**Таубаева Шаркуль**

**МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ**

**ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

**Учебник**

**Ш. Таубаева**

**МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ**

**ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

**Учебник**

Алматы

«Қазақ университеті»

2019

УДК

ББК

Т

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

(Протокол № 1 от 29 апреля 2016 года)

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор Иманбаева С.Т.

доктор педагогических наук, профессор Мынбаева А.К.

кандидат педагогических наук, доцент Сатбекова А.А.

Таубаева Ш. Методология и методика педагогического исследования: учебник. – Алматы: «Қазақ университеті», 2019. – 340 c.

В учебнике излагаются методологические и теоретические вопросы организации и проведения педагогического исследования как научного инструмента совершенствования образовательной практики. При рассмотрении сущности, структуры, функций научного изыскания в педагогической сфере акцент сделан на значимости развития субъектности исследователя, занимающего активную позицию в процессе научно-педагогического познания.

Учебник предназначен для магистрантов, докторантов и всех, кто занимается научным поиском в системе образования.

ISBN

УДК

ББК

© Таубаева Ш. 2019

©КазНУ, 2019

**ПРЕДИСЛОВИЕ**

Главная задача учебника – помочь магистрантам понять смысл и специфику определения методологической основы педагогического исследования, показать механизмы использования методологических знаний в исследовательской деятельности. В книге используются материалы учебных занятий в магистратуре по дисциплинам «Теоретико-методологические основы педагогического исследования», Теория и методика педагогики», «Методика организации и проведения педагогического эксперимента», «Методология и методика дидактического исследования».

В первой главе при раскрытии сущности, структуры, функций методологии и истории педагогики акцент сделан на характеристике тенденций возрастания внимания к индивидуальной позиции исследователя и значимости развития его субъектности, обеспечивающую активную позицию в процессе научно-педагогического поиска. Здесь же отражены методологические подходы, типы и концепции педагогического исследования.

Во второй главе представлена логика педагогического исследования. Особое внимание уделено при этом разработке его базовых элементов научного аппарата, обоснования, понятиийного поля и программы исследовательской работы.

Методам педагогического исследования – теоретическим, эмпирическим, экспериментальным – посвящена третья глава.

В книге освещаются компоненты результатов исследования, характеризуются процесс их интерпретации, система апробации и внедрения, критерии оценки и требования к личности исследователя.

Материалы о научных школах в области методологии педагогики представлены в четвертой главе учебника.

В конце каждой главы предлагаются вопросы и задания, обеспечивающие проверку и закрепление полученной обучающей информации. Имеются также словарь педагога-исследователя и учебные тесты по данной дисциплине, библиографический список.

Учебник носит хрестоматийный характер. В нем даны ссылки на основные источники для более глубокого изучения магистрантами вопросов проблематизации, актуализации, концептуализации, моделирования и экспериментирования в процессе научного исследования.

Учебник «Методология и методы педагогических исследований» отражает содержание методологической подготовки магистрантов в области теории и технологии педагогического исследования, прошедший апробацию в вузах страны.

**ВВЕДЕНИЕ**

Возрастание значимости проведения научных исследований и исследовательской деятельности в наше время связано с развитием высоких технологий, усложнением производства, техники, науки. Современный специалист должен владеть широкими исследовательскими умениями и навыками, позволяющими анализировать, обобщать, рефлексировать, ставить проблему, теоретически обосновывать гипотезу, выбирать методы исследования, быть способным ориентироваться в плотном потоке противоречивой информации, самостоятельно решать профессиональные задачи, опираясь на научные основы принятия грамотного решения, творчески относиться к делу.

Исследовательская компетентность профессионала – составная часть его инновационного сознания, поведения, деятельности, которые и обеспечивают конкурентоспособность страны и её граждан. Результаты педагогических исследований имеют огромное значение для совершенствования системы образования, ответственной за будущее народа и государства. Именно в образовательной сфере происходит целенаправленное становление личности, способной сохранить национальные достижения, нравственность народа и развить новые направления науки, техники, технологий.

Логике проведения педагогических исследований и дидактических поисков как составной части педагогики, а также объяснению и вооружению инструментами исследовательской деятельности посвящён ряд известных и популярных трудов учёных-педагогов. Особенностью нашего представления методологии и методов педагогических исследований является акцент на специфике науки и личности педагога–исследователя, обладающей стремлением к научным открытиям и навыками научного изыскания. Обращение к этой стороне рассматриваемой проблемы вполне оправдано укреплением компетентностного подхода в образовании, диктующего обращение, прежде всего, к развитию личностного потенциала исследователя. Далее в матричной логике показана работа над педагогическими (в основном, дидактическими) исследованиями, что позволяет освоить маршрут создания научной работы, способствующей достижению нового качества образования.

Учебник подготовлен в помощь освоению магистрантами, будущими преподавателями курса «Методология и методы педагогического исследования». Его цель – углубление понимания специфики проведения современного педагогического исследования, формирование базового набора исследовательских компетенций, развитие личности исследователя, его научного опыта, необходимого в условиях функционирования инновационных образовательных процессов.

В результате обучения обеспечивается:

-формирование базовых понятий и представлений о закономерностях исследовательской деятельности в современной педагогике;

-освоение сущностных характеристик современного педагогического (дидактического, историко-педагогического исследования, исследования проблем воспитания) исследования;

- выработка практических умений и навыков по определению методологии исследовательских изысканий, использованию педагогических измерений в ходе исследования;

-формирование установки на постоянное совершенствование методологической культуры;

-личностное развитие на основе рефлексии и самооценки хода и результатов собственных исследовательских работ.

