той информации, которую требуется использовать для разрешения проблемы; * Квалификация проблемы, т.е.отнесение ее к тому или иному типу: неразработанная, слабо разработанная, требующая доисследования; * Возможность замены любого вопроса другим и поиски альтернативных вопросов. |
| 4 | Обоснование проблемы | * Установление содержательных связей данной проблемы с другими; * Актуализация – приведение доводов в пользу реальности проблемы, необходимости ее постановки, необходимости ее постановки и возможности решения; * Выдвижение возражений против проблемы, т.е. постановка таких вопросов, которые по своему значению будут противоположными данной проблеме; * Экспликация, или определение понятия проблемы; * Перекодировка, т.е. переход содержания проблемы на предметно-научный язык, доступный для всех, кому предназначаются результаты исследований. |

Классификация проблем может производиться по разным основаниям деления. Обычно различают теоретические и эмпирические, общие и частные, фундаментальные и прикладные проблемы, наконец, мнимые и реальные (Таблица 4).

**Таблица 4 - Критерии отличия реальных проблем от мнимых**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **№** | **Наименование проблем** | **Критериальная характеристика** |
| 1 | Мнимые проблемы | 1. «уже не проблемы» - это проблемы, решенные, но считающиеся нерешенными; 2. «еще не проблемы» - проблемы, возникающие задолго до того, как созревают условия (предпосылки для их решения); 3. «вообще не проблемы» - это такие мнимые проблемы, проблемы-фиксации, для которых не существует решений. |
| 2 | Реальные проблемы | 1) Объективные критерии:   * Критерий существования требует определить, является ли реальной проблема, которая исследуется. * Критерий отношения помогает различать проблему по тому, верно ли задается ею связь между реальными объектами, предназначающимися для исследования. * Критерий субординации определяет истинность проблемы по тому, верно или неверно выявлено соподчинение содержания ее вопросов. * Критерий адекватности предполагает установить, соответствует ли заключение о наличии в проблеме исследования неизвестного действительному состоянию знаний в этой области. * Критерий необходимости устанавливает наличие реального или прогнозируемого противоречия, заключенного в предполагаемой для исследования проблеме.   2) Критерии соответствия:   * Критерий предпосылок предполагает наличие в основе проблемы таких реальных возможностей (предпосылок), которые послужили базой для ее решения. * Критерий преемственности требует, чтобы проблема была поставлен и реализована во взаимосвязи с ранее накопленными в этой области знаниями.   3) Формально-логические критерии:   * Критерии проверяемости предписывает различать те вопросы, которые являются составляющими элементами проблемы. * Критерии истинности требует проверки вопросов потому, истинно ли суждение, которое является основой данного вопроса проблемы. |

Истолкование описанных выше критериев способствует целесообразности построения работы исследователей в стадии оценки избранных проблем, избежанию ошибок при этом.

Перспективна система защиты самой проблемы (темы), выбранной исследователем.

Таким образом, ознакомление с предлагаемым комплексом вопросов, связанных с постановкой и оценкой проблем, а также изучение их содержательных признаков вытекают из потребностей науки и практики и являются объективной необходимостью деятельности исследователей.

По определению В.М.Полонского, для своего решения проблема должна быть преобразована в творческие познавательные задачи, позволяющие проверить модель тех или иных сознательных и интуитивных решений проблемы, и она, как и задача, берет свое начало в проблемной ситуации. Центральный элемент педагогической проблемы - противоречие между знаниями о потребностях людей в области обучения и воспитания и незнанием путей, средств и методов их решения. Решение проблемы не содержится в известном знании и не может быть получено путем преобразования имеющейся информации. При постановке проблемы исследования необходимо учитывать, что педагогика ориентируется, прежде всего, на необходимость преодоления недостатков педагогической практики. Проблема в области образования описывается в виде системы взаимосвязанных задач, решение которых отвечает на поставленные нерешенные вопросы.

Ученые предлагают следующие рекомендации по общему ознакомлению с проблемой исследования, определению ее внешних границ. Исследователь должен:

1). Устанавливать уровень или степень разработанности проблем, перспективность для системы образования или для разработки фундаментальных проблем теории педагогики;

2). Ясно осознавать и мотивировать потребности общества в знаниях по данной проблеме;

3). Четко соотносить проблемы исследования со смежными НИР по педагогике, понимать то, в какой степени решение интересующих вопросов осложняется состоянием потребностей информации от сопредельных наук;

4). Выяснить проблемные аспекты темы, без чего нельзя переходить к следующему этапу научной работы;

5). Определить соотношение темы и проблемы исследования;

6). Рассматривать проблему как содержательную характеристику темы, в которой отражена конфликтная ситуация какого-либо участка педагогической действительности;

7). Знать о том, что тема может иметь один, несколько или очень много проблемных аспектов.

8). Знать о том, что тема должна содержать проблему, следовательно, для сознательного определения и тем более уточнения темы, необходимо выявление исследовательской проблемы;

9). Знать сущность проблемы, т.е. противоречие между установленными фактами и их теоретическим осмыслением, между разными объяснениями, интерпретациями фактов;

10). Знать о том, что научная проблема не выдвигается произвольно, а является результатом глубокого изучения состояния практики и научной литературы, отражает противоречия процесса познания на его исторически определенном этапе;

11). Иметь представление о том, что первоосновой поиска остается противоречия, осознаваемые как трудности, как барьеры на пути к цели;

12). Совершить две процедуры, чтобы перейти от практической задачи к научной проблеме:

- Определить, какие знания необходимы, чтобы решить данную практическую задачу;

- Установить, имеются ли эти знания в науке.

Проблема, тема, актуальность исследования взаимосвязаны. Актуальность исследования обосновывает потребность в новом содержании, новой норме или новом способе деятельности.

6. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. Пособие для студ.высш

**Типология педагогических проблем.** Определение проблемы педагогического исследования. Научное познание всегда сопровождается решением проблем. Научную проблему рассматривают как результат осознания возникшей в науке проблемной ситуации. Решить проблему - это дать фактам теоретическое истолкование. Возникновение проблем связано с установлением недостаточности или непригодности прежних методов и средств для объяснения вновь обнаруженных фактов и результатов познания. Эти постулаты позволяют раскрыть сущность проблемной ситуации:проблемная ситуация как несоответствие между старыми теоретическими представлениями, с одной стороны, и новыми фактами и результатами развивающегося научного знания, с другой; проблемная ситуация как выражение несоответствия между целью исследования и средствами ее достижения прежними средствами. Осуществляется формулирование проблемы следующим образом: выдвижение центрального вопроса; выявление противоречий, которое лежит в основе проблемы; предположительное описание ожидаемого результата. Затем обосновывается проблема (установление содержательных связей данной проблемы с другими; актуализация – приведение доводов в пользу реальности проблемы, необходимости ее постановки и возможности решения; выдвижение возражений против проблемы, т.е. постановка таких вопросов, которые по своему значению будут противоположными данной проблеме; экспликация, или определение понятия проблемы; перекодировка, т.е. переход содержания проблемы на предметно-научный язык, доступный для всех, кому предназначаются результаты исследований.

Центральный элемент педагогической проблемы - противоречие между знаниями о потребностях людей в области обучения и воспитания и незнанием путей, средств и методов их решения. Решение проблемы не содержится в известном знании и не может быть получено путем преобразования имеющейся информации. При постановке проблемы исследования необходимо учитывать, что педагогика ориентируется, прежде всего, на необходимость преодоления недостатков педагогической практики. Проблема в области образования описывается в виде системы взаимосвязанных задач, решение которых отвечает на поставленные нерешенные вопросы.

**Проблема и алгоритм выбора темы педагогического исследования.** Правильность выбора темы во многом определяет качество и результат ее выполнения. Любая тема исследования выполняется в определенном научном направлении. Под научным направлением понимается наука или комплекс наук, в области которых ведутся исследования: техническое, биологическое, историческое, педагогическое и т.п.

1. Самый первый шаг исследователя — выбор объектной области исследования, т. е. той сферы действительности (в нашем случае — педагогической), в которой накопились важные, требующие разрешения проблемы. Выбор объекта исследования определяется такими объективными факторами, как ее значимость, наличие нерешенных проблем, новизна и перспективность, и субъективными факторами: образованием, жизненным опытом, склонностями, интересами исследователя, его связью с тем или иным направлением практической деятельности, научным коллективом, ориентированным на определенную тематику, научным руководителем.

2. Следующий шаг – определение проблемы и темы исследования. Тема должна содержать проблему, следовательно, для сознательного определения и уточнения темы необходимо выявление исследовательской проблемы.

Проблема – это мост от известного к неизвестному, конкретное ''знание о незнании". В отличие от ответа на вопрос решение проблемы не содержится в существующем знании и не может быть получено путем преобразования наличной научной информации.

Сущность проблемы – противоречие между установленными фактами и их теоретическим осмыслением, между разными объяснениями, интерпретациями фактов. В любой научной проблеме имеется противоречие между знаниями о потребностях людей в области обучения и воспитания и незнанием путей средств и методов удовлетворительного их решения, ответа на поставленные вопросы. Источниками проблемы обычно являются узкие места, затруднения, рождающиеся в педагогической практике.

Тема научного исследования является составной частью определенной проблемы, для решения ряда вопросов которой она и разрабатывается. Этим фактом продиктована необходимость ознакомления с научной проблемой. Научная проблема формулируется на основе анализа противоречий между развитием науки и состоянием практики. Заключенное в проблеме противоречие должно прямо или косвенно найти отражение в теме, формулировка которой одновременно фиксирует и определенный этап уточнения проблемы. Научная проблема определяет в наиболее общем виде цель, объекты и конечные результаты исследования по отдельным входящим в нее темам.

3. Для правильного выбора темы научной или диссертационной работы необходимо:

• ознакомиться с литературой и данными практики по изучаемому вопросу;

• просмотреть список защищенных по данной проблеме диссертаций; изучить их авторефераты, хранящиеся в зарубежных, республиканских и ведомственных библиотеках;

• ознакомиться с результатами новых исследований в смежных отраслях науки;

• изучить и оценить возможность применения существующих методов и приемов исследования;

• обобщить и проанализировать накопленные материалы;

• получить консультации у руководителя или специалистов в данной области по вопросам наименования темы, ее актуальности, цели работы и предполагаемого результата;

• руководствоваться следующими положениями: соответствие темы профилю НИИ (вуза); актуальность темы; новизна темы; теоретическая и практическая значимость или эффективность ее выполнения; возможность осуществления темы в заданные сроки; возможность завершения и внедрения результатов исследования; наличие условий и средств для решения задач исследования; наличие соответствующих методик или возможность разработки новых, перспективность темы исследования;

• определить уровень проблемы (место между научными проблемами высшего и низшего по отношению к ней рангов) и установить, не была ли решена данная проблема раньше, т.е. убедиться в ее новизне;

• проводить тщательный системный анализ запросов практики и потребностей развития самой педагогической науки, на основе которого устанавливается актуальность разработки научной проблемы.

Таким образом, исходя из результатов основных наиболее типичных противоречий между существующей теорией и реальным состоянием педагогической практики, формулируется научная проблема и входящие в нее проблемные аспекты (вопросы), ограничивающие область предпринимаемого педагогического исследования.

4. Выявленная научная проблема находит свое отражение в конкретных темах научного исследования.

5. Основные моменты процесса выбора темы отражаются документально в виде обоснования темы. Обоснование темы исследования содержит научную аргументацию актуальности предполагаемого исследования и строится по следующему наиболее общему логико-содержательному алгоритму: сущность проблемы — социальный запрос — запросы практики — запросы науки — разработанность проблемы — идея исследования — стратегия исследования — тактика исследования.

6. Наименование работы отражает содержание основной проблемы и включает в себя указание на конечный результат и объект исследования. Название исследования конструируется в соответствии с требованиями ясности, точности, емкости, краткости, структурированности (связанность, единство и содержательная цельность), выразительности и адекватности. Отсутствие адекватности заглавия исследования (главы, параграфа) содержанию и определенности в формулировке заглавия считается существенным недостатком. По своему характеру заглавие должно раскрывать основной результат, полученный исследователем.. Вам крайне необходимо изучить и осмыслить источники и выполнить следующие задания:

1) **Ответьте на контрольные вопросы,** которые полезно ставить к содержанию темы своей научной работы в процессе ее формулирования.

Тема: (Тема вашего исследования): Что исследуется? Для чего исследуется? Что собой представляет тема исследования?

2) **Объясните различия понятий**: проблема, вопрос, аспект, проблемная ситуация.

Является ли проблема: отражением знания; отражением незнания или непонимания; отражением возможных "точек роста" научного или практического знания; выражением субъектного состояния исследователя.

3) **Конспектируйте и осмыслите** глоссарий для исследователей:

• Сущность проблемы отражает основные самые острые противоречия между существующим теоретическим знанием и практическим состоянием вопроса исследования.

• Социальный запрос подтверждает продиктованную изменением социальных условий необходимость решения более общей проблемы педагогики, составной частью которой является проблема предполагаемого исследования.

• Запросы практики содержат обобщенные исследователем указания на конкретные трудности в решении педагогических задач, ошибки и недостатки в работе, связанные с отсутствием соответствующих научно обоснованных положений и рекомендаций, или прогрессивные явления, требующие обобщения, анализа и дальнейшей научной разработки.

• Запросы науки отражает необходимость предполагаемого исследования для развития самой науки (теоретической и эмпирической); определяют место проблемы исследования в научном знании; указывают научную преемственность разрабатываемой темы (ее проблемы).

• Разработанность проблемы показывает существующую глубину и широту разработанности проблемы в педагогике и ведущих по отношению к ней науках (философия, психология, социология).

• Идея исследования содержит указание на основное (главное) направление исследования или его концепцию (идею).

• Стратегия исследования указывает на основные принципы и моменты изменения существующего или разработки нового теоретического знания.

• Тактика исследования определяет главные известные в науке теоретические и методические положения, исходя из которых, следует разрабатывать теоретические предпосылки предлагаемого исследования как средства повышения практической эффективности педагогических процессов или явлений.

• Проблема исследования характеризует проблемную ситуацию, отражающую противоречие между типичным состоянием объекта исследования в реальной педагогической практике и требованиями общества к его более эффективному функционированию.

Проблема - конкретное знание о незнании, представление об узловых задачах, которые нужно решить, о существенных вопросах, на которые следует найти ответ.

• 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.

• Объект исследования - часть объективной и теоретической деятельности человека как социального существа (субъекта).

• Предмет исследования является элементом объекта исследования, включающим совокупность свойств и отношений объекта, опосредствованных человеком (субъектом) в процессе исследования с определенной целью в конкретных условиях.

Путь достижения конечного результата состоит из гипотетического (предположительного) указания на ожидаемую конкретную пользу, отнесенную к основному предмету исследования.

4) **Проверьте правильность выбора темы** Вашего исследования с помощью следующей матрицы: соответствие темы научному направлению; направленность темы на реализацию социального запроса (запрос науки и запрос практики), т.е. актуальность; наличие проблемы в формулировке темы; ясность объекта и предмета исследования в теме; нацеленность темы исследования на конечный результат.дальнейший процесс развития проблемы Обоснование актуальности темы педагогического исследования как вводная часть его научного аппарата содержит текст в объеме не более 2-3 страниц. Содержание обоснования темы имеет четкую структуру. Если вдумчиво проанализировать ключевые понятия в структуре обоснования, то можно увидеть общую характеристику системы образования в мире и Казахстане относительно по теме исследования, описание степени разработанности исследуемой проблемы, уровней реализации задач по решению имеющихся проблем на практике, формулировки противоречий, лежащих в основе конструирования проблемы и, наконец, самой темы исследования.

Анализ многочисленных проектов и отчетов о НИР, авторефератов и диссертаций позволяет выделить **требования к структуре обоснования и оценке актуальности как качества научно-педагогических исследований.**

Актуальность темы исследования является важнейшей характеристикой востребованности его результатов потребителями из сферы науки и практики. Еще 70-е годы ХХ века в АПН СССР функционировал координационный совет в целях организации исследований, охватывающих самые актуальные проблемы науки или практики. Актуальность исследований признавалась научным сообществом, когда исследование выполнялось по теме, ранее не изученной («белые пятна»). В 70-90-е годы одним из признаков актуальности темы исследования была принадлежность ее к плану НИР организации, в которой работает соискатель, или к государственному плану НИР. В 2003-2005 годах в Казахской академии образования имени И.Алтынсарина корректировкой формулировок тем исследований в области педагогики занимался Научно-методический координационный центр. Однако из-за сложности координации в рамках различных научных направлений, а также амбиции отдельных научных руководителей сделали невозможным дальнейшую реализацию замысла создания научных школ в контексте актуальных проблем модернизации системы образования, НМКЦ упразден и по сей день, к сожалению, продолжается дублирование тем, мелкотемье, руководство различными темами одним консультантом, что нежелательно для глубокого омысления тех и иных проблем. Поэтому в настоящее время признак принадлежности темы к плану НИР утрачивает свою актуальность. Допустим, в мае 2006 года защищены две диссертации, посвященные педагогическим идеям Мыржакыпа Дулатова. Разумеется, мы не исключаем также, что одна та же тема может быть исследована с позиций различных методологических подходов. Тем не менее источниковедческая база одна, вряд ли можно уйти от схожих характеристик выводов.

В круг понятий, раскрывающих обонование темы исследования, входят «актуальность», «актуальность исследования», «критерии оценки актуальности исследования», «методы определения актуальности» и др. Слово «актуальный» обозначает: 1) Очень важный для настоящего момента. Актуальная тема. 2) Существующий, проявляющийся в действительности [1, 24].

В педагогической литературе актуальность исследования выступает как 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 «актуальность»** указывает на необходимость и своевременность изучения и решения проблемы для дальнейшего развития теории и практики обучения и воспитания, характеризует противоречия, возникающие между общественными потребностями и наличными средствами их удовлетворения. [2, 161]. Методологи уверены в том, что актуальность направления не нуждается в сложней системе доказательств. В науковедении направление есть путь развития; научное течение, группировка, научная школа; группа работ, объединенных единой целью, общностью мировоззрения, методом исследования.

По мнению науковедов, структурными единицами научного направления являются комплексные проблемы: проблемы, темы и научные вопросы. Комплексная проблема представляет собой совокупность проблем, объединенных единой целью; проблема – это совокупность сложных теоретических и практических задач, решения которых назрели в обществе.

Существуют различные направления, объединенные по целям, методам исследования [2, 159].

Более подробно мы раскрыли алгоритм выбора темы и постановки проблемы педагогического исследования в своих научных статьях в журнале «Этнопедагогика в системе образования» (2005. – № 1. – с. 51-55; 2006. – № 6. – с. 49-54).

В основном сначала выявляется проблема, а из нее формулируется тема. Тема исследования должна отражать то новое научное знание, которое позволяет разрешить проблему. Тема, актуальность, проблема исследования взаимосвязаны (см. таблицу 1).

**таблица 1** Взаимосвязь темы, актуальности и проблемы

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | Тема исследования | Актуальность  исследования | Проблема  исследования |
|  | отражает то новое  знание, которое  позволяет  разрешить проблему | обосновывает потребность в новом содержании, новой норме или новом способе деятельности | • подчеркивает несоответствие современных потребностей существующим нормам, которое будет устранено в результате исследования получением нового знания;  • отражает несоответствие современных потребностей и существующих способов деятельности, которое в процессе исследования будет устранено найденным в эксперименте способом деятельности, апробированным и внедренным;  • высвечивает несоответствие между существующей нормой и способом деятельности, которые в исследовании разрешаются получением нового знания или нового способа. |
| Все три типа несоответствий получают проблемное звучание в актуальности исследования. | | | |

Само слово «обоснование» применяется в науке рядом с понятиями «основа», «основание». «Основы» – исходные, главные положения чего-н, основание – существенный признак, по которому распределяются явления, понятия или же основание – то же, что обосновано, довод. Глубокое научное обоснование.

Ученые особое внимание уделяют обоснованию актуальности темы и различают научную и практическую актуальность темы. Они отмечают, что изучение темы отвечает насущной потребности практики, а полученные результаты заполнят пробел в науке. Однако науковеды допускают мысль о том, что выполнение исследования на актуальную тему не является еще гарантом получения научно достоверных новых результатов. По их мнению, вполне возможно получение результатов при проведении исследований на тему, которая не может быть отнесена к числу актуальных, особенно если даже при этом представлена более совершенная методика, при постановке оригинального эксперимента использовался новый, более представительный массив информации.

Следовательно, актуальность исследования требует дальнейшего осмысления. При этом придерживаемся концепции В.М. Полонского. Ученый дает следующее определение данному феномену: «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». По его утверждению, 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 народного образования, экономикой страны, ее научным потенциалом, задачами, которые ставятся и решаются в данный исторический момент.

В.М. Полонский также вводит в научный оборот понятие «критерий оценки актуальности исследований» и уточняет его содержание.

«Критерий оценки актуальности исследований – перечень признаков, на основе которых оценивается актуальность планируемых или полученных резултьтатов научно-педагогических исследований».

В содержание актуальности исследования, по утверждению М.Т. Громковой, входят:

а) выявление несоответствий в исследуемой системе;

б) установление степени несоответствий: противоречие, проблема, конфликт, столкновение, катастрофа;

в) выявления внутренних источников проблем (между какими категориями проявляются существенные несоответствия);

- между потребностями, нормами, способностями – в естественном состоянии исследуемой системы (неосознанная проблема);

- между целями, содержанием, методом – в рефлексивном (образовательном) состоянии системы (осознанная проблема);

- между самоопределением, критериями и способами деятельности – в деятельностном состоянии системы (затруднения в деятельности);

г) установление внешних несоответствий и их влияния на состояние исследуемой системы;

д) изучение влияния проблем исследуемой системы на разноуровневые системы более высокого порядка («вертикальные связиң;)

е) изучение влияния проблем исследуемой системы на разноуровневые системы («горизонтальные» связи);

ж) установление интеракционных подходов в решении исследуемой проблемы.

Эти признаки одновременно могут выступать в качестве критериев оценки актуальности исследования.

Для характеристики уровней актуальности фундаментального исследования главное внимание уделяется потребности в разработке проблемы, практической потребности, необходимости разработки теории вопроса. Для определения актуальности прикладных исследований и разработок главное значение имеет практическая потребность в них и степень неудовлетворенности существующим в практике положением: обеспечен ли учебно-воспитательный процесс соответствующими учебниками, пособиями, методиками? Насколько хорошо они решают поставленные задачи? Предлагается следующая градация работ: высокоактуальная, актуальная, малоактуальная, неактуальная (см. таблицу 2).

**таблица 2** Критериальные признаки фундаментальных и прикладных исследований

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| №  п/п | Фундаментальные исследования | Прикладные исследования и разработки |
| 1 | **Высокоактуальные исследования**  Существует остро выраженная потребность в разработке проблемы.  Решение проблемы может положительно повлиять на многие стороны практики. Тема в науке не разработана или разработана очень слабо. Имеются лишь отдельные публикации по этому вопросу. Разработка теории вопроса может существенно изменить наши представления по принципиальным вопросам педагогики, открыть новые направления прикладных исследований. | **Высокоактуальная разработка**  Потребность в разработке очень велика. Нет учебников, методических пособий по данной теме или области воспитательной работы. В данной методике нуждаются учителя, учащиеся и другие лица. |
| 2 | **Актуальные исследования**  Практическая потребность в решении проблемы достаточно выражена. Решение проблемы положительно скажется на разных сторонах практики. Тема в науке разработана слабо. Имеется много противоречивых подходов. Разработка темы может дополнить наши представления по ряду теоритических вопросов. Открываются перспективы для прикладных исследований. | **Актуальная разработка**  Потребность в разработке велика. Существующие учебники, программы, пособия неудовлетворительно решают проблему, не обеспечивают требуемый уровень обученности, воспитанности учащихся. В данной разработке нуждаются учителя, учащиеся. |
| 3 | **Малоактуальные исследования**  Практическая потребность в разработке темы назначительная. В общем проблема изучена удовлетворительно, хотя отдельные вопросы не решены. Тема достаточно разработана, опубликовано большое число работ, раскрывающих данный вопрос, проблему. Разработка темы может конкретизировать некоторые теоретические вопросы, представляющие интерес для небольшого круга лиц. | **Малоактуальная разработка**  Потребность в разработке невелика. На практике эта проблема решена удовлетворительно. Отдельные частные вопросы нуждаются в совершенствовании. |
| 4 | **Неактуальные исследования**  В настоящее время в исследовании подобного рода нет необходимости. Для практики эта проблема незначима. Имеется множество прикладных работ, удовлетворительно решающих эту проблему. Изучение темы, проблемы ничего не изменит в теории. Полученные данные будут дублировать существующие представления без каких-либо их уточнений и дополнений. | **Неактуальная разработка**  Вопрос решен положительно. Существующие учебники, программы, пособия обеспечивают необходимый уровень обученности или воспитанности. Разработка новых методик в настоящее время нерациональна. |

Соискателю необходимо определить в первую очередь тип своего исследования, затем следует изучить методы определения актуальности и использовать их при экспертизе собственного исследования. Методы определения актуальности – различные процедуры, с помощью которых определяется необходимость и возможность решения проблемы в настоящее или ближайшее будущее время.

**Экспертный метод** включаетследующие процедуры:Авторы работ подают заявки с обоснованием необходимости проведения исследования. В заявке указываются название темы, ее цели и задачи, формулируются основные теоретические и практические выводы, которые предполагается получить. Обязательным элементом обоснования должен быть краткийанализ публикаций, в которых рассматривались бы аналогичные вопросы, ранее выполненные на эту тему исследования. Эксперты изучают заявки авторов и отбирают для дальнейшего анализа перспективные темы. При этом они учитывают степень знакомства разработчиков с имеющейся по данной теме литературой, насколько четко автор представляет конечный результат и чем этот результат будет отличаться от уже известных данных.

Для определения актуальности тематики фундаментального исследования эксперты решают, насколько данная тема разработана в науке и как велика необходимость ее проведения в настоящее время. Выделяются два фасета: степень разработанности темы в науке; степень теоретической значимости темы. Прогноз здесь менее надежен, чем для прикладных работ.

Для определения актуальности прикладных исследований и разработок в первую очередь учитываются практическая потребность в разработке темы, степень заинтересованности учителей, учащихся в нормативных материалах, наличие или отсутствие аналогичных разработок, предполагаемый социальный или экономический эффект от внедрения результатов в практику, степень решения данного вопроса в науке. В зависимости от типа исследования и области педагогики составляют базовый вариант, в котором зафиксированы признаки актуальных тем, затем путем сравнения обобщенной экспертной оценки конкретной работы с базовым вариантом определяют степень актуальности данного исследования.

Изучив критерии актуальности темы исследования и вооружившись методами определения актуальности, соискатель 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. Для соискателя важно убеждение в том, что ранее такие работы не выполнялись.

В последнее 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.

Ученые, занимающиеся вопросами оценки качества современного диссертационного исследования, опираясь на совокупность знаний о способах выявления актуальности проблемы исследования, разработали матрицу оценивания актуальности проблемы исследования и обосновали критерии и параметры оценивания актуальности проблемы исследования (см. таблицу 3).

**Таблица 7 Критерии и параметры оценивания актуальности проблемы исследования**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | Критерий актуальности | Параметры актуальности | Аргументы автора исследования | Убедитель-ность аргумента |
| 1.  2.  3.  4. | Социальная аргументация педагогической проблемы  Научная аргументация проблемы  Историко-аналитическое обоснование проблемы с позиции развития педагогической мысли в прошлом и настоящем  Обоснование проблемы с точки зрения практики современной образовательной деятельности | •Какие новые социальные условия, предпосылки обусловливают актуальность изучаемого педагогического явления сейчас?  •Освещение данной проблемы в официальных документах;  •Какие социальные запросы общества могут быть удовлетворены решением данной проблемы?  •Освещение вопроса в современной теории, степень научной разработанности проблемы;  •С решением каких актуальных проблем связана проблема исследования?  •Какие потребности науки могут быть удовлетворены решением данной проблемы?  •Обоснование проблемы с позиций развития (достижений) других наук.  •Когда и как данная проблема трактовалась раньше?  •Почему в настоящее время проблема вновь актуальна?  •В чем новизна проблемы сегодня?  •Почему данная проблема привлекает внимание практических работников?  •Какие потребности практики могут быть удовлетворены решением данной проблемы?  •Какие имеются достижения, что нужно проанализировать? [5, 62-66]. |  |  |

По мнению науковедов, данная матрица может быть использована на разных этапах подготовки и экспертизы диссертационного исследования. На наш взгляд, предложенная логика оценивания актуальности проблемы исследования позволяет четко видеть структуру самого обоснования.

В действительности решение проблемы зависит от выбора исследовательских подходов, а этот выбор, в свою очередь определяется мировоззрением исследователя, его опытом, традициями научной школы. Наша практика работы с аспирантами и докторантами показал, что выбор проблемы и исследовательских подходов к решению проблемы требует от соискателя соответствующего уровня познавательного, профессионального, жизненнего и ментального опыта, от руководителя или научного консультанта – организации методической помощи в выборе принципиально нового направления в русле идей научной школы, приемов доказательства актуальности. Методолог Е.В. Бережнова указывает на следующие приемы доказательства, чаще встречающиеся в педагогических диссертациях: упоминания о работах определенных авторов, на результаты которых опирается исследователь; ссылка на научные авторитеты в процессе сознательного отбора тех или иных положений, которые составляют концептуальную основу исследования; обращение к государственным и общественным институтам, а также документам, которые они создают; использование данных полученных другими исследователями, для подтверждения собственных результатов.

Параметр актуальности диссертационного исследования отражает необходимость и своевременность решения исследуемой проблемы для дальнейшего развития теории и практики образования, характеризует противоречия, которые возникают между общественными потребностями (спросом на научные идеи и практические рекомендации) и наличными средствами их удовлетворения, которые могут дать наука и практика в настоящее время. 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 [8, 45].

|  |
| --- |
| Обоснование практической актуальности темы исследования |

В отличие от многих разработчиков проблемы оценки актуальности темы исследования, известный методолог В.В. Краевский предлагает своеобразную логическую цепочку обоснования актуальности темы исследования.

|  |
| --- |
| Обоснование научной актуальности темы |

|  |
| --- |
| Обоснование актуальности  направления |

|  |
| --- |
| (показать степень  разработанности  выделенной  проблемы  в науке, указать на  недостаточно  изученные аспекты) |

|  |
| --- |
| (оценка результатов педпроцесса: показать недостатки в обучен-ности и воспитанности учащихся, которые следует устранить; оценка качества педпроцесса: показать недостатки в педпро-цессе, которые ведут к указан-ным недостаткам в обученности и воспитанности учащихся) |

|  |
| --- |
| (показать значимость выделенной проблемы и  необходимость ее  разрешения) |

**Рис. 1. Логическая цепочка обоснования актуальности темы исследования**

Таким образом, в структуре актуальности темы исследования находят отражение следующие операции актуализации: выявление объекта исследования как системы объективного мира; установление предмета исследования; формулирование несоответствий, противоречий, проблем; уточнение темы исследования; формулирование актуальности исследования.

**3. Объект и предмет исследования. Цель, гипотеза, задачи исследования.**

**Объект и предмет научно-педагогического исследования.**  К структуре научного аппарата, выступающей как характеристики дидактического исследования, относятся его объект и предмет.

Установление объекта и предмета – важный шаг в организации и проведении дидактического исследования, и служит оно одним из показателей его осуществления, степени углубления исследователя в сущность вопроса изучения. В исследованиях часто возникают затруднения при определении и разграничении объекта и предмета. Нередко объект исследования подменяется либо его базой, либо достаточно широкой сферой, далеко не все элементы которой подлежит изучению в данной работе.

Учеными разработаны основные требования к псотроению объекта и предмета исследования как компонентам его структуры, вызывающим наибольшие трудности у научных работников.

Для полноценного представления структуры объекта и предмета исследования обратимся к определениям ключевых понятий таких как «объект познания», «объект научной дисциплины», «объект исследования», «объект изучения», предмет познания», «предмет теории» и «предмет науки», «предметная область», «предмет научной дисциплины», «предмет исследования» и др. (Таблица 6).

**Таблица 6 – Интерпретация понятий «объект дидактического исследования» и «предмет дидактического исследования»**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Основные понятия | Характеристика |
| 1 | Объект науки | Фрагмент, срез, сторона, «кусок» реальной действительности, на которые направлена познавательная, вернее исследовательская деятельность субъекта науки. |
| 2 | Объект научной дисциплины | Вещи, явления, процессы рельной действельности, с которыми взаимодействуют субъекты науки в познававтельной, исследовательской деятельности, т.е. «объект» вступает продуктом взаимодействия субъекта и объективной реальности и как таковой не существует вне объекта. |
| 3 | Объект познания | Более широкое понятие, выходящиее далеко за рамки собственного объекта научной дисциплины, так как люди всех возрастов и полжений, согласно теории социализации личности, по существузаняты всю жизнь познавательным процессом.  Связи, отношения, свойства реального объекта, которые включены в процесс познания.  Совокупность реальных явлений, то, что описывает теория.  Часть объективной реальности, которая на анном этапе становится предметом практической и теоретичесойдеятельности исследователя. |
| 4 | Объект исследования | Определенная совокупность свойств и отношений, которая существует независимо от познающего, но отражается им, служит конкертным полем поиска.  Понятие, применимое к собственной научной исследовательской деятельности определенных научных сообществ и научных работников, которая специально и целенаправленно связана с производством нового знания или в упорядечением старого знания (что, в принципе, есть тоже новое знание). |
| 5 | Объект изучения | Это понятие больше относиться к процессу непосредственного обучения, который связан с усвоением обучающимися ранее установленных научных знаний и истин, закономерностей вещей и явлений и не носит строгого исследовательского характера. |
| 6 | Объект знания | Это понятие, которое обозначает те объективные события, ситуации, процессы, вещи, отношеения, к которым и относится само знание, вернее искомое знание. |
| 7 | Объект знания (как предмет науки/ дисциплины) | То, что отыскивается субъетом в этом объекте исследования, что именно изучается в конечном счете данной научой дисциплиной. |
| 8 | Объект исследования в педагогике и психологии | Некий процесс, некоторое явление, которое существует независимо от субъекта познания и на которое обращено внимение исследователя.Например, на процесс развития субъектов воспитывающих отношений, на процесс становления новой образовательной системы, на эффективность определенной технологии. |
| 9 | Предмет науки | Результат, продукт взаимодействия субъекта и объекта научной дисциплины, т.е. их диалектические единство. |
| 10 | Предмет научной дисциплины в узком смысле слова, то имеется в виду следующее | Предмет-это то, что в объекте;  Предмет-это то, что скрыто в объекте;  Предмет-это определенный аспект, срез, фрагмент, «кусок» объекта;  Предмет-это объект, изучаемый субъектом под определенным углом зрения, т.е. форма целенапраленности познания;  Предмет-это то, что действительно познается в объекте; |
| 11 | Предмет исследования | Все то, что находится в границах объекта исследования в определенном аспекте рассмотрения:  как результат установления и предположения элемента того свойства или отношения в объекте, которого в данной работе подлежит глубокому специальному изучению:  •Границ и направлений поиска;  •Важнейших задач, возможностей их решения соответствующими средствами и методами;  .как предположение о наиболее существенных в плане поставленной проблемы связях, и допущение возожности их временного вычленения и объединения в систему;  как ракурс, точка обозрения, позволяющая видеть специально выделенные отдельные стороны, связи изучаемого, т.е. определнный аспект изучения объекта. |

Формулирование объекта и предмета исследования осуществляется согласно логике научного аппарата и в определенной последовательности. Уточнение объекта исследования позволяет ученому учесть разнообразность дидактической действительности, ориентироваться на конкретные конечные результаты, а также выделить в объекте ключевой аспект, пойти сразу в нужном направлении. Это очень важный шаг в исследовании, так как создается возможность экономить силу и энергию, сконцентрироваться на узловых моментах своей научно-исследовательской деятельности.

Следующим шагом в определении объекта и предмета исследования является понимание и установление отношения любого их компонента к получаемому новому научному знанию.

Если рассмотреть объект и предмет исследования с позиций методологической рефлексии, то определяя объект исследования, следует дать ответ на вопрос: что рассматривается? А предмет обозначает аспект рассмотрения, дает представление о том, как исследуется объект, какие новые отношения, свойства и функции объекта изучается?

Точное определение предмета дает возможность соискателю охватить все новое об объекте, имеющим в принципе неограниченное число элементов, свойств и отношений.

Формулирование предмета исследования является результатом учета задач, реальных вожможностей и имеющихся в науке эмпирических описаний объекта, а также других характеристик исследования. Так, например, в объекте, каким является преобразование учебного материала в процессе обучения, был выделен предмет: способы преобразование учебного материала, составляющего содержание школьного учебника, взятые в границах их дидактической целесообразности. Объект здесь подвергается тройному ограничению: не все о преобразовании учебного материала, а только о способах преобразования; о способах преобразования не любого учебного материала, а лишь составляющего содержание учебника; о способах, рассматриваемых определенным образом, в определенных границах.

Трудности в формулировке объекта и предмета исследования:

Объект одного отдельно взятого исследования совпадает по масштабу чуть ли не с объектом всей дидактики.

Допускается разрыв между объектом и предметом исследования. Они выделяются в разных научных отраслях, что ведет к нарушению целостности и концептуальности работы, отсутствию системности получаемых знаний.

Случается, что автор в определении предмета дословно воспроизводит формулировку, обозначающую другую методологическую характеристику.

Необходимо помнить, что:

Объект должен быть назван не безгранично широко, а таким образом, чтобы это был именно круг объективной реальности;

Объект должен включать в себя предмет в качестве важнейшего элемента, который характеризуется в непосредственной взаимосвязи с другими составными частимя данного объекта;

Объект характеризует дидактическую рельность, данную нам через призму определенной системы знаний. Поэтому при выделении объекта необходимо оценить его с определенных научных позиций. Такое понимание объекта поможет лучше разобраться в дидактических концепциях, увидеть более прогрессивные, отвечающие требованиям времени;

**Определение объекта исследования** – это существенная, содержательная научная акция, которая призвана ориентировать исследователя на выявление места и значения предмета в его более целостном и широком понятии, которым является объект исследования, на использование характеристик этого объекта в качестве более широких и целостных ориентиров для выявления функций предмета;

Предмет исследования – это не просто сторона, часть объекта, а такая сторона, через которую виден объект, которая служит «выходной дверью» в объект, может его в том или ином отношении замещать, исследование которого обогащает объект в целом. Чем выше взаимосвязь и выявленная зависимость объекта и предмета, тем надежнее путь повышения теоретического уровня исследования, его методологической четкости и целостности;

Определение предмета означает определение «ракурса» рассмотрения, установление границ поиска, предположение о наиболее существенных в плане поставленной проблемы связях, допущение о возможности их временного вычленение и объединения в одну систему;

В структуру предмета включается история развития объекта и учений о нем; существенные свойства, качества и закономерности развития объекта; логический аппарат и методы, необходимые для формирования предмета;

Предмет исследования формируется на объективной основе и в свете научных представлений самим исследователем, придающим ему, в соответствии с принятыми им исходными концепциями, определенное истолкование и логическую форму выражения;

Предмет исследования является более узким понятием, чем объект. Он является частью, стороной, элементом объекта. Понятия «объект» и «предмет» относительны. Понятия «предмет исследования» конкретнее, чем понятие «объект исследования».

Определяя предмет исследования, исследователь открывает себе возможность прийти к конечному (для данного этапа) результату;

Соотношение объекта и предмета можно кратко охарактеризовать так: объект объективен, а предмет субъективен;

Предмет- это модель объекта;

Определение предмета снимает претензии к полноте завершенного исследования, если работа выполнена в соответствии с заявленным предметом, то есть если та сторона объекта, которую «взял» для изучения исследователь, рассмотрена им так, как обозначена в формулировке предмета;

Определение объекта и предмета исследования служит показателем степени углубления исследователя в сущность объекта продвижения в самом исследовательском процессе.