Содержание методологической и методической подготовки магистрантов в области теории и технологии педагогического исследования, прошедшее апробацию в вузах республики, и изложенное в учебнике, будет полезно для педагогов-теоретиков и практиков, как начинающих, так и имеющих научный опыт.

**ГЛАВА 1**

**НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ: ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ**

**1.1 Наука и научно-педагогическое исследование**

Решение вопросов – что есть наука, каково её предназначение, как грамотно и эффективно работать в научной области – важно для каждого исследователя, поскольку помогает осознать значимость научной деятельности в жизни общества и отдельного человека, понять сущность, а также механизм и алгоритм её реализации.

Наука отличается от иных способов познания – обыденного, художественного, религиозного, мифологического, эзотерического, философского, – предметным и объектным способом постижения окружающего мира.

Изменение мира в практическом и духовном плане невозможно без его познания как неотъемлемой составляющей деятельности человека. Востребованность научного познания действительности объясняется его направленностью на достижение пользы для человечества. Современное инновационное развитие диктует необходимость функционирования триады «наука – техника – производство», обеспечивающей эффективное использование научных открытий в жизнедеятельности цивилизации.

Определений науки насчитывается огромное количество, не менее двухсот, что указывает на сложность понимания сути и функций науки.

Ведущие параметры и признаки науки представлены ниже в таблице 1.

На основании заявленных параметров и признаков, сформулируем понятие науки.

Наука - исторически сложившая, то есть имеющая глубокие корни в становлении цивилизации, сфера человеческой деятельности, обеспечивающая познание окружающей действительности, её совершенствование на рациональной основе и организацию эффективного принятия решения по исполнению любой деятельности человека и общества посредством использования интеллектуального потенциала личности, опирающегося на специфический инструментарий – мыслительные операции, эмпирический опыт и проверку.

В XX веке наука провозглашается наивысшей ценностью человечества. Сциентизм (от лат. scientia — знание, наука), признавая наличие у науки культурно-мировоззренческих черт, абсолютизирует роль науки, настоятельно предписывает ориентироваться на методы естественных и технических наук, на математизированное естествознание, распространяя критерии научности на все виды человеческих взаимоотношений с миром. Его сторонники указывают на модернизацию быта и досуга, повышающую комфортность, управляемость, успешность жизнедеятельности человека и верят в то, что наука в состоянии решить экономические и социально-политические проблемы человечества.

Антисциентизм стоит на противоположной позиции. Он выражает недоверие к всеобъемлющим возможностям науки, научным инновациям, указывает на негативные последствия научно-технической революции, опасности технократизации и требует возврата к традиционным ценностям и способам деятельности, подчеркивая значение нравственности, искусства, религии, духовности в жизни человека, его чувств и переживаний.  
Автор концепции личностного знания М. Полани утверждал, что сциентизм может сковывать мысль не меньше, чем это делала церковь, поскольку не оставляет места нашим важнейшим внутренним убеждениям и принуждает нас скрывать их под маской терминов [166].

.

Таблица 1 – Характеристика науки

| № | Параметры и признаки | Характеристика |
| --- | --- | --- |
| 1 | Область действия | – сфера человеческой деятельности;  – культурно-духовный феномен, форма духовного производства;  – исторически сложившаяся одна из форм общественного сознания и человеческой деятельности;  – социальный институт, оказывающий значительное влияние на все сегменты общества;  – система или совокупность дисциплинарных знаний;  – система и метод познания объективных законов мира, накопленный систематизированный фонд знаний и традиций. |
| 2 | Миссия | – рациональное познание мира и обеспечение базы эффективной деятельност ичеловека и общества;  – фактор развития техники и производства, в связи с чем развитая наука – показатель силы государства, поскольку обеспечивает конкурентоспособность общества. Наличие научных достижений обусловливают экономический и народный статус государства. |
| 3 | Сущность | – установление скрытых, неявных, но объективно существующих связей между предметами и явлениями действительности, выявление всего комплекса причин, порождающих наблюдаемое явление. Истинность нового знания не только провозглашается, но и достоверно доказывается посредством чётко выстроенных логических операций и последовательной организации знания. |
| 4  . | Основания | – идеалы и нормы;  – философские основы;  – научная картина мира;  – принципы, понятийный аппарат, стандарты исследования. |
| 5 | Цель | – получение истины с помощью рационального способа познания мира, основанной на выявлении законов природы и их эмпирической проверке;  – производство объективных знаний и их систематизация. |
| 6 | Задачи | –описание, объяснение, критический анализ, систематизация, экспертиза, генерация нового знания,  – открытие, изобретение,  – предвидение, прогноз: фактов, явлений, процессов, тенденций, объектов действительности, составляющих предмет изучения на основе открываемых ею законов. |
| 7 | Функции | – культурно–мировоззренческая, в том числе коммуникативная;  –технологическая, проектно-конструктивная, связанная с созданием новых технологий, обеспечивающих инновационность современного развития;  – социальная регуляция и сила, проявляющая себя при решении глобальных проблем, например, экологических;  – непосредственная производительная сила, фактор хозяйственно-культурного развития социума. |
| 8 | Уровни | – эмпирический;  – теоретический. |
| 9 | Состав | – включает в себя ряд частных наук, которые в свою очередь подразделяются на множество научных дисциплин. |
| 10 | Критерии | – рациональное познание мира;  – упорядоченное отражение общих связей и закономерностей;  – производительная сила;  – непротиворечивость, полнота, достоверность, объективность,  универсальность, что подтверждается множеством независимых источников и наблюдений;  – исторически меняющиеся нормативы, требования к культурно-  стилистическим особенностям и схемам мышления ученых (например, мыслить жестко детерминистски или вероятностно и гипотетично);  – когерентность, обеспечивающая взаимосвязанность полученных  исследовательских результатов с теми знаниями, которые уже признаны фундаментальными, что сохраняет науку от проникновения в нее не имеющих достаточных оснований суждений и положений;  –прогрессизм, нетривиальность, полифундаментализм, информативность, эвристичность, верификация (опытная подтверждаемость), эстетическая организованность, демократическая и либеральная система отношений и пр |
| 11 | Формы реализации | –проведение научного исследования - процесс выработки новых знаний, один из видов познавательной деятельности, осуществляемый как отдельным исследователем, так и исследовательской группой и оформляемый в виде научной работы – дипломной работы, диссертации, проекта и др. |
| 12 | Виды  исследований | –фундаментальное  — глубокое и всестороннее исследование предмета с целью получения новых основополагающих знаний, а также с целью выяснения закономерностей изучаемых явлений, результаты которых не предполагаются для непосредственного промышленного использования. Отвечают на вопрос: «Почему происходит или должно происходить данным образом?»  –поисково-прикладные — на основе достижений фундаментальной науки разрабатываются пути решения практических задач. Результатом исследования является конкретные предложения по созданию новых технологий и совершенствованию имеющихся. Отвечают на вопрос: «Как и каким образом следует поступать?»  –исследовательские и опытно-конструкторские разработки (НИОКР) — соединяется наука с  производством, обеспечивая как научные, так и технические и инженерные проработки проекта. Отвечают на вопрос: «Каково конкретное изобретение для определённой области?» |
| 13 | Объект | – часть, сфера, область действительности, подлежащей научному рассмотрению, то, что именно изучает данная наука или научная дисциплина. То есть на то, на что направлена мысль исследователя, все, что может быть описано, воспринято, названо, выражено в мышлении и т.п.  Объект фиксируется преимущественно в самом названии науки. Возможно также рассмотрение с точек зрения нескольких наук. |
| 14 | Предмет | –определённый аспект (сторона, сектор) объекта, подлежащего изучению. |
| 15 | Субъект | –отдельный исследователь, научное сообщество, научный коллектив и т.п., в конечном счете — общество в целом. |
| 16 | Содержание | – деятельность по получению новых знаний и её результат - сумма  систематизированных знаний, лежащих в основе научной картины мира. |
| 17 | Методы | – общечеловеческие приемы мышления (анализ, синтез, сравнение, обобщение, индукция, дедукция);  –исторический и логический;  – система правил и приемов, характерных для данной науки или научной дисциплины и обусловленных своеобразием их предметов;  – способы: а) эмпирического исследования (операциональный (наблюдение, измерение, эксперимент и др.); б) теоретического исследования (восхождения от абстрактного к конкретному, аксиоматический, формализация, моделирование, рефлексия и др.);  – философские методы (диалектический и метафизический, интуитивный, феноменологический, герменевтический и др.).  Подразделяются также на: а) общенаучные; б) частнонаучные; в) специальные методы. |
| 18 | Процесс и этапы научного познания | Процесс научного познания: по схеме Ж. Адамара - а) постановка научной задачи;  б) инкубация; в) озарение; г) логическая подборка; по схеме Энгеймауэра: а) нагнетание вариантов; б) отбор вариантов.  Процесс и этапы научного исследования:  – осознание и выделение проблемы в научном и социальном контексте;  – возникновение идеи, формулировка темы;  – формирование цели и задач исследования;  – выдвижение гипотезы, теоретические исследования;  – проведение эксперимента, обобщение научных фактов и результатов;  – анализ и оформление научных исследований;  – внедрение и определение эффективности научных исследований.  Каждый этап научной работы имеет определённый алгоритм, переплетается с логикой научного познания и оформляется по законам научной коммуникации |
| 19 | Результаты | – повышение качества жизни наиболее оптимальным способом;  – существенная помощь в создании материально-технической базы общества;  – научно-технические разработки;  – совершенствование общественных отношений;  – формирование новых качеств человека;  – итоги научного знания, полученные на основе проверенных практикой методов познания, выраженных в различных формах: в понятиях, категориях, законах, гипотезах, теориях, научной картине мира и др. Они дают возможность предвидения и преобразования действительности в интересах общества и человека. |
| 20 | Инфраструктура | –научно-исследовательские и конструкторские организации и подразделения, как отечественные, так и международные, выполняющие определенные функции;  – научные работники как субъекты научной деятельности, носители знаний и методов научно-исследовательской работы, научное сообщество как отечественное, так и международное;  –органы государственного управления, ответственные за государственную организацию и руководство наукой, проведение конкурсов проектов и др.;  – подготовка научных кадров с итоговой защитой диссертационных исследований;  –коллективные и авторские разработки, как инициативные, так и по государственному заказу и заказу бизнеса;  – наличие специфических познавательных целей, задач и средств познания;  – выработка форм контроля, экспертизы и оценки научных достижений, система наград (медали и премии), наличие определённых санкций;  – система научной информации и коммуникации;  –добровольные научные общества, как отечественные, так и международные. |
| 21 | Научный язык | – функционально специфический для каждой научной системы язык: а) естественный, б) искусственный (знаки, символы, математические уравнения, химические формулы и т.п.).   Среди его особенностей - предварительное обдумывание высказывания, монолог, большая содержательная насыщенность и внутренняя логика организации выражения мысли, опора на понятийный и категориальный аппарат.  Обеспечивает научную коммуникацию в аспекте высокой насыщенности смысла, информативности, однозначности и точности понимания. Требует серьёзных усилий для понимания и освоения. |
| 22 | Система наук | –естественные;  – общественные и гуманитарные;  –технические |
| 23 | Взаимодействие с: | – философией, в том числе философией науки, в рамках которой обсуждается вопрос «почему и как возможно достижение истины?»  – идеологией (совокупностью общественных идей, теорий и взглядов);  – политикой (организационной и регулятивно-контролирующей сферой общества). |
| 24 | История | –зарождение: в Древнем мире в связи с потребностями общественной практики;  –складывалась в современную систему: 16-17 в.в. |
| 25 | Периоды | - в развитии науки чередуются экстенсивные и революционные периоды – научные революции, приводящие к изменению её структуры, принципов познания, категорий и методов, а также форм её организаций. |
| 26 | Соврем. состояние | – объём научной деятельности удваивается примерно каждые 10-15 лет, при этом увеличиваются:  – рост открытий;  – наличие научной информации;  –число научных работников.  Нацелено на выполнение требований инновационного развития современной цивилизации, а также научно-технической революции, создавшей систему «наука - техника-производство», в которой науке принадлежит ведущая роль. |
| 27 | Новые признаки | – изучение постоянных явлений добавляется научным вниманием к единичным, неповторяющимся случаям;  – ожидаемое широкое промышленное применение нанотехнологий будет иметь глубокие экономические и социальные последствия для всего человечества;  – классическая наука, основанная на механистической картине мира, дополнилась неклассической и постнеклассической картинами (принцип влияния наблюдения и наблюдателя на квантовые процессы, принцип изменения законов природы во времени в некоторых космогонических теориях и др.);  – углубление в область познания микро - и мегамира в контексте радикально изменяющейся социокультурной реальности;  –постнеклассическая наука провозглашает идеи социокультурной обусловленности;  – абсолютизируется значимость нового;  – опора на межматематические и физические модели постижения действительности с гуманитарно-общественными науками;  –мировоззренческая ориентация - установка на парадигмальный характер науки;  –построение альтернативных сценариев возможного развития;  – укрепление позиций, как сциентизма, так и антисциентизма [195; 225].  . |