**Цель научно-педагогического исследования.** Предыдущий раздел был посвящен выбору объекта и предмета исследования, который создает для исследователя возможность увидеть различие между этими понятиями, осмыслить объект как область действительности, на которую направлена научно-познавательная деятельность исследователя и предмет как опосредующее звено между субъектом и объектом исследования, отражающее способ видения объекта исследователем с позиций педагогической науки.

Теперь рассмотрим следующий этап научной работы. Исходя из актуальности исследуемой проблемы, выбранного объекта и предмета исследования, формулируется его цель. Цель исследования выступает как определенный механизм различных действий в систему «цель – средство – результат». Цель – осознанный образ, полезный результат, который должен быть достигнут в результате сознательной деятельности ученого.

В связи с философским осмыслением цели как компонента деятельности можно назвать основные элементы, формирующие содержание цели исследования: конченый результат, объект исследования, путь достижения конечного результата. Ученые правомерно считают, что диалектическая сущность взаимосвязи цели и проводимого по ней исследования состоит в том, что цель выступает в форме идеального предвосхищения результата исследования, а исследование является сложным процессом, направленным на осуществление поставленной цели. Целенаправленность – важнейшая характеристика деятельности человека. Прежде чем достигнуть цели, человек создает мысленный образ потребного ему будущего, строит его в голове, совершает так называемое опережающее отражение действительности. Все эти положения в полной мере относятся к педагогическому процессу. В связи с этим специально приводим интерпретацию основополагающих понятий «цель», «цели образования», «цели обучения», «цели воспитания», «цель научного исследования», «цель психолого-педагогического исследования»:

- цели образования - результаты, на которые ориентируется общество в разработке содержания образования, в построении воспитательных программ, конечных целей учебно-воспитательного процесса;

- цели обучения - конечные и промежуточные результаты обучения, которых достигают учащиеся в когнитивной (познавательной), аффективной (эмоционально-ценностной) или психомоторных областях;

- цели воспитания - идеальные представления о предполагаемом или проектируемом результате воспитательной деятельности, определяющие ее методы и организационные формы;

- цель научного исследования - центральный элемент структуры и важнейший методологический инструмент исследования, указывает на конечный результат работы, объект исследования, этим объясняется особое внимание к процессу ее постановки и жесткая однозначность требований к ее формулировке;

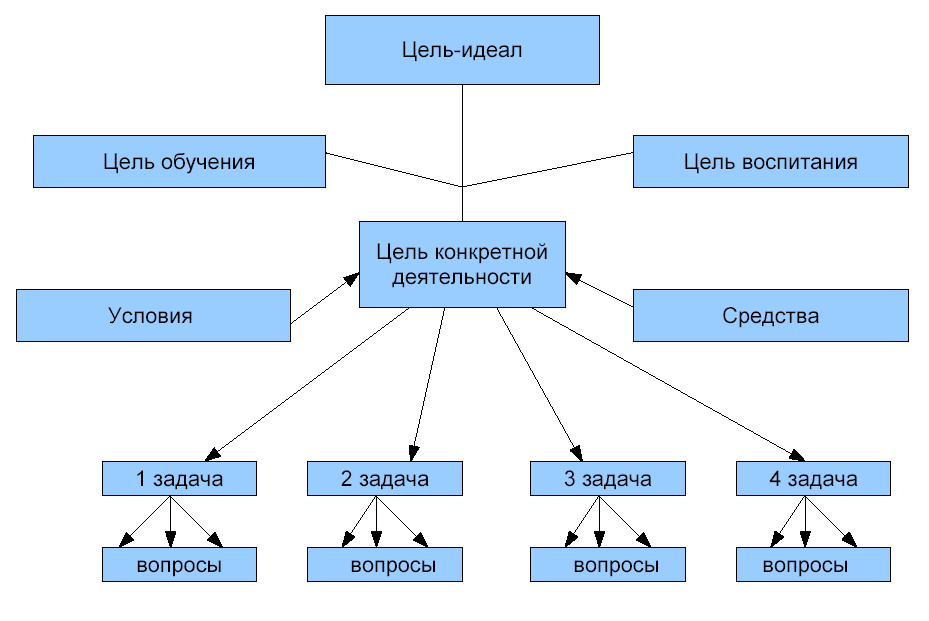
- цель психолого-педагогического исследования - это результат целеобразующей деятельности, проектирующей, в свою очередь, целенаправленную преобразующую деятельность субъектов образования – педагогов и воспитанников.

Любая педагогическая деятельность начинается с постановки целей и оправдана лишь в той мере, в какой способствует ее достижению. Не все исследователи различают цель педагогической деятельности от цели научно–педагогического исследования. Многие соискатели (особенно практические работники системы образования) подменяют цель исследования с целями образования, обучения и воспитания.

Учеными определяются научные подходы к целеобразованию в современной педагогической теории и практике, предлагаются педагогам технология, механизмы целеобразования в педагогической деятельности, метод построения «дерева целей» и пути практической постановки процесса целеобразования. По утверждению И.П. Раченко, «метод построения дерева целей» облегчает педагогу возможность анализировать, проектировать и корректировать цели разных уровней, преобразовывать вышестоящие цели в нижестоящих, а в конечном счете – в конкретные частные цели (задачи). Дерево целей – это своего рода модель технологии целеобразования, представленная внутренними и внешними целями. При этом внутренние цели понимаются как система целей, представленная определенной совокупностью задач, а каждая из задач – совокупностью вопросов. Внешние цели – это цели больших систем, которые направляют и даже в какой-то мере ограничивают действие внутренних целей, концентрируют усилия на главном. Схематически модель технологии целеобразования выглядит следующим образом (рис. 5).

Внутренние цели должны корректироваться в соответствии с условиями и средствами.

Таким образом, педагогическая цель – результат предвидения, основанного на сопоставлении образовательного идеала и потенциальных резервов преобразования реальных процессов и явлений педагогической действительности (речь идет об идеале всесторонне развитого здорового свободного человека творческого склада, обладающего высокой нравственностью и гражданской ответственностью – вместо «всесторонне гармонической развитой личности» в советское время). Отсюда вытекает методологическое требование логического единства темы и цели исследования.

**Рисунок 5. Модель технологии целеобразования**

Цель исследования, по мнению ученых (А.В. Клименюк и др.), полифункциональна. Цель исследования выполняет когнитивную, оценочную и прогностическую функции (См.: Таблица 7).

Таблица 7. Содержательная характеристика функций цели научного исследования

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № п/п | Название функции | Характеристика |
| 1 | 2 | 3 |
| 1. | Когнитивная функция | Цель исследования как предвидение конечного результата является основой для:  - выполнения обзора состояния вопроса исследования и выводов по обзору;  - выбора рационального пути научного поиска, направленного на решение проблемы;  - обоснования предмета исследования;  - постановки задач исследования;  - определения необходимой направленности и широты теоретического и экспериментального исследования в объеме разрабатываемой темы;  - разработки классификации изучаемых явлений в объеме объекта исследования;  - разработки теоретических предпосылок, допущения и самой гипотезы исследования;  - разработки модели исследуемого объекта и моделей предметов исследования;  - формирования общих выводов, заключения и предположений по результатам исследования;  - построения структуры изложения отчета или диссертации. |
| 2. | Оценочная функция | Цель исследования служит критерием оценки:  полноты и правильности обзора состояния вопроса исследования;  необходимости и достаточности задач исследования;  необходимости и глубины теоретического исследования;  полноты и логичности программы исследования;  правильности методики исследования;  степени адекватности разработанной теории и экспериментальных исследований предполагаемому конченому результату;  полноты и простоты разработанных моделей, классификаций и логики раскрытия содержания объекта исследования;  необходимости и достаточности объема, глубины и логичности проведения экспериментального исследования;  возможности и рациональной области применения результатов проведенного исследования. |
| 3. | Прогностическая функция | Цель исследования позволяет в ее соотнесенности с проблемой исследования определить:  целесообразность предпринимаемого (или уже проведенного) исследования;  его научную новизну;  практическую значимость;  актуальность выполнения самого исследования;  надежность полученных результатов. |

Исследователю предлагаются следующие правила формулировки цели исследования:

Необходимо четко представлять:

- сущность изучаемой проблемы и ее основные противоречия; основные проблемные вопросы теоретического и (или) экспериментального характера, подлежащие разрешению путем научного исследования;

- существующее теоретическое знание, которое может быть использовано для объяснения структуры и законов функционирования изучаемого объекта;

- основные пути и объемы необходимой разработки теоретического и (или) - - - - экспериментального обоснования объекта исследования;

- существующие в педагогике (или ведущей по отношению к объекту науки) методы и средства для проведения теоретического и (или) экспериментального обоснования объекта.

Формулировка темы и цели исследования имеет два совпадающих структурных элемента: объект исследования и конечный результат. Цель содержит и третий элемент (путь достижения конечного результата). Цель исследования – это обоснованное представление о конечных или промежуточных результатах научного поиска.

**Гипотеза и задачи научно-педагогического исследования.** Гипотеза (от греч, основание, основа) - хорошо продуманное предположение, выраженное в форме научных понятий. Она должна выполнить пробелы эмпирического познания или связать различные эмпирические знания в единое целое, либо дать предварительное объяснение факту или группе фактов.

Гипотеза наряду с теорией является формой активного отражения действительности, используемой в научном познании.

Исследованы такие специфические особенности гипотезы как метода развитии научного знания: отношение «гипотеза-закон-теория», структура научной гипотезы, пути ее вы движения и различные способы проверки, оценка конкурирующих гипотез (Л.Б. Баженов, И.Г. Герасимов, Е.Н. Карпович, П.В. Копнин, Б.В.Марков, И.П. Меркулов, Е.Я. Режабек, Г.И. Рузавин, А.П. Хилькович, В.А. Штоф и другие).

Г.И. Рузавин в своей книге «Методология научного исследования» раскрывает гипотезу как форму научного познания, ее логическую структуру, требования, предъявляемые к научном гипотезам, эвристические принципы отбора гипотез .

Проблема научных гипотез затрагивается в работах, посвященных методологии педагогики в целом, процессу научного исследования, его структуре, применяемым методам (Н.К. Гончаров, М.А. Данилов, В.И. Загвязинский, Э.И. Моносзон, Я. Скалкова и другие), рекомендациях начинающим соискателям (С.И. Архангельский, А.Д. Ботвинников, В.И. Журавлев, В.В. Краевский, А.Т. Куракин, Б.Т. Лихачев, Л.И. Новикова); в ряде статей о гипотезе полемического характера (Г.Х. Валеев, А.Ф. Закирова, А.В. Клименюк, Ш.И. Ганелин, В.Л. Поплужный, М.Н. Скаткин. Г.Т. Хайруллин, Э.Н. Шелкова, и др.). Подробнее проблема гипотезы раскрывается в работах Г.В. Воробьева, В.И. Загвязинского и др. Учеными разрабатываются такие аспекты этой проблемы как виды гипотез, их роль в научном исследовании, связь с другими его компонентами, формирование гипотез, требования предъявляемые к ним.

Кандидатская диссертация С.У. Наушабаевой на тему «Гипотеза как способ развития научного знания в дидактическом исследовании», выполненная в научно-исследовательском институте общей педагогики АПН СССР, внесла определенную ясность в разработку гипотез. Гипотеза рассматривалась исследователем как способ развития научного знания, который состоит в выдвижении, экспериментальной проверке предположений. На основании проанализированных 105 кандидатских диссертаций по дидактике и теоретического поиска в заявленном направлении были определены состав гипотезы, способы теоретической и экспериментальной её проверки, требования, которым должна удовлетворять научная гипотеза в дидактике, а также определены ошибки, допускаемые при её опытной проверке. По мнению автора, под гипотезой понимается научное предположение о характере и закономерных связях педагогических явлений. В исследовании гипотеза выполняет направляющую функцию – она определяет характер научного поиска и результат работы. Гипотезе предшествует проблема, после выдвижения научного предположения происходит его разработка и проверка.

Гипотеза исследования – научно–состоятельное предположение, предвидение его хода и результата. Оно означает достоверно не доказанное объяснение причин каких – либо явлений, утверждаемое предположение, имеющее научное обоснование, прием познавательной деятельности. Гипотеза возникает из потребностей общественной практики и отражает научные абстракции. Представляя собой целостную структуру, она конкретизирует имеющиеся теоретически представления, включает в себя суждения, понятия, умозаключения. Научная гипотеза всегда выходит за пределы изученного круга фактов, не только объясняет их, но и выполняет прогностическую функцию. По мнению академика В.А. Ядова, гипотеза – «это главный методологический инструмент, организующий его внутренней логике». Многие ученые (А.В. Клименюк, А.А. Калита, Э.П. Бережная и др.) правомерно считают, что необходимость в разработке гипотезы возникает тогда, когда существующие, установленные наукой идеи, теории, концепции, принципы, методы, законы, закономерности не являются достаточными для объяснения эмпирических фактов как результатов опыта. В данной ситуации, по их утверждению, гипотеза выступает в роли промежуточного логического построения между существующим и необходимым, вновь создаваемым теоретическим знанием и является логическим средством преобразования эмпирического знания в теоретическое.

Научная гипотеза всегда требуется в тех случаях, когда дидактическое исследование опирается на формирующий эксперимент. При этом предварительно выдвинутые предположения выступают в качестве научно обоснованного ориентира. Она возникает как следствие обобщения накопленного фактического материала, активно влияет на формирование новой теоретической концепции, систематизацию научного знания, накопление новых фактов. Гипотеза незаменима в ситуации, когда необходимо объяснить причинно – следственные зависимости педагогического, в том числе дидактического явления, а существующих знаний для этого недостаточно.

Гипотезу по праву считают главным методологическим стержнем любого исследования.

Формулировка гипотезы – это творческая фаза экспериментального рассуждения, фаза, на которой исследователь представляет себе возникшую зависимость между двумя факторами.

По мнению В.И.Загвязинского, в философской литературе различают рабочую гипотезу, или временное предположение для систематизации имеющегося фактического материала, и научною (или реальную) гипотезу, которая создается, когда накоплен значительные фактический материал и появляется возможность выдвинуть «проект» решения, сформулировать положение, которое с определенными уточнениями и поправками может превратиться в научною теорию. Процесс создания гипотезы часто совмещается с другими этапами исследования. При этом важно помнить, что эффективность результата сложного интуитивного процесса формирования гипотезы в первого очередь определяется наличием фактов об объекте исследования, а также умением их обрабатывать и осмысливать. Задача применения гипотезы – подняться выше имеющегося в наличии уровня знаний. Г.Х. Валеев, проанализировав более 50 работ, выяснил - некоторые авторы излагают гипотезу своего исследование интуитивно, а другие – составляют по аналогии. После изучения нами гипотез более 100 работ, можно с уверенностью утверждать - диссертанты зачастую окончательно формулирует гипотезу своего исследования перед оформлением авторефератов, ассоциируя ее с ведущей идеей, выводами работы, не имея ясного представления о причинно – следственных связях, между условиями, методами, содержанием воспитания и обучения, с одной стороны, и конечными результатами образовательного процесса с другой, лежащих в основе опытно- экспериментальных работ. В этой связи мы разделяем точку зрения Г.В. Воробьева, с позиций которого гипотеза исследования становится прообразом будущей теорий в том случае, если она подтверждается последующим ходом работы.

Для правильного построения гипотезы дидактического исследования необходимо знать:

- сущность, виды и структура гипотезы дидактического исследования;

- методологические требования к гипотезе дидактического исследования;

- этапы формулирования гипотезы исследования;

- практические рекомендации по формулировке гипотезы исследования и типичные ошибки при построении гипотезы:

- примерные образцы формулировки гипотезы исследования в области дидактики;

- понятийный аппарат проблемы гипотезы;

- примерные эталоны общения ученых по проблемам гипотезы и перечень источников.

Перейдем к характеристике этих знаний:

Ученые, исследующие виды гипотез педагогических исследований, в основном выделяют описательную, объяснительную и прогностическую гипотезу.

Основанием классификации выступают функции науки (Г.В. Воробьев, Ю.К. Бабанский и др.). Исследователи единогласно определяют содержание этих гипотез:

Описательная гипотеза (описываются причины и возможные следствия;

Объяснительная гипотеза (дается объяснение возможным следствиям следствиям определенных причин);

Прогностическая гипотеза экстраполирует отдаленное будущее состояние социальной действительности на основе мысленного эксперимента.

По логике формирования гипотезы делятся на индуктивные, дедуктивные и комплексные .

Систематизируя и обобщая имеющиеся знания, Г.Х. Валеев считает, что структура гипотезы исследования может быть трехсоставной, включающей в себя а) утверждение; б) предположение; в) научное обоснование. Например, учебно-воспитательный процесс будет таким – то, если сделать вот так и так, потому что существуют следующие педагогические закономерности; во-первых … во -вторых … в-третьих …. Однако гипотеза может выглядеть и по – другому, когда обоснование в явном виде не формулируется. При этом структура гипотезы становится двусоставной: это будет эффективным, если, во-первых… во-вторых… в-третьих…. Подобная гипотеза становится возможной в том случае, когда утверждение и предположение сливаются воедино в форме гипотетического утверждения: это должно быть так-то и так-то, потому что имеются следующие причины.

В практике исследовательской деятельности соискателей имеют место трехсоставные гипотезы. По этому поводу А.Д. Ботвинников отмечает, что гипотезу желательно формулировать по схеме: «Если…., то… …, так как ……», что позволяет реализовать описательную, объяснительную и прогностическую функции гипотезы. Поддерживая данную логику построения гипотезы, В.И. Загвязинский рекомендует использование «понятийной цепочки»: исходный факт - проблема – исходные концептуальные положения – идея – замысел – гипотеза – желаемый результат. По его мнению, такая логика формулирования гипотезы определенно прослеживается в новаторском опыте и инновационных поисках .

Гипотеза дидактического исследования должна соответствовать следующим методологическим требованиям: логической простоты непротиворечивости, вероятности, широты применения, концептуальности, научной новизны и верификации.

Первое требование – логической простоты – предполагает, что гипотеза не должно содержать в себе ничего лишнего. Ее назначение – объяснить как можно больше фактов возможно меньшим числом предпосылок, представить широкий класс явлений, исходя из немногих оснований. Часто излишним является некое предварительное вступление пред формулировкой гипотезы: «В результате констатирующего эксперимента сделано предположение, что …» «В результате предварительного изучения указанной проблемы и анализа предмета исследования выдвинута гипотеза… » и т.п .

Требование логической непротиворечивости расшифровывается следующим образом: во первых, гипотеза есть система суждений, где ни одно из них не является формально логическим отрицанием другого; во вторых, она не противоречит всем имеющимся достоверным фактам; в третьих, соответствует установленным и устоявшимся в науке законам. Однако последнее условие нельзя абсолютизировать, иначе оно станет тормозом для развития науки.

Требование вероятности гласит, что основное предположение гипотезы должна иметь высокую степень возможности ее реализации. Иначе говоря, гипотеза может быть и многоаспектной, когда помимо основного предположения имеются и второстепенные. Некоторые из них могут и не подтвердиться, но основное положение должно нести в себе высокую степень вероятности.

Требование широты применения необходимо для того, чтобы из гипотезы можно было бы выводить не только те явления, для объяснения которых она предназначена, но и возможно более широкий класс других явлений.

Требование концептуальности выражает прогностическую функцию науки: гипотеза должна отражать соответствующую концепцию или развивать новую, прогнозировать дальнейшее развитие теории.

Требование научной новизны предполагает, что гипотеза должна раскрывать преемственную связь предшествующих знаний с новыми.

Требование верификации означает, что любая гипотеза может быть проверена. Как известно, критерием истины является практика. В дидактике наиболее убедительны те гипотезы, которые проверяются опытно – экспериментальным путем, но возможен также вариант логических операций и умозаключений.

Требование конкретности подразумевает глубину гипотезы, соответствующую цели и задачам исследования, и широту, охватывающую объект и предмет исследования. Иными словами, гипотеза должна соответствовать конкретной цели и описывать конкретный объект исследования.