От грамотных научных решений зависят предотвращение глобального кризиса цивилизации, жизнедеятельность общества, судьба человечества, состояние природной среды, социально-культурный и образовательный прогресс.

В развитии науки чередуются экстенсивные и революционные периоды – научные революции, изменения научных парадигм, приводящие к изменению её структуры, принципов познания, категорий и методов, а также форм её организаций. Для науки характерно также диалектическое сочетание процессов её дифференциации и интеграции, развития фундаментальных и прикладных исследований.

Современная наука направлена на целостное обобщение имеющейся системы многообразных областей знания и глубинное постижение объективного мира, поэтому важной мировоззренческой ориентацией остается стремление к созданию единой общенаучной картины мира.

Ведущей формой реализации научного поиска становится научный проект, научное исследование, позволяющие в стройной и продуманной системе организовать научную деятельность отдельных учёных и научных коллективов.

Научно-исследовательская деятельность является сложной интегрированной интеллектуальной деятельностью, обеспечивающей получение и применение новых знаний для решения социокультурных, технологических и производственных проблем.

Исследование включает в себя а) научную деятельность, активизирующую познавательный потенциал исследователя; б) продуманные и чётко запланированные этапы и методы изучения исследуемой области действительности; в) проведение запланированного изыскания; г) оформление полученных результатов; д) защиту или отчёт по итогам исследования.

Весьма важно различать виды научных исследований, поскольку от их специфики зависит стратегия, тактика и логика научного познания. Их насчитывается более 10-ти, и важнейшие среди них: фундаментальные, прикладные, дисциплинарные и междисциплинарные,   аналитические, поисковые, уточняющие (самые распространённые, целью которых является установление, на какую именно область реальности и в каком сущностном аспекте распространяется полученное ранее теоретическое знание), разработки – исследования.

Широкое распространение получила такая организация и проведение научных исследований государственными и инициативными научными коллективами и бизнесом, как проект-план, обосновывающий предстоящую научную работу, в нескольких аспектах, в том числе исследовательском, финансово-экономическом, кадровом, организационном и т.д.

Исследовательский проект характеризуется следующими признаками: относится к приоритетным исследовательским направлениям; выполняется в строго ограниченные сроки; на его разработку выделяется определённый объём финансирования; имеет высокую степень новизны, сложности, социальную и научную значимость, заранее сформулированную цель; требует привлечения высококвалифицированных специалистов и определённой системы управления, гарантирующую качество исполнения и соблюдение этических норм исследования.

Например, в Республике Казахстан заявка научных коллективов для участия в конкурсе проектов на грантовое финансирование на 2015-2017 годы, имеющих социально-культурное, народно-хозяйственное, политическое значение, содержит название темы и научного направления, в рамках которого будет выполняться работа, описывает логику научного поиска согласно принятым в научном сообществе требованиям с указанием ожидаемых результатов. Также характеризуются опыт исполнителей, среди которых должно быть не менее 30% молодых научных работников, сметная стоимость проекта, материально-техническая база выполнения работ и прочее.  Конкурс с общим объемом финансирования 19 млрд. тенге проводится под эгидой Комитета науки Министерства образования и науки Республики Казахстан по приоритетам развития науки и форсированного индустриально-инновационного развития [71].

Знание законов и тенденций развития науки и исполнения научных проектов позволяет исследователю сверить собственные научные ориентиры с ведущими подходами и добиться результатов, необходимых для развития общества.

Опора на принципы классической науки даёт возможность её использования как универсальной, фрагментарной, общезначимой, обезличенной, достоверной, объективной, рационально развёрнутой, экспериментально проверяемой системы, в которой возможно в основном единственное понимание изучаемого сектора действительности.

Современные, постнеклассические, установки и принципы зиждутся на достижениях квантовой физики, генетики, релятивистской космологии, что позволяет переосмыслить базовые категории познания необходимости и случайности, причины и следствия, части и целого. Причём состояние целого не сводимо к сумме состояний его частей, а причинность признаётся системой вероятностных взаимодействий.

Принципиально изменяется и стратегия экспериментирования. Если классика требует от эксперимента подтверждения научной истины путём многократного получения повторяющихся, неизменных результатов, то постнеоклассика признаёт это не обязательным применительно к изменяющимся нестабильным системам, поскольку эксперимент в рамках такой системы, не позволяет воспроизвести одни и те же её состояния и, следовательно, не исключает его вариативные результаты.

Появление новых характеристик науки объясняется влиянием изучения сверхсложных природных образований, в функционирование которых включен человек. К их числу относят медико-биологические, экологические, биотехнологические объекты, процессы генной инженерии, системы «человек — машина» и искусственного интеллекта и др. Среди них заметное место занимают психолого-педагогические исследования, рассматривающие человека как открытую динамично развивающуюся социобиоинформационную систему. Именно они заявляют о важности опоры на гуманистические принципы и ценности, необходимости запретов и ограничений научных изысканий в такой хрупкой и сложноорганизованной области действительности как воспитание и образование.

К концептуальным основаниям современных научных исследований отнесём также наличие экономических и социально-политических целей и задач и личностную социокультурную направленность научного познания.

Исходя из концепции, цели и задач исследования, применяется широкий спектр подходов - классический, неклассический, постнеклассический.

Социально-гуманитарное познание, к которому относится психолого-педагогическое, характеризуется всем тем, что свойственно познанию в целом, однако в узко специфическом преломлении. Это — выявление, описание и обобщение фактов социальной реальности (эмпирический этап), формулировка проблемы и гипотезы, теоретический и логический анализ с выяснением законов и причин исследуемых явлений, построение идеализированных моделей, адаптированных к фактам, предсказание явлений и т.д. Целью социально-гуманитарных исследований провозглашается не только познание общества, но и участие в его регуляции и преобразовании [17; 128].

Активизации таких изысканий способствует инновационная среда, являющаяся условием и результатом научной деятельности по развитию общества. Она включает в себя государственную политику в научной сфере и инновационном секторе, кадровую, организационную и технологическую инфраструктуру и инвестиционные стратегии. Институционализация (от лат. institutum — установление, устройство, обычай) основы общества знаний — национальной инновационной системы, основанной на использовании интеллектуальных ресурсов, вырабатываемых наукой, — важный фактор защиты экономических интересов страны.

Осмысление перечисленных тенденций, установок, принципов весьма важно и для тех, кто проводит научные изыскания в области педагогики и её составной части – дидактики как теории и практики образования, обучения, научения, оказывающих судьбоносное влияние на развитие человека и общества. Для дидактического поиска, кроме понимания и освоения сути научного исследования, следует свободно ориентироваться в дидактике – отрасли педагогики, ее задачах и основных категориях

Дидактика (от греч.- «поучающий») в широком смысле обозначает искусство обучения как деятельности преподавателя и обучающегося в их единстве. Предмет дидактики — закономерности и принципы, цели, научные основы содержания образования, методы, формы, средства обучения. К основным проблемам, которые разрабатывает дидактика, относятся следующие:

- исследование социокультурных и научно-педагогических основ содержания образования;

- раскрытие сущности, закономерностей и принципов обучения;

- характеристика закономерностей учебно-познавательной деятельности обучающихся;

- развитие методов обучения;

- обновление организационных форм учебной работы.

Функции дидактики: 1) теоретическая (главным образом, диагностическая и прогностическая); 2) практическая (нормативную, инструментальную).

Задачи дидактической науки: 1) описание и объяснение процесса обучения и условия его реализации; 2) совершенствование организации процесса обучения, разработка новых обучающих систем, моделей, технологий, приёмов и др.

Частные дидактики, или предметные методики, исследуют специфические особенности обучения по отдельным учебным предметам или уровню образования (методика начального образования, дидактика высшей школы и др.).

Каркасом дидактической науки являются категории и понятия. Из общей педагогики используются категории «воспитание», «ученик», «учитель». Собственно дидактическими признаются такие категории и понятия, как «образование», «учебный процесс», «обучение», «учение», «научение», «преподавание», «цели обучения», «содержание образования», «дидактические процессы», «методы, средства, формы обучения», «закономерности и принципы обучения» и другие.