Некоторые ученые (О.С. Гребенюк и др.) эти требования обозначили как: принципиальная проверяемость предположений гипотезы, ее максимальная общность; обязательное обладание предсказательной силой; принципиальная (логическая) простота; преемственная связь выдвигаемой гипотезы с предшествующим знанием.

Каждая гипотеза должна соответствовать важнейшим методологическим требованиям, предъявляемым к науке: непротиворечивости и верификации.

Непременной составляющей методологических знаний соискателя о гипотезе является знание о сущности процесса образования гипотезы. Формулированию гипотез предшествует анализ состояния теории педагогики как совокупности высказываний разной степени научной обоснованности, достоверности, вероятности осущес­твления. Возможными способами построения гипотез являются изучение и анализ фактов, применение аналогий, разработка множества вероятных "траекторий" движения объекта исследования, в результате чего последний приобретает качества, запланированные экспериментатором, если из всех возможных "траекторий" выяснена и реализована наилучшая (В.Г. Воробьев).

Возможны следующие компоненты действий исследователя по разработке гипотезы:

- установление какого–либо явления, которое пока невозможно объяснить;

- всестороннее его изучение;

- формулирование гипотезы как научного предположения о причинах, связях и пр;

- определение следствий, логически вытекающих из предполагаемой причины, если бы причина уже в действительности была найдена;

- проверка того, насколько следствия соотвествуют фактам действительности.

Исследователю необходимо знать и типичные ошибки в формулировке гипотезы исследования:

-самоочевидность того, что выдвигается как научное предположение;

-отсутствие в гипотезе причинно-следственных связей педагогических явлений;

- отсутствие конкретности гипотезы;

-очевидно, что гипотеза не требуется в исследованиях по истории педагогики, сравнительной педагогике и при обобщении педагогического опыта, так как объяснение причинно-следственных зависимостей в этих ситуациях основывается не на формирующем эксперименте, а на констатирующем, а также на логических и исторических методах доказательства.

Разделяя точку зрения ученых, высказывающих мнение о том, что трудно подобрать наиболее подходящие из гипотез, все-таки решили проиллюстрировать некоторые образцы их формулирования:

Ж. Примерные образцы построения гипотез диссертационных исследований:

1) Тема: "Система подготовки будущих учителей к социально-педагогической работе".

Гипотеза: готовность будущих учителей к социально-педагогической работе как интегративное личностное образование может быть сформирована, если в системе подготовки гармонично реализуется три блока: мотивационно-целевой, содержательный и процессуальный, то профессиональная направленность педагогического процесса вуза будет отвечать адекватным ожиданиям социума, так как при этом будущие учителя в собственной деятельности осваивают формы и методы социально-педагогической работы с учащимися (Г.Ж. Менлибекова).

Еще один пример.

2) Тема: "Педагогические основы формирования профессиональных интересов учащейся молодежи".

Гипотеза: Если модель подготовки школьников и студентов в целостной системе непрерывного инженерно- технического образования будет отображать объект деятельности будущего инженера, то это позволит эффективно осуществлять формирование профессиональных интересов в соответствии с механизмом возникновения и развития, а также структурой исследуемого качества личности, так как при этом создаются предпосылки для отбора методов и средств педагогического воздействия, а также содержание деятельности учащейся молодежи, соответствующей деятельности профессиональной (Л.Х. Мажитова).

Гипотезу часто называют опорной точкой научного исследования. Процесс создания гипотезы сложен. Как видно из содержания предыдущего параграфа, в гипотезе получает свою ясность изучаемая проблема, предположительно указываются теоретические основы, она предопределяет характер необходимого фактического материала, а также устанавливает определенный аспект в подходе к разработке этого материала и линии его сбора и анализа.

Ученые каждый раз осмысливают пошаговый алгоритм конструирования педагогической гипотезы:

-исследователь фиксирует возникновение проблемной ситуации;

-доказывает невозможность объяснить причины нового явления с помощью известных приемов и средств научного исследования;

-всесторонне изучает новые явления;

-формулирует научные предположения о возможной причине возникновения данного явления;

-одновременно определяет следствия, логически вытекающие из предполагаемой причины;

-опытно-экспериментальная проверка соответствия этих следствий фактам действительности.

Методологи также сформулировали ряд практических рекомендаций для описания гипотезы исследования:

-гипотеза не должна включать в себя слишком много предположений (как правило, одно основное, редко больше);

-в нее нельзя включать понятия и категории, не являющиеся однозначным, не уясненным самим исследователем;

-при формулировке гипотезы следует избегать ценностных суждений;

-гипотеза должна быть адекватным ответом на поставленный вопрос, соответствовать фактам, быть проверяемой и приложимой к широкому кругу явлений;

-требуется безупречное ее стилистическое оформление, логическая простота;

-соблюдение преемственности с уже имеющимся знанием.

**Таблица 8 - Виды гипотезы в педагогических исследованиях**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Основания классификации | Виды гипотезы | Характеристика гипотез | Авторы, источники |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. По мере повышения сложности и масштаба исследования | \* гипотезы-предположения (функциональные)  \* гипотезы-концепции | \* Эти гипотезы характерны для исследований по узким темам.  \* Подобные гипотезы базируются на разработке и конкретизации задач воспитания (обучения) и намечают методы их опытной экспериментальной проверки.  \* В них прогнозируется развитие воспитания в целом и его принципиальных основах. | Данилов М.А. Основные проблемы методологии и  методики педагогических  исследований//  Советская педагогика,-1969.-№5.-С.70-87. |
| 2.По функциям науки. | \* гипотезы-прогнозы принципиального значения и длительного периода действия.  \* Гипотезы- проблемы.  \* Объяснительная гипотеза.  Прогностическая гипотеза. | \* Эти гипотезы предполагают системное исследование на базе огромного эмпирического и теоретического материала.  \* Эта гипотеза направлена на моделирование причинно-следственного! механизма педагогического явления. | Методологические проблемы развития педагогической науки /Под. Ред. П.Р. Атутова и др. - М.: Педагогика, 198.- С.82. |
| 3.По основным функциям науки | Описательная гипотеза  Объяснительная гипотеза | Прогностическая гипотеза экстраполирует отдаленное будущее состояние социальной действительности на основе мысленного эксперимента и непрерывной самокорректирующей опытно—поисковой работы.  В ней описываются причины и возможные следствия  В ней дается объяснение возможным следствиям из определенных причин, а также характеризуются условия, при которых эти следствия обязательно исследуют.  Гипотеза включает элементы двух предыдущих типов гипотез, сохраняет присущий им ход мысли. | Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. (Дидактический аспект). М: Педагогика, 1982. - С.18-19 |
| 4.По сложности  5.По логике формирования | \* Простая гипотеза  \* Сложная гипотеза  Простые гипотезы (индуктивные и дедуктивные)  Комплексные гипотезы (индуктивно-дедуктивные) | Сложная гипотеза одновременно включает в свою структуру описание изучаемых явлений и объяснение причинно-следственных отношений.  Индуктивная гипотеза строится на основе данных опыта или наблюдаемых фактов и представляет собой предсказательное обобщающее заключение, относящееся к целой группе явлений, подобных изучаемому.  Дедуктивная гипотеза содержит какое-либо теоретическое обобщение, на основе которого разрабатывается ряд предположений.  Индуктивно-дедуктивная гипотеза. | Валеев Г.Х. Гипотеза педагогического исследования //Педагогика – 1999.- №5- С. 24  А. Клименюк и др. Методология и методика педагогического исследования. Постановка цели и задач исследования. Киев, 1988.- С.37-38. |

Исследователи раскрывают сущность гипотезы, исходя из оснований ее классификации.

Гипотеза педагогического исследования предшествует его ведущей идее. Традиционно в научном аппарате после гипотезы следуют задачи исследования. Задачи исследования рассматриваются в тесной взаимосвязи с его целью. Поэтому соискателем предпринимается попытка, увязать гипотезу с ведущей идеей педагогического исследования.

По своей сути гипотеза неопределенна, вероятное знание, еще не доказанное логически и не подтвержденное опытом, чтобы считаться достоверным опытом. Идея - основная, главная мысль, исходное знание, понятие для систематизации знаний, отражение сущности, включающая в себя как знание о педагогическом объекте, так и определение путей его преобразования. В ведущей идее выражаются исходные позиции автора и общее направление исследования.

Взаимосвязь гипотезы и ведущей идеи дидактического исследования. Являясь логическим средством преобразования эмпирического знания в теоретическое знание, гипотеза дидактического исследования предшествует его ведущей идее. Идея – основная, главная мысль, исходное знание, понятие для систематизации знаний, отражение сущности, включающая в себя как знание о дидактическом объекте, так и определение путей его преобразования. В ведущей идее выражаются исходные позиции автора и общее направление исследования.

Ведущая идея определяет замысел исследования и опирается на сложившиеся в науке теоретические концепции. Идея воплощается в замысле, замысел - в ходе проверки гипотезы. Гипотеза рождается вместе с ведущей идеей и развивается в размышлении над сущностью проблемы, в анализе фактов, прежних решений проблемы и подходов к ней. Разработка гипотезы является вскрытием противоречий, которые и составляют сущность проблемы и намечены ведущей идеей.

Намечая логику исследования, педагог–исследователь формулирует ряд частных исследовательских задач, которые в своей совокупности должны дать представление о том, что нужно сделать, чтобы цель была достигнута. Таких задач, методологи рекомендуют выделять сравнительно немного, не более пяти-шести (в зависимости от сущности и содержания темы).

Важно выстроить такую последовательность задач, позволяющих определить «маршрут» научного поиска, его логику и структуру.

Имеются различные подходы к определению задач исследования. Первая задача связана с выявлением, уточнением, углублением, методологическим обоснованием сущности, природы, структуры изучаемого объекта. Вторая – с анализом реального состояния предмета исследования, динамики и внутренних противоречий его развития. Третья – со способами его преобразования, опытно – экспериментальной проверкой. Четвертая – с выявлением путей и средств повышения эффективности, совершенствования исследуемого явления, процесса, то есть с прикладными аспектами работы. Пятая – с прогнозом развития исследуемого объекта.

В психолого-педагогическом исследовании выделяется три группы задач. Чаще всего первая из групп задач – историко-диагностическая, связанная с изучением истории и современного состояния проблемы, определением или уточнением понятий, общенаучных и психолого-педагогических оснований исследования; вторая – теоретико-моделирующая группа задач – с раскрытием структуры, функций и способов его преобразования; третья – практически-преобразовательная группа задач – с разработкой и использованием методов, приемов и средств рациональной организации педагогического процесса, его предполагаемого преобразования, а также разработкой практических рекомендаций.

**Вопросы и задания**

1. Определите сущность понятий «объект» и «предмет» исследования? Объясните различия между понятиями «объект» и «предмет» исследования.

2. Проверьте правильность определения объекта и предмета Вашего исследования с помощью следующей матрицы:

соответствие объекта теме исследования;

направленность объекта на реализацию замысла исследования;

наличие проблемы в формулировке темы;

ясность объекта и предмета и их взаимосвязь.

3. Определите сущность понятия «цель» исследования?

4. Докажите взаимосвязь и взаимозависимость цели и задач исследования.

5. Обоснуйте правомерность формулировок гипотезы Вашего исследования.

6. Выпишите гипотезу следующих докторских исследований, определите структуру и состав гипотезы на

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

8. Составьте реферат на тему «Методологические подходы и механизм их трансформации на предмет педагогических исследований».

9. Какова структура теоретической основы педагогического исследования?

факт».

10. Какие педагогические теории взяты за основу Вашего исследования?

11. Прокомментируйте закономерности педагогического процесса.

12. Что такое обоснование актуальности темы исследования? Подготовьте обоснование актуальности направления Вашего исследования?

**Основная литература**

1. О науке: Закон Республики Казахстан . Алматы: ЮРИСТ, 2011. – 20 с.

Қазақстан Республикасы «Ғылым туралы» Заңы. Астана, 2011.

2. Таубаева Ш.Т. Педагогиканың философиясы және әдіснамасы. Оқулық. – Алматы: Қазақ университеті, 2016. – 340 бет.

3. Философия и методология педагогики**:** научные школы стран СНГ и Республики Казахстан: хрестоматия. Под ред. д.филос.н., профессора А.Р. Масалимовой. - Алматы: Қазақ университеті, 2017 .- 402 с.

4. Методология педагогики: монография/ Е.А. Александрова, Р.М. Асадулин, Е.В.Бережноваи др.; под общ.ред. В.Г. Рындак. – М.: ИНФРА-М, 2018 – 296 с.

5. Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: монография/Н.В. Бордовская. – Москва: КНОРУС, 2018.- 512 с.

6. Мардахаев Л.В. Магистерская диссертация: подготовка и защита: учебно-методическое пособие.- М.: Квант Медиа, 2018. – 106 с.

7. Таубаева Ш.Т. Исследовательская культура учителя: от теории к практике: монография. – Алматы: Қазақ университеті, 2016. - 423 с.

**8.** Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. – М.: Высшая школа, 2004. – 512 с.

9 . Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: Учеб. пособие для системы доп. проф. образования; учеб. пособие для студентов вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с.

10. Андреев Г.М., Смирнов С.А., Тихомиров В.А. В помощь написания диссертации и рефератов: основы научной работы и оформления результатов научной деятельности: Учеб. пособие. – М.: Финансы и статистика, 2003. – 272 с.

11. Вершинина Н.А., Загузов Н.И., Писарева С.А., Тряпицына А.П. Современное диссертационное исследование по педагогике: оценка качества: Книга для эксперта. – Саратов: Саратовский государственный социально-экономический университет, 2006. – 288 с.

12. Бережнова Е.В. Аргументация в прикладном педагогическом исследовании // Педагогика. – 2001. – № 9. – С. 33-39.

13. Требования к диссертациям по педагогическим наукам: Научно-методические рекомендации // Автор-сост. В.С. Леднев. – 3-е изд. – М.: Изд-во «Эгвес», 2006. – 88 с.

**Лекция 13. Тема лекции: «Результаты педагогического исследования. Структура результата исследования, способы их оформления. Структура и содержание положений, выносимых на защиту».**

**(лекция-консультация)**

**Цель лекции:** Формирование у доуторантов компетенций по разработке положений, выносимых на защиту на основе освоения способов определения структуры результата иследования.

**Основные термины лекции:** результат педагогического исследования, структура результата исследования, содержание положений, выносимых на защиту

**Основные вопросы лекции:**

1. Результаты педагогического исследования.

2. Структура результата исследования, способы их оформления.

3. Структура и содержание положений, выносимых на защиту.

**1. Результаты педагогического исследования и х структура.**

**Результаты** **педагогического 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 [14, 168]. 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 [14, 166-167] .

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.

**В целом, результаты** **исследования** – совокупность новых идей, теоретических и практических выводов, полученных в соответствии с целями и задачами работы. Это - теоретические положения (новые концепции, подходы, направления, идеи, гипотезы, закономерности, тенденции, классификации, принципы обучения и воспитания, развития педагогической науки и практики), их уточнение, развитие, дополнение, разработка, проверка, подтверждение, опровержение; практические рекомендации (новые методики, правила, алгоритмы, предложения, нормативные документы, программы, объяснительные записки к программам).

Наиболее часто используются докторантами и магистрантами, такие формы оформления результатов исследования, как отчет о научно-исследовательской работе, научная статья по педагогике, доклад на педагогическую тему, методические рекомендации, монографияи др.

**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, поверженный 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.

**Апробация и внедрение результатов педагогического исследования**

Сложившаяся в Казахстане система внедрения научных достижений и педагогического опыта включает деятельность всех звеньев системы образования от республиканских учреждений до школы.

Проведенный анализ позволяет выделить несколько типичных недостатков в организации внедрения, влияющих на его результативность. Это:

1. недостаточная актуальность тематики внедрения, известная стихийность в выборе научных источников и адресатов внедрения;
2. преобладание функционального подхода при внедрении научных результатов и относительно редкое комплексное использование достижений педагогической науки;
3. гиперболизация внедряемого направления науки и недооценка всех других сторон учебно-воспитательного процесса, что приводит к аритмии, неверным оценкам и выводам;
4. отсутствие знания и учета особенностей условий, при которых осуществляется внедрение; недостаточная опора на данные уже сложившегося передового опыта; непоследовательность в работе по формированию образцов; низкий уровень обобщения и пропаганды лучшего, передового опыта.

Вопросы внедрения достижений педагогической науки находят отражение в работах ученых М.А. Данилова, Ф.Ф. Королева, В.Е. Гмурмана, А.Э. Измайлова, П.Р. Атутова, Ю.К. Бабанского, Л.В. Занкова, М.И. Махмутова и др. Начало научным исследованиям в этой области положено М.Н. Скаткиным, который одним из первых обратился к обобщению опыта школы и учителей как к источнику обогащения педагогической науки.

В последующие годы проблема внедрения достижений науки в педагогическую практику подверглась многостороннему исследованию в различных **аспектах**. В работах Н.В. Кузьминой, Х.И. Лийметса, Я.С. Турбовского дан **психолого-педагогический аспект**, у В.Е. Гмурмана, Л.И. Гусева, М.И. Махмутова, З.Е. Михайловой, П.И. Карташова – **организационно-управленческий**, у В.И. Журавлева, Л.С. Школьника – **информационный**, у О.А. Нильсона, В.И. Чепелева – **науковедческий**, у В.В. Краевского, Т.В. Новиковой – **методологический** в плане трансформации теоретических знания в нормативные. Ведутся исследования в ряде вузов (Воронежский, Волгоградский, Борисглебский, Костромский, Курганский, Усть-Каменогорский и др.).

В поле зрения исследователей находятся такие вопросы: теория процесса внедрения, его методологические основы, закономерности; организационно-методический принцип; критерии оценки качества и эффективности процесса внедрения.

Несмотря на значительное число исследовательских работ, проблема внедрения не выведена из стадии постановки, внедрение отстает от разработки научных идей. Одним из пробелов теоретических разработок можно назвать то, что в них не в полной мере раскрыты сущность и закономерность диалектического перерастания практики в должную, соответствующую научным достижениям.

Активное исследование проблем внедрения началось в конце пятидесятых годов. По проблеме опубликовано значительное число статей, проведены диссертационные исследования. В ряде монографий (М.И. Махмутова, В.З. Михайловой, Я. Скалковой) авторы рассматривают внедрение как центральную проблему соотношения взаимосвязи, взаимодействия педагогической науки и практики. Изучение работ по проблеме указывает на многосторонность внедрения как социального явления.

С целью обобщения степени теории внедрения в практику достижений педагогической мысли предпринимается попытка обобщенной характеристики фонда теоретических положений, содержащихся в наиболее известных публикациях, авторы которых обращались к проблеме внедрения как к предмету научного исследования (См.: Таблицу 1).