Дидактика является одновременно и теоретической, и прикладной наукой. Она имеет связь с рядом наук: гносеологией, информационными науками, психологией, педагогической психологией, риторикой как наукой о речемыследеятельности, кибернетикой, социологией, историей педагогики и другими [59].

К основополагающим ориентациям современных дидактических исследований можно отнести а) естественнонаучную, б) инженерно-технологическую, в) гуманитарную (И.В.Шалыгина, И.И. Логвинов, В.В.Ильин, В.М.Розин и др.). В рамках каждого направления реализуется своя проблематика и методология [233; 113; 180].

Естественнонаучный идеал познания, широко используемый в XX веке в педагогике, позволяет обратить внимание на разработку законов, закономерностей, теорию контролируемого эксперимента, расширить применение статистических методов статистики, психологии, социологии. Но поскольку в педагогической реальности зачастую встречаются многомерные проблемы, не поддающиеся единственно «верному» теоретическому и практическому решению, естественнонаучные подходы зачастую «не срабатывают», из-за чего возникает вопрос - можно ли считать педагогику наукой? Сторонники инженерно-технологической парадигмы доказывают, что поиск нового знания должен привести к созданию алгоритма преобразования изучаемой действительности.

Гуманитарная нацеленность научного познания стремится к использованию методов гуманитарных наук в педагогических изысканиях. Педагогика, вслед за естественными науками, ищет знания, существующие объективно, вне зависимости от субъекта, а по примеру гуманитарных – субъективные, рефлексивные, то есть знание о незнании и знание о знании.

В этом плане для педагогики бесценны открытия М.М.Бахтина о диалоге культур, в контексте существования которых явно прописывается следующая позиция исследований - гуманитарная мысль рождается как мысль о чужих мыслях, переживание переживаний, слово о словах, текст о текстах [17]. В связи с этим, исследователи-гуманитарии активно используют модели и схемы гипотез, в рамках которых конструируется явление, подлежащее оценке с мировоззренческой точки зрения.

Ведущие методы гуманитарного поиска – понимание, интерпретация, что является предметом герменевтики, изучающей смыслы текстов различного уровня и принадлежности. Мерило познавательных качеств гуманитарного знания — возможность изменять и преображать человека.

«Гуманитарная методология дидактического исследования ориентирована на понимание, интерпретацию и оценку педагогических моделей, теорий, педагогических взаимодействий как целостных текстов, за которыми явлена модель мира их автора. Основные категории гуманитарной педагогики: диалог, знак, интерпретация, модель мира, смысл, смысловое поле личности, текст, хронотоп, авторство, субъектность участников учебного процесса, рефлексивность, образовательная история, образовательное пространство, образовательное событие-ситуация, образовательная траектория. Введение новых категорий не просто обогащает язык дидактики, но и стимулирует постановку новых исследовательских проблем, имеющих гуманитарный характер; этот язык позволяет адекватно описать личностно-ориентированный, культурологический подходы в образовании» - так описывает специфику данной методологии И.В. Шалыгина [233].

Анализ задач современной дидактики доказывает необходимость использования выверенного паритета методологии разной направленности. Одновременно возможно развитие традиционных исследований, использование инженерно-технологических подходов в научных построениях, обращение к потенциалу гуманитарного подхода, активизирующего использование культурологических ценностей.

Выполнение стоящих перед образованием социально ориентированных задач доказывает востребованность и такой стратегии обучения, образования, как компетентностная. Суть её — в переносе приоритета со знаниецентризма на формирование компетенций и компетентности, которые требуют освоения оперативных и мобильных знаний, служащих инструментами успешного решения практических проблем посредством выбора и применения адекватных ситуаций методов и критичности мышления.

Согласно логике постоянно расширяющегося научного познания, должны появиться новые подходы и решения, повышающие качество научных исследований, положительно влияющие на педагогическую реальность.

Педагогическая наука и её составная часть – дидактика - обеспечивает грамотное и эффективное сопровождение становления человека, процесса воспитания на протяжении всей жизни. Проблема возникновения нового педагогического знания как научной базы функционирования современной системы образования и педагогической деятельности диктует необходимость обращения к его философским основам, дающим ценностно-смысловую характеристику предстоящих преобразований в сфере воспитания и образования.

Назовём ряд ведущих методологических позиций, определяющих стратегический вектор современного научного педагогического поиска:

- признание информации важной компонентой картины мира наряду с базовыми категориями пространства - времени и материи - энергии, причём скорость её передачи, обработки, включения в цивилизационный процесс соотносится с понятием прогресса;

- воздействие компьютеров на перестройку структуры профессиональной деятельности с акцентом на том, что впервые в истории появилось орудие интеллектуальной деятельности, способствующее ускоренному развитию человечества;

- указано на особый характер взаимодействия человека с природой, когда человек становится определяющим фактором биосферы, достигшей стадии ноосферы вследствие возрастания его активности. Усиление антропогенного влияния на окружающую среду, технологического давления на мир обусловило начало эпохи глобальных кризисов: экологических, демографических, политических, социальных, духовных, культурных, требующих грамотного разрешения;

- определена активная позиция человека в плане его обращения к внутренним ресурсам и гипертексту — коллективному разуму, хранящемуся в информационных системах, что позволяет обратиться к категориям саморазвития с опорой на рефлексию и творчество субъектов сферы образования, использование диалога и полилога и принципов плюрализма;

- укрепление идей теории самоорганизации сложных систем — синергетики, ориентирующих на самоопределение и самореализацию личности;

- обращается внимание на инновационный характер развития цивилизации в отличие от эволюционных и революционных изменений предыдущих эпох, что обеспечивает индивидуально-заданную скорость преобразований, причём новшества становятся интересом, потребностью и заботой общества;

- сделан акцент на прогнозировании, не сводя его к безусловным предсказаниям, а ставя целью заблаговременное взвешенное принятие решений [159].