# Таблица 1 - Обобщенная характеристика фонда теоретических положений по проблеме внедрения результатов исследований и рекомендаций педагогической науки в практику школ

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **№** | **Авторы, аспекты рассмотрения** | ***Характеристика фонда*** |
| 1 | М.Н. Скаткин,  В.Е. Гмурман.  Ю.К. Бабанский,  П.И. Карташов  (теория). | * ориентировочный путь внедрения нового в практику учителей; * понятие «внедрение»; * комплекс принципов внедрения; * условия успешного внедрения; * приемы внедренческой деятельности; * процесс внедрения; * виды внедрения; * недостатки работы по внедрению; * управление процессом внедрения; * этапы внедрения; * типы результатов педагогических исследований и особенности их внедрения; показатели готовности научной разработки к внедрению и использованию; * функции школ, методических служб, органов образования, ПИ по внедрению критерии; * эффективность внедрения (оценка); * типовые программы внедрения; * критерии оценки педагогических рекомендаций. |
|  | | |
| 2 | В.В. Краевский,  В.И. Журавлев,  А.А. Арламов,  Т.А. Новикова (методология). | * типология видов научно-педагогического результата и особенностей их внедрения (методологические, фундаментальные, прикладные, опытно-конструкторс­кие разработки, изобретательская и рационализаторская деятельность, собственно производственная деятельность); * социальный детерминизм внедрения; * концепция соотношения сущего и должного, роль внедрения в их гармонизации; * методологическая функция проявления закона перемены труда как причина потребности и следствие внедрения; * рентабельность внедрения; * теоретические положения по созданию банка педагогической информации; * идея двухэтапного внедрения промежуточных и конечных результатов по мере запроса практики; * модели процессов внедрения, показатели и критерии его эффективности и качества результатов нововведений; * воспитательный эффект вовлечения школьников в процедуру обновления педагогического процесса; * типовой алгоритм процесса внедрения; * меры прогнозирования, обновления системы при внедрении нового в один или несколько ее системообразующих компонентов; * характеристика условий, мешающих нововведениям; * правовые нормы и служебные обязанности участников внедрения; * обобщенные факторы, влияющие на развитие педагогической идеи, этапы ее продвижения в школьную практику и др. |
| 3 | М.Н. Скаткин,  Я.С. Турбовской,  Н.В. Кузьмина,  Н.В. Кухарев  (методика и практика) | * сущность и цель процесса внедрения; * логика процесса внедрения; * внедрение как целенаправленная деятельность; * уровни готовности практики к восприятию и использованию данных науки; * система условий, определяющих эффективность деятельности по внедрению; * уровни внедрения; * творческий акт учителя или воспитателя в решении педагогических задач; * закономерности и факторы взаимодействия педагогической теории и практики; * механизм превращения научных рекомендаций в опыт коллектива учителей; * алгоритм процесса внедрения. |

В научных статьях получили распространение термины **«внедрение»** и **«использование»**. Внедрение – это система мер для обязательного применения научных исследований. Использование – это применение научных исследований по инициативе педагогов. Чтобы избегать непопулярной сегодня «игры в дефиниции» и не ввергаться в существующую терминологическую разноголосицу, примем эти определения с небольшим уточнением. И «внедрение» и «использование» следует рассмотреть, на наш взгляд, как преобразование существующего педагогического опыта на основе научных рекомендаций в первом случае нормативным (или обязательным) способом, во втором – по собственной инициативе школ и учителей «внедрение» несет на себе императивную окраску, «использование» - добровольную.

Итак, внедрение есть социально обусловленный вид деятельности. Таким образом, исследования ученых определили сферу деятельности, где имеет место рассматриваемая категория ее функциональное назначение, выделили существенные характеристики (См.: Рисунок 1).

Сфера функционирования

Функциональное назначение

Характеристики

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Соотношение науки и практики (взаимовлия-ние взаимосвязь, взаимопроникновение; конечный этап научного исследования) |  | Преобразование существующей практики от сущего к должному, к более высокому качест-венному состоянию |  | -процесс целенаправленный; - сознательно-организован-ный;  - управляемый;  - социально-обусловленный |

### Рисунок 1. Внедрение достижений педагогической науки и ППО в практику школ

Для исследования важно определить существенные отличия внедрения от других видов взаимоотношений науки и практики: пропаганда распространение, агитация, использование, применение, распространение. Как подчеркивает Я.С. Турбовской, для этих категорий характерна деятельность «вширь», реализация каких-либо отдельных сторон взаимоотношений теории и практики, например, информационной. В то же время внедрение – это комплекс мер, система организационных отношений, направленных на преобразование «вглубь».

Обобщая работы ученых, занимающихся выявлением параметров степени внедрения результатов исследования, мы выделили следующие **пути апробации и внедрения:**

* Публикации в печати полученных результатов (республиканской, зарубежной), а также в энциклопедических изданиях;
* Выступления с докладами и сообщениями на международных, республиканских, региональных конгрессах, симпозиумах, научно-практических конференциях, семинарах, тренингах, педчтениях, слетов, съездов работников образования, на конференциях и семинарах ППС вуза, августовских конференциях работников образования;
* Обсуждение основных положений исследований на заседаниях кафедры, лаборатории, Ученого совета НИИ, вузов, ИПК, ИУУ, центров, на педсоветах, методобъединениях школ, на коллегии Министерства образования и науки РК, других отраслевых ведомств, на методологических семинарах аспирантов, докторантов (наличие планов проведения и результаты);
* Внедрение в учебно-воспитательный процесс вузов, ссузов, школ программ, учебников, методических рекомендаций, стандарта, УМК по предмету (наличие актов о внедрении);
* Участие в научных проектах республиканского и международного уровня (наличие программы НИР, публикации, отчеты о НИР, № госрегистрации);
* Получение грантов на конкурсах «Лучший преподаватель вуза», «Лучший учитель года» и др. (наличие документов об участии в конкурсах на премии им. И.Алтынсарина, им. М.Ауэзова, молодых ученых и перечень трудов, представленных на конкурс (конкурс акимата, правительства, Президента), лауреаты, стипендиаты, конкурсанты и т.д.);
* Публикации о деятельности, о выступлении и т.д. соискателя (выходные данные);
* Членство в отраслевых, межотраслевых и международных организациях (академиях, университетах, институтах и др.) (наличие копии документов);
* Частота цитируемости (копии источников);
* Отзывы о научных трудах соискателя;
* Радио и телепередачи в рамках темы исследования, газетные публикации.

Вопросы внедрения чаще всего связаны с готовностью к нему, положительным мотивационным фоном позволяющим оперативно, с наименьшими затратами усилий и времени организовать достаточно эффективное внедрение и формирование на его основе образцов передового, лучшего, более современного.

Понятия «когнитивные» и «регулятивные», барьеры и их классификация заимствованы у А.М. Хон.

В разряде когнитивных барьеров выделяются такие отрицательные показатели человеческого фактора как отсутствие «чувства новизны», неспособность увидеть проблему; неспособность личности разрешать познавательные противоречия; отсутствие необходимых технологических знаний, умений и навыков; отсутствие умения перевода с языка на язык науки конкретных педагогических ситуаций и некоторые другие.

В разряде «регулятивных» – недоверие, предвзятое отношение к качеству внедряемого, к организаторам внедрения, недоверие к компетентности администрации; отсутствие ожидания положительного эффекта; заниженная или завышенная самооценка; инертность, ригидность как черта личности и ряд др.

В качестве теоретических предпосылок перестройки процесса внедрения в педагогике В.И. Журавлев выдвигает исследования, в которых тщательно рассматриваются логика, методика, а также результаты внедрения тех или иных предложений ученых, учителей, педагогических коллективов, учреждений системы образования.

Автор книги выступал с докладом на всесоюзной научно-практической конференции на тему «Деятельность Центрального ИУУ Минпроса Казахской ССР по подготовке материалов научных исследований и обобщенного опыта к их использованию учителем» в 1985 году. Впоследствии в Казахстане были проведены серии научно-практических конференций по проблеме внедрения достижений педагогической науки и передового опыта. Внедрение – специфический вид педагогической деятельности учителя по освоению научных знаний. Внедрение предполагает именно сознательное участие в организации процесса влияния этих знаний на практику, специальную систему действий по совершенствованию практики.

Исследования ученых (Ю.К. Бабанский, В.Е. Гмурман, В.В. Краевский, М.Н. Скаткин и др.) определили сферу деятельности, где имеет место рассматриваемая категория, ее функциональное назначение, выделяли существенные характеристики.

Для характеристики «внедренческих возможностей» мы выделили две категории: отношение субъектов процесса к внедрению и их готовность к внедренческой деятельности. В свою очередь, каждая из них раскрывается через ряд показателей: отношение – через потребность (что?), интерес (в какой степени?), мотив (почему?), установку (для чего?).

**Готовность** – через комплекс внедренческих знаний и умений, а также наличие ряда педагогических условий, обеспечивающих эффективность внедренческой деятельности, а также внедренческий опыт, удовлетворенность творческим микроклиматом коллектива и соответствие научно-методическому обеспечению.

Теоретический поиск и экспериментальные данные позволяют выделить следующий достаточный **минимум «внедренческих» знаний и умений учителя**:

* знание о внедрении как специфической разновидности педагогической деятельности (сфера функционирования, функциональное назначение, характеристики, соотнесенность с понятием «инновация» и некоторые другие);
* умения, которые относятся к группе исследовательских:

а) сформулировать трудно решаемые вопросы практики в виде научной проблемы;

б) соотнести возможности для ее решения, имеющиеся в предлагаемом для внедрения предмете (идея, программа, методика и т.п.) и собственном опыте;

в) построить предварительную систему педагогического действия в соответствии с установками внедряемого предмета;

г) провести целенаправленное наблюдение, педагогический эксперимент с варьированием отдельных факторов и прослеживанием результатов;

д) найти и использовать нужную основную и вспомогательную информацию.

Структура знаний и умений учителя по внедрению достижений педагогической науки (ДПН) и передового педагогического опыта (ППО) в практику школ (См.: Таблицу 2).

###### Таблица 2- Структура знаний и умений учителя по внедрению достижений педагогической науки

|  |  |
| --- | --- |
| ***Знания*** | ***Умения*** |
| 1. Методологические знания о методах научно-педагогических исследований, научных основ внедрения ДПН, различных подходов к изучению, обобщению и внедрению ДПН, сущности, критериях и функциях, принципов и методов внедрения. | 1. Исследовательские:  * Умения накапливать фактологический материал (наблюдать педагогический процесс; изучать документации и результаты труда учащихся, вести беседу, использовать материалы, анкетирование, социологические методы). * Умения анализировать и обобщать материалы накопленного опыта в процессе внедрения (расчленять изучаемое явление на составные элементы, сравнивать, сопоставлять, выделять главное звено в опыте, делать выводы, обобщение, объяснять сущность опыта в категориях науки). * Умения оформлять результаты изучаемого опыта (изложить сущность опыта в виде отчета, доклада, статьи, оформить результаты в виде стенда, альбома и др.). |
|  | |
| 1. Управленческие знания организационного аспекта изучения, обобщения и внедрения ДПН (определение главного направления, планирование, осуществление, контроль), этапов работы по внедрению, нормативных документов о школе, положений о методической работе, об опорной школе, о школе передового опыта, творческих группах. | 1. Проектировочные умения диагностировать и моделировать систему деятельности учителя, разработать план или программу по внедрению ДПН, структуру материалов по итогам или результатам внедрения. |
| 1. Технологические знания о методике изучения потребностей учителей в научных рекомендациях, составлении плана внедрения ДПН, обобщения ППО | 1. Коммуникативные умения оказывать конкретную помощь учителям по вопросам внедрения, заинтересовать учителей новыми идеями, аргументировать целесообразность их использования, определять элементы новаторства в деятельности учителей, отобрать научную информацию. |

Мы сочли целесообразным выделить следующие группы относительно внедренческих возможностей учителей, исходя из названных ориентиров.

Во-первых, группу, названную нами условно **«группой инициаторов»**. Она характеризуется высоким уровнем знаний о достижениях в науке и ППО, умений их пропагандировать и применить в своей работе, оказания конкретной методической помощи другим учителям.

В группе **«стимуляторов»** наблюдается умение аргументировать целесообразность использования достижений науки и ППО.

Группа **«информаторы»** отличается пробелами в умениях использовать достижения науки и практики, знаниях технологии их применения в практике учителей, хотя они активные пропагандисты.

Выделяется нами и **«группа консерваторов»**, где наблюдается отрицание необходимости науки для совершенствования практики.

Ориентация на эти характеристики, создание благоприятных условий в значительной степени способствует совершенствованию системы управления внедренческой деятельностью учителя. Ибо именно он является центральным звеном соединения науки и практики.

Важно отметить, что достижение целей и решение задач внедрения осуществляется в определенной, носящей характер закономерности, последовательности, через ряд взаимосвязанных этапов, составляющих его компоненты.

Объектом внедрения 70 – 80-х годов ХХ века являлись научно-педагогические теории, разработанные на их основе рекомендации по совершенствованию школьной практики; научно-обобщенный передовой педагогический опыт и др. Например:

- научно обоснованная теория оптимизации учебно-воспитательного процесса и передовой опыт внедрения этой теории в практику педагогическим коллективом средней школы № 17г. Актюбинска;

- идеи нацеленности обучения и воспитания на формирование всесторонне и гармонически развитой личности и в этой связи - опыт Бурановской средней школы Восточно-Казахстанской области, руководимой Народным учителем СССР К. Н. Нургалиевым;

- идеи органического единства обучения и воспитания, придания обучению развивающего характера в опыте творческих, талантливых учителей Н. Д. Булычевой. Т. Журыновой, П.Л. Мирошниченко, С. Абдильмановой. Л. П. Мережковского и др.;

- идеи комплексного подхода к воспитанию, ориентирующего на включение учащихся в разнообразные виды деятельности ученического самоуправления, организации внешкольной воспитательной работы по месту жительства - в связи с чем - и опыт работы педагогических коллективов средних школ № 35 г. Петропавловска Северо-Казахстанской и № 34 г. Усть- Каменогорска Восточно-Казахстанской областей.

Таким образом, внедрение результатов исследования и рекомендаций педагогической науки в практику работы школ является одновременно и содержанием, и процессуальным компонентом исследовательской культуры учителя.

**2. Структура и содержание положений, выносимых на защиту.**

Важным компонентом научного аппарата исследования являются **положения, выносимые на защиту. Требования** к положениям, выносимым на защиту:

* подтверждение значимости, актуальности и перспективности выбранного направления исследования и его результатов;
* изложение наиболее существенных результатов поиска, обоснование их своеобразия, оригинальности, новизны;
* реальная эффективность, которую следует доказать (социальная, экономическая; непосредственная, отсроченная, косвенная);
* полемический характер представления результатов (ответ возможным оппонентам, защита выдвинутых положений).

Положения, выносимые на защиту **-** это тотрезультат, который получил исследователь и который необходимо защитить. По своей сущности они раскрывают те авторские идеи, которые были изложены в гипотезе. Другими словами, идея в гипотезе получает раскрытие в положении, выносимом соискателем для защиты. Содержание должно носить именно характер положения, которое необходимо защищать.

Формулируются положения, выносимые на защиту, в виде пронумерованных тезисов. Каждый тезис включает выводное положение и его краткое, обобщающее содержание. В диссертации может быть три-четыре, а иногда и больше таких положений.

**Вопросы и задания**

1.Что такое результаты исследования?

2.Охарактеризуйте основные компоненты результатов исследования.

3.Обоснуйте различия результатов фундаментальных и прикладных исследований.

4. Каковы правила конструирования положений, выносимых на защиту.

5.Как добиться того, чтобы положения, выносимые на защиту, не дублировали то, что уже раскрыто при изложении новизны и теоретической значимости результатов исследования?

6. Охарактеризуйте положения, выносимые на зашиту по Вашей диссертации.

**Основная литература**

1. О науке: Закон Республики Казахстан . Алматы: ЮРИСТ, 2011. – 20 с.

Қазақстан Республикасы «Ғылым туралы» Заңы. Астана, 2011.

1. 2. Таубаева Ш.Т. Педагогиканың философиясы және әдіснамасы. Оқулық. – Алматы: Қазақ университеті, 2016. – 340 бет.
2. 3. Философия и методология педагогики**:** научные школы стран СНГ и Республики Казахстан: хрестоматия. Под ред. д.филос.н., профессора А.Р. Масалимовой. - Алматы: Қазақ университеті, 2017 .- 402 с.
3. 4. Методология педагогики: монография/ Е.А. Александрова, Р.М. Асадулин, Е.В.Бережноваи др.; под общ.ред. В.Г. Рындак. – М.: ИНФРА-М, 2018 – 296 с.

5. Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: монография/Н.В. Бордовская. – Москва: КНОРУС, 2018.- 512 с.

6. Мардахаев Л.В. Магистерская диссертация: подготовка и защита: учебно-методическое пособие.- М.: Квант Медиа, 2018. – 106 с.

7. Таубаева Ш.Т. Исследовательская культура учителя: от теории к практике: монография. – Алматы: Қазақ университеті, 2016. - 423 с.

**Лекция 14.** **Тема лекции: «Научно-исследовательская работа (НИР) студентов и магистрантов высших педагогических учебных заведений. Планирование, организация и управление научно-исследовательской работы» (проблемная лекция).**

**Цель лекции:** Освоение докторантами навыков организации и планирования НИР студентов.

**Основные термины лекции:** научно-исследовательская работа (НИР) студентов, планирование НИР, управление НИР.

**Основные вопросы лекции:**

1. Научно-исследовательская работа (НИР) студентов и магистрантов высших педагогических учебных заведений.

2. Планирование, организация и управление научно-исследовательской работы.

**1. Научно-исследовательская работа (НИР) студентов и магистрантов высших педагогических учебных заведений.**

Во второй половине XX века наметился особый интерес к разработке теории готовности учителя к научно-исследовательской работе в контексте проблем общей теории педагогического образования, среди которых важнейшее место принадлежит формированию профессиональной готовности будущих учителей.

Категории «культура» и «деятельность» исторически взаимосвязаны и взаимообусловлены: эволюция культуры предопределяется развитием способов жизнедеятельности человека. Исследуя понятие «культура» с позиций деятельностного подхода, ученые подчеркивают, что культура - это не сама деятельность, а тот способ, которым она осуществляется, то есть культура в своей сути есть то, что обеспечивает реализацию деятельности, способ ее существования. Поскольку исследовательская культура личности проявляется в соответствующей ей деятельности, то рассмотрение «способа деятельности» как более конкретного понятия при анализе исследовательской культуры приближает нас к решению вопроса готовности учителя к научно- исследовательской деятельности. В философской литературе инвариантный цикл любой деятельности представлен в виде обобщенной схемы: «цель» - «средства» - «результат». С позиций исследовательской культуры цель всегда отражает потребность научного сообщества или отдельного исследователя познать истину, результат же характеризует получение нового знания. Средства достижения цели это система способов и приемов научно-исследовательской деятельности, обеспечивающая связь исследователя с объектом познания. Оптимально организованная повторяющаяся система способов и приемов научного творчества образует технологию, соответствующую данной деятельности.

Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности становится предметом специальных исследований. По мнению К.М. Дурай-Новаковой, профессиональная готовность обеспечивает быструю адаптацию, детерминирует актуализацию и мобилизацию приобретенных в вузе качеств, знаний, умений, навыков (опыта) для эффективной педагогической деятельности. Автором основательно изучена степень разработанности проблемы и установлено, что готовность стала объектом специальных научных исследований, начиная со второй половины XIX века, причем, интерес к ее изучению в течение десятков лет то возрастал, то падал.

Выделяются следующие этапы и периоды развития взглядов на психическую готовность и на профессиональную готовность к педагогической деятельности в особенности:

- первый этап - конец XIX века по 1914 г. (разработка некоторых вопросов психической готовности и установки);

- второй этап - 1914-1940 гг. (интенсивная разработка вопросов нейрофизиологических механизмов регуляции и саморегуляции поведения и места психической готовности как одного из механизмов поведения);

- третий этап - 40-60-е годы (применение теории психической готовности к определенным видам деятельности человека). Различные аспекты готовности человека к деятельности, вообще и к профессиональной, в частности, были объектом многолетних поисков ученых (М.И. Дьяченко, JI.A. Кандыбович, Н.Д. Левитов, Д.Н. Узнадзе);

- четвертый этап - с 70-х гг. по настоящее время (разработка теории психической готовности и применение ее в исследованиях педагогической деятельности).

Среди них исследование К.М. Дурай-Новаковой занимает особое место. Автор предлагает интегрированные показатели профессиональной деятельности будущих учителей: содержание потребностей и мотивации педагогической деятельности; уровень знаний о сущности профессии и профессиональных ролях учителя, уровень умений решать педагогические задачи; степень интериоризации профессионально-педагогических ценностей и т.д.

В последние 30 лет ученые все чаще обращаются к изучению профессиональной готовности учителя (A.M. Щербаков, Н.В. Кузьмина, М.И. Дьяченко, JI.A. Кандыбович, В.А. Сластенин, Ю.Н. Кулюткин и др.).

Готовность, по определению М.И. Дьяченко, JI.A. Кандыбович, В.А. Пономаренко, это первичное фундаментальное условие успешного выполнения любой деятельности. При этом структура готовности включает в себя следующие компоненты: мотивационный, ориентационный, операциональный, волевой, оценочный. Авторы исследовали соотношение готовности и установки, структуру психологической готовности.