Перечисленные позиции нацеливают педагогическую науку на создание научных конструкций, позволяющих воспитать обучающегося, способного на осознание неповторимости собственных знаний и опыта и понимание необходимости индивидуальных усилий по их оценке и способов «достраивания». То есть на освоение позиции автора собственных знаний и действий, вооружённого инновационными ценностями и исследовательскими умениями и навыками.

Таким образом, под исследованием в области педагогики можно понимать процесс и результат научной деятельности, направленные на получение новых знаний о закономерностях процесса воспитания, его структуре и механизме, теории и методике организации учебно-воспитательного процесса, его содержании, принципах, организационных методах и приемах [219].

**Вопросы и задания**

1.Что есть наука? Каково её предназначение?

2. По каким параметрам и признакам можно охарактеризовать науку?

3. Чем отличаются позиции сциентизма и антисциентизма?

4. Что такое научное исследование и научный проект, каково их отличие?

5. Составьте глоссарий на тему «Классификация педагогических исследований» и законспектируйте определения следующих понятий: «исследование педагогическое», «исследование прикладное», «исследование теоретическое», «исследование фундаментальное», «исследование эмпирическое», «исследование–разработка»( «Словаре по образованию и педагогике» В.М. Полонского, с. 153-154).

6. Дайте собственное определение науки или прокомментируйте 2-3 её понятия, сформулированное выбранными вами авторами.

**1.2 Исследователь и исследовательская деятельность в области педагогики**

Деятельность в сфере науки – научное исследование. Это особая форма процесса познания, такое систематическое и целенаправленное изучение объектов, в котором используются средства и методы науки и которое завершается формированием знаний об изучаемых объектах. В науке же ставятся специальные познавательные цели, и научное исследование носит систематический и целенаправленный характер, оно нацелено на решение научных проблем. Наука – это деятельность человека по выработке, систематизации и проверке знаний.

Наука развивается благодаря исследованиям, научным проектам, которые реализуются посредством особым образом организованной научно-познавательной деятельности исследователя. Учёным, научным работником является субъект, обладающий необходимой квалификацией и профессионально занимающийся научной или научно-технической деятельностью. Изначально «учёный» означало хорошо и полно обученного человека, того, кого учили. «Учёностью» называли «состояние, качество ученого человека, основательное  знание  наук, полное изучение их» (В. Даль). Ныне учёным считают человека, открывающего новые научные истины, обладающего ученой степенью. Согласно научному этикету не каждый, занимающейся научно-исследовательской деятельностью и имеющий учёную степень, заслуживает звание учёного, поскольку к нему более всего приложимы эпитеты, вызывающие священный трепет — «сложившийся», «широко известный», «выдающийся», «мирового уровня», «состоявшийся», фиксирующие величайшее мастерство в конкретной научной области. Талантливых начинающих исследователей авансом могут назвать молодыми, подающими надежды, учёными.

Нейтральным понятием «научный работник» обозначают специалиста, работающего в научной индустрии – академии, научно-исследовательском институте, центре и т.п.

Широко используют слова «исследователи», «разработчики», «авторы». Так принято называть всех, кто участвует в исследованиях, проектах, разработках, проводимых по заказу государства, бизнеса, учреждений, общественных организаций, как имеющих, так и не имеющих учёные степени, научных лидеров и исполнителей. Также это понятие применимо к субъектам научно-познавательной деятельности, индивидуально выполняющим диссертационную работу как целостное, завершённое, самостоятельное, доказательное исследование. Диссертацией называют научную квалификационную работу, предлагающую решение задачи или разработку, имеющую значение для соответствующей отрасли знаний. В последнем случае синонимом исследователя на этапе процедуры подготовки и защиты диссертации становится понятие соискатель, обозначающее человека, претендующего на академический или научный статус в целях подтверждения прохождения научной подготовки.

Исследовательская деятельность не сводима к неким алгоритмическим профессиональным действиям, гарантирующим успех, она включает также внутренний мир личности, занимающейся научным поиском. Научно-исследовательская, научно-техническая деятельность — специально организованная деятельность, направленная на получение, применение новых знаний для решения социокультурных, экономических, инженерно-технологических и иных проблем, а также обеспечения функционирования науки, техники и производства как единой системы. Она не только требует знания определенных приемов, навыков и средств научной работы, но включает в себя психологическую и социокультурную составляющую. В ней выделяется три аспекта: логико-научный, личностно-психологический, социально-психологический (М.Г. Ярошевский).

Велика роль исследователя и его деятельности для общества, поскольку от предлагаемых изменений зависит качество жизни членов общества. Например, результаты и выводы педагогических исследований опосредованно или напрямую касаются поведения и профессиональной деятельности огромного числа людей – ведь педагогический корпус в мире насчитывает не менее 50-ти миллионов, а количество обучающихся – более миллиарда.