Проблема готовности будущих учителей к реализации теории целостного педагогического процесса основательно изучена исследователями научной школы профессора Н.Д. Хмель. Имеются поиски по проблемам готовности будущих учителей к эстетическому воспитанию школьников (З.Р.Ахметова и др.), профессионально-педагогическому общению (Г.М. Касымова и др.), профессиональной самоактуализации (М.Ш. Сагаутдинова и др.).

Так, в работе М.Ш. Сагаутдиновой раскрываются теоретико-методологические основы исследования, обосновываются различные подходы к предмету исследования: личностно-субъективный, профессионально-деятельностный, диалогово-конструктивный, саморегулятивный и др.; выстраивается логическая иерархия и взаимосвязь процессов воспитания, социализации, самовоспитания, самосовершенствования и самоактуализации; раскрывается гуманистический потенциал идеи самоактуализации личности, выявляются общесоциальные условия реализации потенциала личности; обосновывается модель формирования готовности будущих учителей к профессиональной самоактуализации.

Вопросы готовности учителя к научно-исследовательской работе интенсивно стали разрабатываться в конце 70-х готов XX века.

В педагогической литературе активно ведется обсуждение проблемы организации научно-исследовательской работы студентов педвузов и университетов (В.Н. Литовченко, В.Н. Намазов, Н.С. Амелина, П.Ф. Кравчук, Г.М. Храмова, П. Часакбай, Р.Ч. Бектурганова, С.П. Арсенова, Л.Ф. Авдеева, Г.В. Никитина, и др.). Разработчики выделяют поэтапную систему включения студентов с 1 по 5 курс в научно-исследовательскую работу. На первом этапе осуществляется ознакомление студентов с основными направлениями и тематикой научных исследований кафедры и преподавателя, первичное ознакомление с методами научно-педагогического исследования. На втором этапе организуется исследовательская работа на учебных занятиях по педагогике, создаются проблемные группы, студенты овладевают первоначальными исследовательскими умениями. На третьем этапе ведется коллективная и индивидуальная исследовательская работа. В практике педвузов и университетов широко практикуются исследовательские и теоретические задания по педагогике, психологии, методике, усиливается экспериментальный характер исследовательских заданий, предлагается методика ценностной ориентации студентов на исследовательскую деятельность, приобщения студентов к методологии и технологии НИРС.

Исходя из опыта сегодняшних реалий подготовки учителя в условиях пединститутов и университетов, разработчиками проблемы организации НИР студентов установлены определенные параметры данной деятельности. Исследовательская деятельность учителя строится на таких постулатах как цепь, содержание, формы и методы формирования его готовности к предстоящему исследованию собственных действий по логике «рефлексия - научное исследование - практика - рефлексия».

Многие ученые акцентируют внимание на развитие исследовательских уменийучителя. «Педагогические исследовательские умения, - пишет Н.М. Яковлева, - это умения с диалектико-материалистической позиции вести наблюдения и анализировать педагогические явления (факты) и на этой основе составлять и решать педагогические задачи; выдвигать гипотезу; разрабатывать и проводить эксперимент; обрабатывать и обобщать эксперименты; обрабатывать материал в виде отчета-реферата, доклада, разработки учебно-воспитательного мероприятия; работать с первоисточниками; использовать достижения смежных с педагогикой наук.

В научных трудах содержатся методические рекомендации учителю, начинающему исследовательскую работу (В.Б. Бондаревский, Л.Л. Горбунова, Г.С. Сухобская, Л.H. Маркина, А.И. Кочетов, М.И. Станкин, А.С. Сиденко, В.И. Загвязинский, Н.В. Кухарев, H.Л. Селиванова и др.). К примеру, В.Б. Бондаревский предлагает алгоритм деятельности учителя: выбор темы, составление планов работы, определение задачи, составление библиографии, разработки конкретной методики исследования и т.д.

Г.С. Сухобская, Л.Л. Горбунова определили содержательную характеристику исследовательских умений в конструктивно-методической деятельности учителя: 1) прогнозировать возможные затруднения учащихся и конструировать задания, направленные на их разрешение; 2) прогнозировать и оценивать обучающие воздействия: а) при стимулировании творчества учащихся; б) при работе с учащимися, проявляющими интерес к предмету; в) при работе с учащимися, испытывающими затруднения в обучении; 3) выбирать и обосновывать критерии оценки деятельности учащихся; 4) в сфере анализа и обобщения педагогического опыта: а) выбирать литературу по теме; б) определять цели и задачи работы над методической темой; в) определять основные этапы работы над темой; г) анализировать педагогический опыт; д) формулировать основные идеи проведенного небольшого исследования; е) оформлять результаты в виде методической разработки, статьи, доклада и др.).

Авторы указывают рациональные пути перевода учителя из роли методиста-эксперта опыта других в роль конструктора-проектировщика заданий для учащихся и, наконец, в позицию собственно исследовательскую по отношению к тем достижениям, которые он приобрел, осуществляя анализ и обобщение опыта других учителей. Самым ценным теоретическим положением в их поиске является определение этапов конструктивно-методической деятельности учителя и соответствующие исследовательские умения.

Исследовательские умения учителя в конструктивно-методической сфере его деятельности проявляются при организации педагогического взаимодействия в следующих основных этапах: формулирование педагогической задачи и анализ условий ее решения (выделение вопросов, которые вызывают наибольшие затруднения учащихся, анализ и мысленная проверка возможных следствий); выдвижение гипотезы и конструирование способа решения (конструирование задачи с целью развития творческих возможностей школьников, а также составление вопросов и задач, подводящих школьников к «открытиям» способов решения задач, доказательств теории, поиску закономерностей и т.д.); реализация замысла (анализ изменившейся ситуации, оперативное нахождение нового способа решения); проверка и оценка эффективности результата (выбор критериев для оценки эффективности полученных результатов и разработка на их основе диагностических заданий (контрольные работы, математические диктанты и др.).

Эти исследовательские умения ставят учителя в позицию исследователя собственной педагогической деятельности с целью ее коррекции и развития у них исследовательского подхода к процессу обучения.

Научно-исследовательская работа учителя осмысливается как средство совершенствования учебно-воспитательного процесса школы. Г.Б. Омарова разработала теоретическую модель готовности педагогического коллектива школы к научно-исследовательской работе. Среди критериев сформированности готовности педагогического коллектива школы к научно-исследовательской работе автор называет мотивацию к научно- исследовательской деятельности, наличие теоретических знаний об объекте деятельности, овладение методами научного исследования.

В работе педвузов и университетов широко практикуются исследовательские и теоретические задания по педагогике, психологии экспериментального характера, предлагается методика ценностной ориентации будущих учителей на исследовательскую деятельность, приобщение их к технологии НИРС. Готовность к НИР представляет собой совокупность систематизированных знаний, умений, навыков и личностных качеств, обеспечивающих творческое решение исследовательских задач.

Согласно логике нашего исследования, готовность к профессионально- исследовательской деятельности учителя как целостная характеристика личности, включающая мотивационные, когнитивные и технологические компоненты, обеспечивает оптимальное функционирование их в условиях научно-исследовательской деятельности и предполагает овладение исследовательскими умениями.

На основе разработанного содержания готовности будущего учителя к реализации теории целостного педагогического процесса, считаем возможным обоснование и разработку структуры готовности учителя к научно- исследовательской работе.

В своем исследовании мы придерживаемся концепции Н.Д. Хмель, которая определила основу готовности учителя к профессиональной деятельности. Под готовностью Н.Д. Хмель понимает устойчивое единство мотивационного, содержательного и процессуального компонентов, так как каждый человек, овладевающий профессией, сталкивается с тремя аспектами: психологическим, научно-теоретическим и практическим (технологическим).

По нашему мнению, готовность к любому виду деятельности, в том числе и к НИР, предполагает обязательное владение этими компонентами. Таким образом, **готовность учителя к НИР** мы понимаем, как овладение им всеми компонентами этой деятельности: мотивационным, содержательным, процессуальным, и рассматриваем готовность как профессионально-значимое качество учителя. Под мотивационным компонентом понимаем наличие у учителя ценностных ориентаций на исследовательскую деятельность, положительное отношение к НИР, понимание необходимости и важности НИР для повышения эффективности целостного педагогического процесса. Под содержательным компонентом подразумеваем знание методологии педагогики и методики педагогического исследования (разработки прикладные исследования фундаментальные исследования), знание особенностей НИР, условий ее успешной организации, понимание педагогического процесса объектом своей деятельности и НИР. Под процессуальным компонентом понимаем наличие умений НИР, умение осуществлять диагностирование ЦПП и обобщение положительного опыта осуществления педагогической деятельности [217].

Исходя из предложенных упомянутыми выше исследователями структур готовности к профессиональной деятельности, целей НИР, мы сочли возможным дать следующее определение исследуемого нами аспекта профессиональной готовности. Определяем эту готовность как целостное образование личности учителя, которое интегрирует в себе наличие положительного отношения к НИР, знание сущности целостного педагогического процесса, знания методологии педагогики и методики педагогического исследования. Следовательно, успешность профессиональной готовности учителя к НИР мы определяем в единстве следующих критериев: наличие положительного отношения к НИР; знание сущности ЦПП, методологии и методики педагогического исследования; знание особенностей НИР в современных условиях.

Теория готовности учителя к *научно-*исследовательской работе наиболее разработана в современной философской и педагогической науке в виде совокупности знаний, необходимых для постановки и решения исследуемой проблемы. Так, ведутся исследования в области методологии научно-исследовательской деятельности (Г.И. Рузавин, В.П. Кохановский, B.C. Степин, В.И. Черников, К.Х. Рахматуллин, Г.Н. Волков, Г.М. Добров и др.), культуры научно-исследовательского труда (И.Г. Герасимов, К.М. Варшавский, Т. Кун, М. Полани, К. Поппер, И. Лакатос, Д. Пельц, Ф. Эндрюс и др.), формирования исследовательской культуры ученого в области педагогики (С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, В.Г. Воробьев, Л.B. Занков, В.И. Загвязинский, А.И. Кочетов, Н.В. Кузьмина, В.И. Михеев, Я. Скалкова, А.И. Пискунов, B.C. Черепанов, Г.И. Щукина и др.), методологии и методики педагогического исследования как основы исследовательской культуры ученого и учителя (Ф.Ф. Королев, М.А. Данилов, Н.Д. Никандров, В.В. Краевский, М.Н. Скаткин, Б.С. Гершунский, Я.С. Турбовской, Г.П. Щедровицкий, Н.Д. Хмель и др.), методологической культуры учителей (В.В. Краевский, В.А. Сластенин, В.Э. Тамарин, В.А. Мосолов и др.), методики написания магистерских, кандидатских и докторских диссертаций (Ф.А. Кузин и др.), методики подготовки курсовых и дипломных работ по педагогике (О. Абдуллина, Ю. Эхо и др.), теории инновационно­-дидактической деятельности учителя как средства реализации сущностной связи прогрессивных идей науки, нового содержания, форм и методов работы практиков на научно-исследовательской основе (В.И. Журавлев, И.А. Зязюн, П.И. Карташов, Л.И. Гусев, Н.В. Кухарев, Ф.Ш. Терегулов, Л.M. Фридман, Н.Р. Юсуфбекова, И.И. Цыркун, В.А. Сластенин, Л.С. Подымова и др.), проблемы формирования исследовательских умений учителей в целостном педагогическом процессе (Н.Д. Хмель, Г.М. Храмова, С.Т. Каргин, Л.Н. Маркина, В.К. Омарова, Г.Б. Омарова и др.), развития информационной культуры учителей (С.Н. Лактионова, Д.М. Джусубалиева, Л.Ю. Малай, С.Д. Муканова и др.), разработки теоретической модели профессионально-исследовательской культуры педагога в системе университетского образования (З.А. Исаева и др.).

Эти наработки создают предпосылку для следующего шага - теоретико- методологического осмысления процесса формирования исследовательской культуры учителя как специального предмета педагогического исследования с опорой на имеющиеся достижения в философии и методологии науки, методологии педагогики и методики педагогического исследования, теории и практики нововведений в общем среднем образовании.

Учитель в своей практической деятельности имеет дело с целостным педагогическим процессом, который осуществляется в соответствии с физиологическими, психологическими и педагогическими закономерностями. В связи с этим психолого-педагогическая компетенция учителя должна обеспечивать целостность знаний этих закономерностей и юс применение педагогом, системное видение объекта профессиональной деятельности.

**2. Планирование, организация и управление научно-исследовательской работы.**

## Виды научно-исследовательской работы. Программа магистерской подготовки состоит из двух частей – образовательной и научно-исследовательской. Исследовательская работа заключается в подготовке докладов, публикаций, отчетов и, в завершение учебы, написании магистерской диссертации. План работы магистрантов утверждается заведующим кафедрой, написание отчетных работ распределяется по семестрам с учетом учебной нагрузки.

Написание статей, участие в конференциях позволяет не только расширить научный кругозор, развить аналитическое мышление и усовершенствовать навыки самостоятельной исследовательской работы, но и подготовиться к написанию магистерской диссертации. Подготовка к защите ВКР начинается уже на первом курсе магистратуры; все опубликованные материалы будут являться основой текст

Одной из обязательных составляющих в подготовке магистров научно-педагогического направления является научно-исследовательская работа магистрантов (НИРМ), которая направлена на формирование общекультурных и профессиональных компетенций. Семестровая НИРМ проводится на протяжении всего периода обучения (4 семестра) и выполняется в рамках утвержденной темы магистерской диссертации. Поэтому магистранты, которые не выполнили НИРМ в необходимом объеме и не защитившие отчеты не допускаются к защите диссертации. Научно-исследовательская работа предусматривает овладение обучающимися научно-исследовательской деятельностью в соответствии с требованиями ГОСО.

От того насколько качественно и планомерно будет проводиться данный вид работы, будет зависеть результативность графика выполнения магистерской диссертации. Поэтому имея определенный опыт в подготовке магистрантов научно-педагогического направления с учетом специфики проводимых исследований и использования в качестве экспериментальной базы филиалов кафедры на производстве были разработаны методические указания, определяющие условия организации и проведения НИРМ.

Раздел «Цель и задачи НИРМ» в необходимом объеме описывает цель и задачи НИРМ по семестрам.

Цель научно-исследовательской работы магистранта (НИРМ) в семестре – это подготовка магистранта к самостоятельной исследовательской работе (главным результатом которой является написание и защита магистерской диссертации) и к проведению исследований в составе коллектива.

Задачи НИРМ в семестре – дать навыки выполнения исследовательской работы и развить умения:

– проводить библиографическую работу;

– формулировать и решать задачи, которые возникают в ходе выполнения научно-исследовательской работы;

– выбирать и обосновывать необходимые методы исследования;

– применять современные информационные технологии при проведении исследований по теме диссертации;

– обрабатывать полученные результаты, анализировать и представлять их в виде законченных научно-исследовательских разработок (отчета по научно-исследовательской работе, тезисов докладов, научной статьи, курсовой работы, магистерской диссертации); оформлять результаты проделанной работы в соответствии с требованиями нормативных документов;

– дать другие навыки и умения, необходимые студенту-магистранту данного направления, обучающемуся по конкретной магистерской программе.

Требования к научно-исследовательской работе в научно-педагогической магистратуре представлены в табл. 1.

Таблица 1

Требования к НИРМ в научно-педагогической магистратуре

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Научно-исследовательская работа в научной и педагогической магистратуре должна: | соответствовать основной проблематике специальности, по которой защищается магистерская диссертация; | |
| быть актуальной, содержать научную новизну и практическую значимость; | |
| основываться на современных теоретических, методических и технологических достижениях науки и практики; | |
| выполняться с использованием современных методов научных исследований; | |
| содержать научно-исследовательские (методические, практические) разделы по основным защищаемым положениям; | |
| базироваться на передовом международном опыте в соответствующей области знания. | |

Данный раздел завершается указанием на то, что заключительным итогом научно-исследовательской работы магистранта является магистерская диссертация.

В разделе «Планирование и содержание НИРМ» отмечается, что от правильно составленного плана полностью зависит эффективность выполнения исследований. Показаны возможные виды работ, сроки их выполнения, трудоемкость и то, как это отражают в плане НИРМ. План составляют с учетом всего периода выполнения НИРМ с разбивкой работы по семестрам. План научно-исследовательской работы в семестре является частью рабочего плана подготовки магистерской диссертации. При планировании НИРМ учитывают следующие виды и этапы выполнения и контроля работы:

– планирование научно-исследовательской работы (ознакомление с тематикой исследовательских работ в данной области и выбор темы исследования);

– написание реферата по избранной теме;

– корректировка плана проведения НИРМ;

– проведение НИРМ;

– планирование научно-исследовательской работы (ознакомление с тематикой исследовательских работ в данной области и выбор темы исследования);

– написание реферата по избранной теме;

– корректировка плана проведения НИРМ;

– составление отчета о НИРМ;

– защита отчетов;

– публикация результатов исследований в открытой печати (тезисы, статьи, аналитические обзоры и т.д.);

– участие в научно-практических конференциях и конкурсах;

– оформление магистерской диссертации;

– защита магистерской диссертации.

В разделе «Содержание НИРМ по семестрам, сроки сдачи и виды контроля» показано, что в научно-исследовательской магистратуре со сроком обучения 2 года НИРМ рассчитана на 4 семестра. Виды, формы и сроки отчетности представлены в табличной форме по семестрам.

Как написать НИР магистранта

Результат НИР магистранта необходимо оформить в виде письменного отчета. Документ утверждается научным руководителем и передается на выпускающую кафедру. Итоговая оценка за НИР позволяет охарактеризовать магистранта как начинающего исследователя, также она учитывается на защите выпускной работы.

Обучение в магистратуре подразумевает большую степень самостоятельности у студента, а научно-исследовательская работа магистранта отражается в его публикациях, отчетах и итоговой научной работе.

**Вопросы и задания**

1.Подготовьте обзор теорий, посвященных научно-исследовательской деятельности педагога.

2.Охарактеризуйте основные направления исследований по проблеме подготовки будущих педагогов к научно-исследовательской деятельности

3. Обоснуйте показатели готовости педагога к исследовательской деятельности

**Основная литература**

1. О науке: Закон Республики Казахстан . Алматы: ЮРИСТ, 2011. – 20 с.

Қазақстан Республикасы «Ғылым туралы» Заңы. Астана, 2011.

2. Таубаева Ш.Т. Педагогиканың философиясы және әдіснамасы. Оқулық. – Алматы: Қазақ университеті, 2016. – 340 бет.

3. Философия и методология педагогики**:** научные школы стран СНГ и Республики Казахстан: хрестоматия. Под ред. д.филос.н., профессора А.Р. Масалимовой. - Алматы: Қазақ университеті, 2017 .- 402 с.

4. Методология педагогики: монография/ Е.А. Александрова, Р.М. Асадулин, Е.В.Бережноваи др.; под общ.ред. В.Г. Рындак. – М.: ИНФРА-М, 2018 – 296 с.

5. Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: монография/Н.В. Бордовская. – Москва: КНОРУС, 2018.- 512 с.

6. Мардахаев Л.В. Магистерская диссертация: подготовка и защита: учебно-методическое пособие.- М.: Квант Медиа, 2018. – 106 с.

7. Таубаева Ш.Т. Исследовательская культура учителя: от теории к практике: монография. – Алматы: Қазақ университеті, 2016. - 423 с.

8. Таубаева Ш. Педагогикалық зерттеулердің әдіснамасы мен әдістері. Оқулық. Алматы: Қазақ университеті, 2019.- 360 бет

9. Қазақ тілі терминдерінің салалық ғылыми түсіндірме сөздігі. Педагогика және психология. Оқулық-анықтамалық басылым. – Алматы: Мектеп, 2002. – 256 бет.

10. Бережнова Е.В., Краевский В.В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов. – М., 2005. – 128 с.

11. Салагаев В. Студенческие научные работы. Академическая ритрика: Учебное пособие. – Алматы: Раритет, 2004. – 200 с.

12. Мардахаев Л.В. Дипломная работа бакалавра: подготовка и защита: учебно-методическое пособие.- М.: Перспектива, 2014. – 78 с.

13. Құсайынов А.Қ., Наби Ы, Таубаева Ш. Педагогика және психология салаларындағы диссертациялар (анықтамалық талдама шолу)// Диссертации по педагогике и психологии (справочно-аналитический обзор). - Алматы: ROND@A баспасы, 2010. – 298 бет.

14. Чечин Л.М., Шаңбаев Т.Қ. Ғылыми сұқбат әлемі. Ғылыми қызметкерлерге арналған орысша-қазақша тілашар. Мир научного общения. Русско-казахский разговорник для научных работников. – Алматы: «Ана тілі», 1994. – 88 бет.

15. Райзберг Б.А. Диссертация и ученая степень: Пособие для соискателей. – М.: ИНФРА-М, 2008. - 480 с.

16. Пасмуров А.Я. Как эффективно подготовить и провести конференцию, семинар, выставку. – СПб.: Питер, 2006. – 272с.

17. Пастухов И.П., Тарасова Н.В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов. – М.: Издательский дом «Академия», 20107 – 160 с.

18. Асанов Ж., Әбдіхалықов Н. Педагогиканың ғылыми-зерттеу әдістері. Оқу құралы. - Астана: Фолиант, 2015. – 120 бет.

19. Турманова К.Н., Ташкеева Г.К. Дипломдық жұмысты жазу бойынша әдістемелік нұсқаулық (бакалавриат). Алматы: Қазақ университеті, 2019 - 52 бет.

**Лекция 15. Тема лекции: «Иссследовательская культура педагога». (проблемная лекция)**

**Цель лекции:** Обучение докторантов разработке концепции исследования на примере исследовательской культуры учителя.

**Основные термины лекции:** культура, исследовательская культура.

**Основные вопросы лекции:**

1. Иссследовательская культура педагога.

2. Требования к личности руководителя**.**

**1. Иссследовательская культура педагога.**

Обобщенная модель профессионально-педагогической культуры позволяет нам перейти к обоснованию модели исследовательской культуры современного учителя. На наш взгляд, содержание педагогического образования должно быть адекватно исследовательской культуре и включать блоки научно-педагогического знания: теорию и технологию целостного педагогического процесса, теорию и методику НИР, теорию педагогической рефлексии, педагогическую инноватику, историю развития педагогической мысли и образования, этнопедагогику и др.

Ретроспективный анализ развития проблемы формирования готовности учителя к реализации теории ЦПП, НИР, НМР показывает, что данные вопросы глубоко изучались в 1950-1970 годы, и в результате в практике обучения накоплен рационализаторский опыт (теория и методика построения урока, липецкий опыт, опыт ростовских учителей по предупреждению неуспеваемости школьников и т.д.); теории изучения, обобщения и использования ППО, внедрения ДПН развивались более интенсивно в 1970-1980 годы и способствовали становлению новаторского опыта (опыт учителей-новаторов); теории взаимодействия достижений педагогической науки и инновационно-дидактической деятельности разрабатывались в 1980-1990 годы и содействовали формированию в практике образования инновационного опыта (опыт учителей-инноваторов); теории формирования исследовательской культуры учителя активно стали развиваться в 1990-2000 годы и способствовали накоплению научного опыта (опыт учителей-исследователей).

Таким образом, иерархию накопления педагогического опыта успешной деятельности можно изобразить в виде схемы: рационализаторский опыт новаторский опыт – > инновационный опыт – > научный опыт. Вершиной освоения исследовательской культуры учителя станет его успешная профессионально-исследовательская деятельность в условиях становления повой парадигмы образования, тесно связанная не только со сменой содержания образования и педагогических технологий, а с формированием педагогического субъекта. Сегодня педагогический субъект - носитель высокой исследовательской культуры.

Предлагаемая модель имеет ряд принципиальных отличий и некоторые преимущества. Во-первых, инвариантные составляющие исследовательской культуры учителя - готовность к реализации теории ЦПП, готовность к НИР, педагогической рефлексии и саморефлексии присутствуют во всех остальных видах готовности профессиональной деятельности учителя. Поскольку каждому компоненту данной системы принадлежит определенная роль в обеспечении эффективности работы, то и совокупный эффект возможен, когда между всеми компонентами возникает взаимодействие и взаимообусловленность. Во-вторых, модель исследовательской культуры учителя - основание для разработки теории формирования исследовательской культуры. В-третьих, с освоением исследуемого качества учителя становится очевидным, что качество этой деятельности следует оценивать не только по конечным результатам, но и в ходе развития.

Следствия исследовательской культуры содержат следующие элементы: образцы инновационных предложений; образцы исследовательских проектов; образцы образовательных программ и сценариев; образцы описания дидактических новшеств; образцы методических произведений и деятельности учителя-исследователя.

Мы придерживаемся концепции ученых, предполагающих о наличии следующих уровней исследовательской культуры учителя:

1) докультурный уровень характеризуется отрицательным отношением учителя к исследовательской деятельности, наличием или отсутствием адекватных для её осуществления личностных предпочтений, практической рефлексии, несформированностью исследовательского мышления и модели решения инновационных проблем (учитель, занимающийся педагогической разработкой);

2) формально-культурный уровень предполагает осознание учителем важности исследовательской деятельности, понимание и интерпретацию её отдельных составляющих, практическая рефлексия, неразвитое исследовательское мышление и инновационную самодеятельность, приводящую к эмпирическим новшествам (учитель, изучающий свою деятельность и деятельность учащихся);

3) уровень начальной организации исследовательской культуры характеризуется проявлением у учителя устойчивого интереса к культурной традиции, стремлением к самопознанию личностных предпочтений, появлением признаков исследовательского мышления и способности строить исследовательскую деятельность. Исследовательская самодеятельность осознаётся нормами исследовательской культуры, появляются первые методические рекомендации, ориентированные на ценности результата с признаками методической рефлексии. Возможно наличие у учителя публикаций в форме тезисов доклада, методических рекомендаций, статей об опыте работы (учитель, творчески работающий);

4) нормативно-культурный уровень характеризуется целенаправленным изучением культурной традиции и вынесением о ней своих суждений, наличием стремления к самовоспитанию, технологической рефлексии (учитель- новатор);

5) уровень культурной самоорганизации характеризуется наличием у учителя собственных интересов, убеждений и установок, адекватных личностных предпочтений. Новообразованиями исследовательского мышления являются системность, научно-методическая рефлексия (учитель-инноватор);

6) протокультурный уровень характеризуется способностью учителя рефлектировать культурную традицию, создавать более адекватные критерии. Для этого уровня характерны дидактические пособия, методологическая рефлексия, а также высокий уровень креативности (учитель-исследователь).

В конструировании теоретической модели исследовательской культуры учителя, на наш взгляд, необходимо учитывать новую парадигму образования и тенденции инновационных процессов в образовании. Важным подходом при переводе образовательного учреждения в режим развития является последовательная смена видов деятельности ученика и учителя.

При этом исследовательская культура учителя рассматривается как необходимое качество для освоения, передачи, создания им педагогических ценностей и образовательных технологий; как профессионально-значимое качество личности учителя, позволяющее понимать и воспринимать педагогические факты, явления, процессы, результаты, осмыслить законы и закономерности, теории, сформулировать гипотезу и на этой основе воссоздать собственную систему инновационно-дидактической деятельности; как способность, целенаправленно формируемая во взаимодействии с равивающейся действительностью. Исследовательская культура учителя конструируется на основе культуры научно-исследовательского труда ученого, требующего ориентации на парадигму науки и парадигму образования.

Принимая за основу модели исследовательской культуры учителя модель профессионально-педагогической деятельности, мы тем самым получаем сведения о соответствии между подготовкой учителя и его конкретной деятельности. В связи с этим первоначально определили составляющие (компоненты) исследовательской культуры учителя как профессионально значимого качества, исходя из сущности его деятельности (см. рисунок 7). При разработке модели предмета исследования - исследовательской культуры учителя нами учитывались достижения в области использования метода моделирования в педагогике, технологии матричного моделирования в педагогических исследованиях (Н.Д. Хмель, JI.X. Мажитова и др.). В нашем примере, модель - матрица исследовательской культуры или готовности к реализации ее составляющих.

Таким образом, инвариантными составляющими исследовательской культуры учителя являются: готовность к реализации теории целостного педагогического процесса - ЦПП (a1); готовность к научно-исследовательской работе - НИР (а2); готовность к педагогической рефлексии и саморефлексии – ПРиСР (а3).

12

Компоненты исследовательской культуры учителя

Исследовательская культура учителя

Инвариантные составляющие

Вариативные составляющие

Готовность к организации НМР в школе (а4)

Готовность к реализации теории ЦПП (а1)

Готовность к изучению, обобщению и использованию ППО (а5)

Готовность к НИР (а2)

Готовность к внедрению достижений педагогической науки в школьную практику (а6)

Готовность к педагогической рефлексии и саморефлексии (а3)

Готовность к реализации взаимодействия педагогической науки и школьной практики (а7)

Готовность к инновационно-дидактической деятельности (а8)

Готовность к исследовательской деятельности (а9)

Рисунок 7. Структура исследовательской культуры учителя

Вариативными составляющими исследовательской культуры учителя выступают: готовность к организации научно-методической работы в школе - НМР (а4); готовность к изучению, обобщению и использованию передового педагогического опыта - ИО и ИППО (а5); готовность к внедрению достижений педагогической науки в школьную практику - ВДПН и ШП (а6); готовность к реализации взаимодействия педагогической науки и школьной практики - ВПН и ШП (а7); готовность к инновационно-дидактической деятельности - ИДД (а8); готовность к исследовательской деятельности — ИД (а9).

Исходя из вышеизложенного, предлагаем модель предмета нашего исследования (рисунок 8).

Модель взаимосвязи готовности учителей к реализации исследовательской культуры учителя и типов учителей, владеющих исследовательской культурой

Учитель-исследователь

ИД (а9)

ИДД (а8)

ВПН и ШП (а7)

ВДПН и ШП (а6)

ИО и ИППО (а5)

НМР (а4)

ПриС (а3)

НИР (а2)

Готовность учителей к реализации исследовательской культуры

Учитель-новатор

Учитель-инноватор

Учитель, творчески работающий

Учитель, анализирующий деятельность учащихся

Учитель, анализирующий свою практическую деятельность

Учитель, занимающийся педагогической разработкой

Типы учителей, владеющих ИК

**Рисунок 8. Модель взаимосвязи готовности учителей к реализации исследовательской культуры учителя и типов учителей, владеющих исследовательской культурой**

Учитель-исследователь

ИД (а9)

ИДД (а8)

Учитель-инноватор

Эту модель можно будет графически изобразить следующим образом (см.рисунок 9).

исследовательская учитель

Учитель анализирующий деятельность учащихся

вариативные составляющие

деятельность (а9) исследователь (VII)

ИДД (а8) учитель-инноватор (VI)

ВДПН и ШП (а7) учитель-новатор (V)

ВДПН (а6) учитель, творчески работающи () (IV)

ИО и ИППО (а5) учитель, анализирующий

деятельность учащихся(III)

НМР (а4) учитель, анализирующий свою

деятельность (II)

ПРиС (а3) учитель, занимающийся

педагогической разработки ((I)

НИР (а2)

ЦПП (а1)

Инвариантные составляющие

Типы учителей Структура исследовательской

культуры

I – тип a1 + а2 + а3

II – тип a1 + а2 + а3 + а4

III – тип а1 + а2 + а3 + а4 + а5

IV – тип а1 + а2 + а3 + а, + а5 +

VI - тип а1 + а2 + а3 + а4 + а5 + а6 + а7

VII – тип а1 + а2 + а3 + а4 + а5 + а6 +а7 + а8

VIII – тип a1 + а2 + а3 + а4 + а5 + а« +а7 + а8 + а9

а9 - исследовательская деятельность - идеальный образ профессионально- педагогической деятельности учителя.

сплошные стрелки

-------------- пунктирные стрелки

**Рисунок 9 Модель предмета исследования - структуры исследовательской культуры учителя**

Проведенное исследование позволило выделить три структурных компонента деятельности по формированию исследовательской культуры учителя: мотивационный, когнитивный, процессуальный (см. таблицу 8).

Мотивационный компонент проявляется в установке на стремлении к познанию инновационных процессов в образовании и науке, к научному обоснованию своей деятельности, осознание потребности в максимальной самореализации. Когнитивный компонент проявляется в осознании новых педагогических фактов, явлений и процессов, методологии и теории нововведений в образовании. Процессуальный компонент находит свое выражение в определенном уровне профессиональной активности и опирается на особенности, сформированные в опыте специально организованной инновационно-дидактической деятельности. Все эти компоненты взаимосвязаны и взаимообусловлены, но не рядоположены. Иерархичность компонентов определяет соотношение этапов подготовки учителя к освоению искомого качества.

Таблица 8. Теоретическая модель процесса формирования исследовательской культуры учителя

Мотивационный Когнитивный Процессуальный

компонент компонент компонент

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Наличие мотивов | Знание - осознание | Овладение способами |
| стремление к познанию иннов.процессов в образовании и науке | новой парадигмы, тенденций инннов. процессов в образовании и науке | раскрытия новой парадигмы, тенденций иннов.процессов в образовании и науке |
| интерес; к философской, методолог., науковед., психолого-пед. литературе | философских законов, принципов, категорий и их отражения в пед. науке и практике | познания пед. законов, принципов, категорий |
| стремление к анализу новых фактов, явлений и процессов | основных направлений развития методологии педагогики, методолог.подходов к изучению пед. фактов, явлений и процессов | методологии педагогики,  методологических подходов к изучению пед. фактов, явлений и процессов |
| потребность в критическом анализе и обобщении педагогических теорий, концепции, фактов, явлений, процессов | методологии и методики педагогического исследования | выбора методологических подходов и методов научно-пед. исследования |
| стремление к научному обоснованию своей деятельности | методологии и теорий нововведений в образовании | моделирования системы  собственной  деятельности |
| потребность в овладении  философскими, теоретико- методолог. и технологическими знаниями | понятийно-категориального аппарата педагогической науки | самоанализа, самосовершенствования |
| стремление к самомореализации в проф.деятельности | методологии, теории и технологии исследовательской деятельности | успешной деятельности в условиях нововведений |

Результатом профессиональной подготовки является готовность выпускника высшей школы к педагогической деятельности.

Условиями совершенствования исследовательской культуры учителя являются научно-методическая работа (кафедры, исследовательские группы и др.), научное обобщение передового педагогического опыта и педагогических инноваций, комплексное внедрение результатов психолого-педагогических исследований; осуществление взаимодействия различных психолого-педагогических теорий и школьной практики по схеме: «теория - практика - теория», педагогическое инновационное движение, исследовательские поиски.

Опытно-педагогическая работа проводилась в соответствии с теоретической моделью исследовательской культуры учителя в процессе осуществления методологической подготовки, научно-методической работы, изучения, обобщения и использования передового педагогического опыта, внедрения рекомендаций педагогической науки в практику, взаимодействия педагогической науки и практики, педагогического творчества и новаторства с совокупными критериями и показателями сформированности исследовательской культуры учителя.

Результатом профессионального образования является профессиональная компетентность. В контексте образовательной деятельности вуза профессиональная подготовка и профессиональное образование являются теснейшим образом взаимосвязанными задачами.

Обобщенная характеристика методики формирования исследовательской культуры учителя выглядит следующим образом.

Первый этап формирования исследовательской культуры учителя (педагогическая рефлексия) был связан с приобщением его к теоретическим и методическим вопросам своего предмета и усилением исследовательской направленности образовательного процесса. Содержание и методика первого этапа включают традиционные формы методической работы, основанные на концепции педагогического образования и формирования профессионально-педагогической культуры учителя.

На втором этапе данной работы (практическая рефлексия) учитель накапливает профессионально-педагогический опыт, дидактически осмысливает свою деятельность, совершенствует методику преподавания предмета.

Содержание и методика третьего этапа (практическая рефлексия) были направлены на осознание необходимости исследовательской деятельности учителя, участие в разработке методических рекомендаций, анализ деятельности учащихся.

При определении четвертого этапа (методическая рефлексия), мы ориентировались на концепции педагогического творчества, изучения и обобщения ППО. Формы работы с учителями на данном этапе: анализ и обобщение своего опыта, опыта коллег, выявление дидактических затруднений, использование результатов исследований, адресованных практике, знакомство с технологий обучения своему предмету.

Пятый этап формирования исследовательской культуры учителя (технологическая рефлексия) предполагает деятельность по монографическому изучению своего новаторского опыта, разработке авторских программ и учебно-методических комплексов на основе педагогических технологий.

Шестой этап формирования исследовательской культуры учителя (научно-методическая рефлексия) предполагает создание именной школы как творческой лаборатории учителя, накопление инновационного опыта, создание методической системы собственной работы на основе достижений дидактики, методики и технологии обучения.

Седьмой завершающий этан (методологическая рефлексия) предполагает подготовку учителем научных статей и работ, создание оригинальных методик, технологий обучения и воспитания. На этом этапе учитель достигает высокую степень педагогической рефлексии, разрабатывает авторские программы, учебники.

Профессиональный рост от учителя-практика к учителю-исследователю можно показать схематично в слеующем виде: «учитель, занимающийся педагогической разработкой —> учитель, анализирующий свою деятельность —> учитель, анализирующий деятельность учащихся —> учитель, творчески работающий —> учитель-новатор —> учитель-инноватор —>учитель-исследователь».

Каждая ступень профессионального роста учителя характеризуется в его движении к освоению исследовательской культуры: реализатор теоретических знаний, полученных в вузе —> инициатор идей —> разработчик учебно-методической литературы —> реализатор собственных идей —> разработчик педагогического знания —> автор определенной концепции, идей, программы (учитель-исследователь).

Все этапы формирования исследовательской культуры учителя опираются на конкретные концепции педагогического образования, повышения квалификации, формирования профессионально-педагогической культуры.

Анализ влияния структурных составляющих данной системы на формирование исследовательской культуры учителя проводился в ходе опытно-педагогической работы по проверке эффективности научно-практических предпосылок становления и формирования искомого качества.

Выделенная система обладает следующими существенными особенностями: 1) это не механический конгломерат, а совокупность научно- практических предпосылок с прямыми и обратными связями, отношениями, позволяющими установить ее сложную иерархическую систему; 2) она открыта и обладает способностью развиваться, постоянно обогащаясь новым содержанием и новыми формами работы; 3) ее педагогические понятия образуют основное содержание создаваемой педагогической теории формирования исследовательской культуры учителя; 6) она адекватна структуре профессионально-педагогического образования и является моделью методолого-педагогического тезауруса, раскрывающего понятийно-терминологический аппарат проблемы для оптимизации процесса методологической подготовки учителей, формирования у учителей интеллектуальной культуры.

Таким образом, результаты формирования исследовательской культуры учителя можно показать в следующей логике: «педагогическая рефлексия —> практическая рефлексия —> методическая рефлексия —> технологическая рефлексия —» научно-методическая рефлексия —> методологическая рефлексия».

Согласно разработанной типологии учителей по уровню усвоения исследовательской культуры, учитель, занимающийся педагогической разработкой, владеет теориями целостного педагогического процесса и готовности к НИР. Как известно, в науке выделяются следующие виды исследований: теоретические, прикладные, разработки. Разработки нацелены на внедрение результатов теоретических и прикладных исследований в конкретных условиях практики. Разработки, по мнению ученых, вид исследования, важный и необходимый компонент деятельности в любой отрасли науки и производства, в том числе и в педагогической практике.

Разработки предусматривают глубокое проникновение в суть науки, подготовки научных достижений для использования в конкретной практике. Термин «разработка» близок к педагогической практике. Многие исследователи (в том числе Ф.А. Орехов и др.) считают, что плодотворность разработок определяется наличием общей программы в виде логико-методологической схемы, созданной на определенных положениях. В качестве основных положений он выделяет следующее: широта представленной темы, создание обширного горизонта, своеобразного поля для рассмотрения процесса изучения темы, видения направлений организации целостного учебно-воспитательного процесса, дающих возможность заглянуть в различные области изучения темы; комплексность, обусловливающая целостность процесса изучения темы; оптимальность, направленная на наивысшую вероятность хорошего результата изучения темы. Также предлагаются структурные элементы такой схемы, методика подготовки разработок, принципы организации труда в процессе разработок (принципы программно-целевого подхода; взаимодействия, интеграции и интенсификации всей системы подготовки учителя; единства учебного и исследовательского труда; непрерывности и поэтапности, систематичности и последовательности разработок тем), этапы подготовки разработок (подготовительная фаза; конструктивно-нормативная и проектировочная фаза; опытно-экспериментальная фаза; фаза рационального системного изложения; фаза осмысления опыта подготовки разработок).

В последнее время в педагогической литературе встречаются рекомендации авторам педагогических разработок, по подготовке авторских программ, по написанию текста таких программ.

Содержание и инструментарий практической, методической, технологической, научно-методической и методологической рефлексии отражены в структуре теоретико-методологических основ исследовательской культуры учителя, апробированы в ходе опытно-педагогической работы в школе, вузе, системе повышения квалификации работников образования (таблица 9.).

Теоретическими предпосылками формирования исследовательской культуры учителя являются концепции организации научно-методической работы в школе, изучения, обобщения и использования ППО, внедрения рекомендаций педагогической науки в практику, взаимодействия педагогической теории и практики. Предлагаемая модель исследовательской культуры учителя направлена на интеграцию названных методологических и теоретических предпосылок посредством их обобщения с позиций педагогической инноватики. В целях определения состояния разработанности теории нововведений в образовании было сконструировано информационное поле становления, формирования и развития педагогической инноватики. Педагогическая инноватика позволяет трансформировать отдельные звенья научно-методической работы в инновационный процесс в образовании. Под инновационной деятельностью понимается деятельность по разработке, поиску, освоению и использованию новшеств, осуществлению нововведений. Описана модель готовности учителя к инновационно-дидактической деятельности как содержательной основы исследовательской культуры учителя.

Таблица 9. Этапы формирования и развития исследовательской культуры учителя

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Этапы освоения исследовательской культуры | Концепции и их авторы | Форма работы | Результат |
| 1 | 2. | 3. | 4. | 5. |
| 1 | Учитель, занимающийся  педагогичес­кой  разработкой | Концепция педагогического образования.  Концепция формирования профессионально-педагогической культуры (М.А. Кудайкулов, С.И. Архангельский, В.А. Сластенин, Н. Д. Хмель) | Учеба в вузе, курсы, семинары; олимпиады, НИРС, УИРС, СРС, курсовые, дипломные работы (жизненный опыт, познавательный опыт,  рационализаторский педагогический опыт). | Педагогическая рефлексия в целом. |
| 2 | Учитель, анализирующий свою деятельность | Концепция повышения квалификации пед. кадров (А. М. Гельмонт, Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарев, Г. И. Горская, П.В. Худоминский) | Самообразование, курсы, семинары, методобъединение (профессионально-пед. опыт). | Практическая рефлексия |
| 3 | Учитель,  анализирующий  деятельность учащихся | Концепция организации научно-методической работы в школе (Я.С. Бенцион, Е.С. Березняк, Л.И. Гусев, А.Н. Зевина, Х.И. Лийметс) | Конференции, дебаты, круглые столы, научные общества учащихся (НОУ). | Практическая рефлексия |
| 4 | Учитель, творческий работающий | Концепция педагогического творчества.  Концепция обобщения ППО (Н.Д. Никандров, В.И. Загвязинский, М.Н. Скаткин, Я.С. Турбовской) | Школа передового опыта, опорная школа, кафедра (опыт творческий). | Методическая рефлексия |
| 5 | Учитель- новатор | Концепция обобщения новаторского опыта (Ю.К. Бабанский, В.И. Журавлев, В.Ф. Шаталов) | Авторская школа (новаторский опыт). | Технологи  чес кая  рефлексия |
| 6 | Учитель- ииноватор | Концепция инновационного образования (В.А. Сластенин, Л.С. Подымова, Н.Р. Юсуфбекова) | Именная школа (инно­вационный опыт). | Научно-  Методичес  кая  рефлексия |
| 7 | Учитель-исследователь | Концепция формирования исследовательской культуры будущего педагога (Н.Д. Хмель, Н.В. Кузьмина, И.И. Цыркун, З.А. Исаева) | Школа учителя- исследователя, методологический семинар (научный' опыт). | Методоло  гическая рефлексия |

Инновационно-дидактическая деятельность характеризуется определенностью, последовательностью действий. Мы принимаем последовательность инновационных действий, выделенных учеными, разработка (создание, поиск или адаптация) нововведений; изучение изданного - оценка экспертами, опытная проверка; доработка специалистами; внедрение в практику, теоретическое изучение нового, его практическое освоение; дальнейшее развитие предмета инновации. В процессе развития исследовательской культуры учителя механизм включения педагога в инновационно-дидактическую деятельность может осуществляться на разных этапах. Это определяется отношением к инновациям, квалификацией, собственным педагогическим опытом, теоретической педагогической подготовкой и др.

Опираясь на вышеизложенное, нами разработана модель структуры исследовательской культуры учителя.

Модель предмета исследования - исследовательской культуры учителя включает в себя инвариантные составляющие - готовность учителя к научно-исследовательской работе, готовность учителя к реализации теории целостного педагогического процесса, готовность учителя к рефлексии и саморефлексии своей профессиональной деятельности, вариативные составляющие готовность учителя к реализации концепции организации научно-методической работы в школе, изучения, обобщения и использования ППО, внедрения достижений педагогической науки в практику школы, взаимодействия педагогической науки и школьной практики, инновационно-дидактической и деятельности. Структура и содержание искомого качества дополнена моделью формирования этого феномена.

**2. Требования к личности руководителя**

Руководители призваны уделять большое внимание перспективным вопросам, мыслить масштабно, глубже других осознавать новые потребности и задачи, уметь интенсифицировать деятельность, разрабатывать и указывать пути и средства повышения эффективной деятельности групп, обладать чувством нового. Они должны уметь претворять в жизнь свои убеждения, планы и замыслы.

Почему же важно влияние личности научного руководителя на развитие субъектного потенциала магистранта? При взаимодействии с людьми у человека формируются оценочные эталоны – субъективные представления человека о социально-психологических качествах, которыми должен обладать личность при выполнении той или иной общественной роли. Важную роль оценочные эталоны играют в формировании социальных стереотипов, «эмоционально» окрашенных, обобщенных, устойчивых, обоснованных общественным и личностным опытом, в разной степени адекватных действительности образов целого класса людей, обладающих общими свойствами. Так, изучая взаимосвязь профессии и особенностей познания людей, О.Г. Кукосян подчеркивает, что «именно деятельность, прежде всего, накладывает отпечаток на то, как человек отражает окружающий мир, в том числе и человека. Образ воспринимаемого человека формируется у субъекта познания понятия о личности другого человека, оказывается во многом обусловленными конкретного вида деятельности познания». По словам А.А. Бодалева, «громадную роль в выработке у человека общего подхода к другим людям, определения действительной ценности личности играют личный труд и место, занимаемое этим человеком в системе общественных отношений». Поэтому особое значение приобретает выявление особенностей представлений о специальностях, складывающихся в обыденном сознаний лиц, получивших ту или иную профессию, изучение оценочных шкал, которые у этих лиц возникают в ходе работы по профессии и которые они начинают прилагать к людям их окружающим.

По мнению В.И. Загвязинского взаимообусловленность деятельностей научного руководителя и диссертанта из требований преемственности, учета накопленного опыта и традиций практики, достижений педагогики. Он считает, что «Новое», не выросшее на этой благодатной почве, оказывается очень чахлым и нежизнеспособным, несмотря на внешнюю привлекательность. Это «новое» оказывается либо бес­почвенным прожектерством, либо переодетым, подкра­шенным старым. Но новое, вырастая из известного, должно обладать существенными признаками новизны и перспективности, т. е. возможности развития и совер­шенствования. Также он выделяет принцип *концептуаль­ного единства* исследования, ибо, если исследователь не защищает, не проводит последовательно определенной концепции, вырабатывая ее сам, или присоединяясь к одной из существующих научных школ, ему не удается осуществить единство и логическую непротиворечивость подходов и оценок, он неизбежно соскальзывает на позиции эклек­тики. Принцип концептуальности внутренне противоречив, он представляет единство определенного, принятого как верное, и неопределенного, изменчивого. Это и отличает его от предвзятости. Принятые исходные положения про­веряются, развиваются, корректируются в ходе поиска, а в предельном случае заменяются новыми (смена или модернизация концепции). Е.А. Климов в своей книге «Основы психологии» отмечает, что детальное и системное представление умений специалиста – это тоже важный информационный продукт, без которого в сущности нельзя строить профессиональную подготовку. Это связано с тем, что разнотипные целостности, события, явления, по-разному его видят и представляют.

Разные варианты постановки проблем и решения учебных задач, типы руководства исследовательской работой обучаемых наиболее четко проявляются при исследовании особенностей функционирования научных школ. Вопросы формирования и функционирования научных школ в нашей республике – это вопрос, имеющий собственную историю и связанный с началом деятельности образовательных учреждений и научно-исследовательских организаций. **Научная школа** – неформальное научное сообщество, характеризуемое отношениями «учитель - ученики», обусловливающими преемственность субъективных (личностных) и объективных компонентов их научной деятельности (Грезнева О.Ю.). Научные школы – это организованные и управляемые научные структуры, объединенные исследовательской программой, единым стилем мышления и возглавляемые, как правило, выдающимися учеными (Лешкевич Т.Г.). К числу параметров, позволяющих соотнести тот или иной коллектив к базе научной школы, относятся наличие: 1) одного или нескольких лидеров-первопроходцев в соответствующей области знания; 2) оригинальной научной парадигмы и методологии исследования; 3) механизмов воспроизводства, обеспечивающих преемственность научной традиции школы; 4) внешнего признания и высокой оценки деятельности представителей научного коллектива как школы. Таким образом, к характеристикам научной школы относят: наличие идеи, побуждающей ученых к познавательному творчеству в одном направлении, следовательно, они должны обладать всеобщностью методологического принципа, который соотнесен со всем классом проблем.

И, наконец, надо выделить тезисы, при соблюдении которых возможно существование научной школы на современном этапе:

* учет индивидуальных различий для достижения единства научной школы и целей;
* поощрение поддержки и конфронтации между представителями научной школы. Это означает, что представители научной школы будут развивать культуру доверия и будут готовы слушать друг друга и уточнять значение сказанного.
* сосредоточение на деятельности, самообучении и развитии;
* балансирование власти лидера научной школы и свободы действий и автономии представителей научной школы.

Таким образом, несмотря на противоречивость существования научной школы как явления, ее роль при подготовке и воспроизводстве научно-педагогических кадров очень высока. Однозначно, что научная работа - это в высшей степени личностная деятельность, поэтому лаборатория должна отражать личность ее руководителя.

В рамках изменения самого содержания научно-исследовательской работы, меняется также содержание деятельности научного руководителя. С учетом вышеизложенных положений, современный научный руководитель должен интегрировать в себе следующие ключевые требования.

Во-первых, это **умение организовывать обучение** (как индивидуально, так и обучение магистрантов и т.д.). Для обоснования этого тезиса нами за основу взята модель обучающей организации из практики менеджмента.

Во-вторых, **владения навыками партнерского взаимодействия или корпоративного обучения.** Научному руководителю нельзя забывать, что он имеет дело уже с взрослыми обучаемыми, порой по возрастной градации со своими ровесниками, что востребует иные приоритеты и акценты в процессе взаимодействия.

В-третьих, идея о том, что научный руководитель осуществляет по большому счету **функцию тьютора, наставника, консультанта**, **игротехника,** а не как иначе. Итак, при организации обучения, научный руководитель должен четко понимать и предвидеть «очертания грядущего», «результаты в обучении», «результаты в мышлении». В этой связи он выполняет одновременно две задачи: управление и лидерство. Он устанавливает и реализовывает краткосрочные цели, привлекая своих магистрантов, и руководит построением нового, устойчиво развивающейся научной школы, ставя перед собой все более смелые цели. Например, в качестве краткосрочных целей для научного руководителя может выступить магистерская диссертация, а в качестве более стратегических место и роль данного исследования в становлении и развитии своей научной школы.

Принципами организации научного руководства в этом случае служат следующие положения: каждый - ученик-энтузиаст; каждый - учитель, наставник, тренер; каждый - творческий мыслитель; каждый вносит позитивный вклад; каждый - сам себе менеджер; каждый активен в совместной работе. При организации такого обучения кроме ее традиционного содержания важно отметить ее особенности:

-каждый участник совместной работы (т.е. и сам научный руководитель) четко формулируют и реализовывают личные и корпоративные цели;

-передача информации должна стать чрезвычайно легким и прозрачным процессом, кроме того, информация должна стать доступной для каждого;

-необходимо поощрять людей за то, что они делятся своими идеями с другими и разрушить синдром «здесь не выдумывают».

Идеи партнерства, содействия, взаимодействия в обучении и повышении квалификации педагогов набирают силу сегодня и в существующих формах повышения квалификации и переподготовки педагогов. Что касается корпоративного обучения, именно в силу указанных причин можно полагать, что корпоративное обучение является мощным источником и стимулом профессионального роста педагогов.

Идея корпоративного обучения сегодня особенно эффективно реализуется, когда обучение происходит в рамках проблематики, необходимой организации образования для развития, в формате инновационной деятельности или опытно-экспериментальной работы, проведения исследований или реализации проектов.

Рассмотрим, каковы возможности корпоративного обучения для организации образования:

− возможность гибкого реагирования на меняющуюся ситуацию в образовании;

− постоянный характер обучения, то есть обучение осуществляется непрерывно на рабочем месте в течение всей профессиональной карьеры;

− возможность осуществления не только предметной подготовки, но также и межпредметной и внепредметной;

− возможность организации командной работы магистрантов;

− возможность распространения ценного опыта отдельных магистрантов по приоритетным направлениям развития системы образования;

− оказание непрерывной квалифицированной методической помощи конкретным магистрантам по решению конкретной проблемы;

− возможность в большей степени учитывать особенности как самого магистранта, так и вуза, в котором он работает.

Наставничество это один из способов передачи опыта. В качестве принципов наставничества выступают:

* возможность регулярного общения;
* вместо готовых решений наставник предлагает только идеи и варианты;
* наставник направляет подопечного и контролирует его действия;
* согласование действий наставника и подопечного в решении проблемы.

В общем смысле наставничество - это процесс помощи со стороны научного руководителя и его можно свести к следующему: передача знаний, накопленных в процессе собственной научно-исследовательской деятельности и усвоение норм организации и проведения исследования, этики научной деятельности.

Преимуществом наставничества как стиля руководства, является то, что оно способствует повышению эффективности научно-исследовательской работы, так как наставник сохраняет возможность более широкого и творческого проявления своих способностей, происходит развитие культуры совершенствования.

Понятие «тьютор» имеет широкое толкование. По мнению Г.М. Коджаспирова, тьютор (тьютер) это – 1.надзиратель в учебном заведении XIX века; 2. индивидуальный научный руководитель студента; 3. домашний учитель, репетитор; 4. куратор, воспитатель в учебном заведении; 5. опекун, защитник, покровитель.

Все эти значения сводятся к одному – к индивидуальному взаимодействию тьютора и обучающегося.

В своих работах, посвященных функциям и задачам тьюторской деятельности исследователи обосновывают следующие ее особенности:

* 1. Возложить на тьютора ответственность за ведение целостного образовательного модуля (единицы) самостоятельно, от начала до конца, с возможностью проведения занятий совместно с другими тьюторами;
  2. Различать тьюторов по уровню их компетентности, обеспечив полное осуществление их роли в учебном процессе. При этом более высокому уровню компетентности тьютора должна соответствовать более широкая сфера его деятельности в дистанционном образовательном пространстве с включением в нее:
* проведения занятий с обучающимися;
* наставничества;
* разработки учебных и дидактических материалов;
* разработки учебных модулей;
* организации исследований проблем образования.

Сущностное содержание этих функций состоит в следующем:

* 1. *Целевая функция.* Тьютор проектирует образование исходя из целостного видения содержания и процесса образования, устанавливает долгосрочные (на весь процесс образования) и краткосрочные (на период одного из элементов образования) цели, согласовывает цели со студентами, при необходимости корректирует их.
  2. *Мотивационная функция*. Образование достигает своих высших результатов в случае высокой мотивированности обучающихся. В этом случае тьютор «выращивает» потребности обучающихся в обучении и создает для этого необходимые условия. Его функция – помочь обучающемуся определить для себя учебные цели.
  3. *Предметно-теоретическая функция*. Тьютор заботится об усвоении обучающимся определенного теоретического содержания, представленного в материалах курсов.
  4. *Административная функция*. Тьютор организует рабочее пространство, учебную деятельность, обучает определенным навыкам управления и анализа управленческой деятельности.
  5. *Рефлексивная функция*. Тьютор – это «олицетворенная» обратная связь для обучающегося, с помощью которой он может судить о своих успехах, тьютор вырабатывает совместно с ним рекомендации по дальнейшему продвижению и развитию у него необходимых умений и навыков, проводит консультирование.
  6. *Диагностическая, проектировочная и коммуникативная функции* пронизывают весь процесс взаимодействия обучающихся и тьютора.

Таким образом, выполнение выше обозначенных функций предполагает выполнение преподавателем в системе послевузовского профессионального образования определенных функциональных ролей: проектировщика; преподавателя; консультанта; игротехника; организатора или менеджер процесса обучения.

**Вопросы и задания**

1. Обоснуйте взаимосвязь компонентов исследовательской культуры педагога.

2. Охарактеризуйте инвариантные компоненты исследовательской культуры педагога.

3. Охарактеризуйте вариативные компоненты исследовательской культуры педагога.У

4. Уточните основные функции научного руководителя

5. Назовите принципы наставничества в науке.

6. Охарактеризуйте деятельность тьютера.

7. Структуризуйте результаты деятельности исследователя в научной школе.

**Основная литература**

1. О науке: Закон Республики Казахстан . Алматы: ЮРИСТ, 2011. – 20 с.

Қазақстан Республикасы «Ғылым туралы» Заңы. Астана, 2011.

2. Таубаева Ш.Т. Педагогиканың философиясы және әдіснамасы. Оқулық. – Алматы: Қазақ университеті, 2016. – 340 бет.

3. Философия и методология педагогики**:** научные школы стран СНГ и Республики Казахстан: хрестоматия. Под ред. д.филос.н., профессора А.Р. Масалимовой. - Алматы: Қазақ университеті, 2017 .- 402 с.

4. Методология педагогики: монография/ Е.А. Александрова, Р.М. Асадулин, Е.В.Бережноваи др.; под общ.ред. В.Г. Рындак. – М.: ИНФРА-М, 2018 – 296 с.

5. Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: монография/Н.В. Бордовская. – Москва: КНОРУС, 2018.- 512 с.

6. Мардахаев Л.В. Магистерская диссертация: подготовка и защита: учебно-методическое пособие.- М.: Квант Медиа, 2018. – 106 с.

7. Таубаева Ш.Т. Исследовательская культура учителя: от теории к практике: монография. – Алматы: Қазақ университеті, 2016. - 423 с.

1. Классификация наук – сведение всех областей человеческих знаний в единую систему, в которой различные отрасли знания, расчлененные на относительно самостоятельные науки, связываются воедино в соответствии с объективными законами материального мира и человеческого познания. [↑](#footnote-ref-2)
2. В главе 3 представлен возможный перечень таких направлений исследований. [↑](#footnote-ref-3)
3. Такая информация может быть представлена в разделе, посвященном истории развития науки. [↑](#footnote-ref-4)
4. http://docum.cos.ru/portal [↑](#footnote-ref-5)
5. http://docum.cos.ru/portal [↑](#footnote-ref-6)
6. При этом автор не отрицает традиционного деления педагогики на составляющие – дидактику, теорию воспитания, методику. [↑](#footnote-ref-7)
7. Толковый словарь иностранных слов Л.П. Крысина. [↑](#footnote-ref-8)
8. Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой [↑](#footnote-ref-9)
9. ИНФРА-М, 1997, 1998, 1999 [↑](#footnote-ref-10)
10. [↑](#footnote-ref-11)