История науки зафиксировала, что роль исследователя, занимающегося своей работой, на протяжении веков значительно менялась.

Идеал классической науки – свести влияние исследователя к минимуму, позволяющему сделать акцент на чистоте проведения эксперимента и объективности, повторяемости получаемых теоретических и практических результатов. Неклассическая наука обращает внимание на значимость в науке самого исследователя. Постнеклассика настаивает на активной роли учёного в исследовании, поскольку наш мир – это сложно регулируемая система, развивающаяся вариативно и во многом зависимая от деятельности человека. Являясь субъектом научной деятельности, создатели нового знания – исследователи – не могут не накладывать свой отпечаток на процесс получения знания во всех областях реальности [196].

Причём это относится и к естественным, и к общественно-гуманитарным наукам. Так, физики в рамках изучения квантовых процессов отметили тенденцию зависимости добычи знаний от действий, установок и толкования фактов задействованного в исследовании учёного. Гуманитарные науки, благодаря присущим им изначально диалогичности, рефлексивности, признания ценности индивидуального знания и понимания действительности, в принципе не мыслятся без обязательной установки на использование субъектного принципа в научном исследовании.

Развитие личности, работающей с научным материалом, обеспечивается её высокой мотивацией, стремлением к творческой самореализации, предприимчивостью, активностью и интеллектуальным потенциалом. На изучение окружающего мира людей толкает удивление (Аристотель), называется также эстетическая причина познания (А. Пуанкаре), стремление оставить след в истории, сказать новое слово в науке, и – в последнее время – стремление к материальному вознаграждению, благодаря современным установкам и возможностям быстрого доведения полученных результатов до уровня товара.

Ганс Селье сформулировал мотивы деятельности ученого, среди которых - бескорыстная любовь к Природе и Правде; восхищение красотой закономерности; любопытство; желание приносить пользу; потребность в одобрении; ореол успеха; преклонение перед героями и желание подражать им; боязнь скуки. Одно из сильных побуждений занятия наукой, — желание уйти от будничной жизни « с её мучительной жестокостью и безутешной пустотой», раскрыть свой внутренний потенциал и занять достойное место в жизни (А. Эйнштейн и др.)

В связи с важностью активной позиции субъекта в проводимых научных изысканиях, обратим внимание на личные качества исследователя. Многие историки науки на первое место среди них ставят мужество, которое необходимо для отстаивания своих оригинальных научных идей и достижения цели, что может не принести учёному больших материальных и социальных благ. Не менее важна интеллектуальная честность, не позволяющая фальсифицировать научные факты и приспосабливать их толкование под общепринятые взгляды. Нестандартность и независимость мышления, готовность выслушивать резкую критику и переносить непонимание, позволяет учёным уверенно проходить этапы признания выдвинутых ими предложений, от возмущённых высказываний – « Что это за бред? Зачем это только нужно!» к «В этом что-то есть» и, заканчивая – «Кто этого не знает!»

Способность к творческой работе – «самой облагораживающей и приносящей удовлетворение деятельности, к которой только способен человеческий мозг» (Г. Селье) – проявляется наличием богатого воображения, фантазии с одновременным терпеливым и тщательнейшим изучением фактов, явлений, процессов.

Расширяя требования к становлению хорошего учёного, называются такие качества, как присутствие постоянной неудовлетворённости достигнутым, энтузиазм и настойчивость, спокойное отношение к неудачам, однообразию и успеху, здоровье, энергия, профессиональные научные навыки. К интеллектуальным характеристикам отнесены логика, память, способность к концентрации внимания, абстрагированию, соблюдение этических норм, умение убеждать других и учитывать их аргументы.

По мнению К.А. Рауля, для учёного должны быть характерны любознательность, одарённость, энтузиазм, прилежание, ответственность, дисциплинированность, критичность и самокритичность, беспристрастность, умение работать в команде, находить общий язык с коллегами,

Классифицируя типы учёных, Г. Селье в своей книге «От мечты к открытию. Как стать учёным», называет следующие:

- «Делатель», подразделяется на подтипы - собиратель фактов с минимумом воображения; постоянно пытающийся улучшить аппаратуру и методы исследования и др.;

- «Думатель» с подтипами - «книжный червь», не стремящийся к экспериментальной работе, хороший классификатор и аналитик, многие из них владеют синтезом.

- «Чувственность». Среди них встречаются крупные боссы; прирожденные лидеры; игроки по натуре; «рыбья кровь» - невозмутимый скептик; высушенная лабораторная дама; эгоцентрист; агрессивный спорщик; «первостатейная акула», приписывающий себе чужую работу; альтруист, который занимается наукой ради принесения пользы человечеству, готовый пожертвовать всем для науки и другие.

Автор называет две группы идеальных ученых:

- «Фауст - идеальный учитель и руководитель». Для него характерно воодушевление от возможностей исследования, а не от собственных возможностей; способность к выделению значимых фактов; острая наблюдательность; железная самодисциплина; редкая оригинальность и воображение, соединенные со скрупулезным вниманием к деталям, как в технике лабораторной работы, так и при осмыслении результатов. Его не смущают неудачи и не развращает успех.

-« Фамулус» - идеальный ученик и сотрудник». Интеллектуально он может быть не так развит, как его духовный наставник, но значительно лучше выдерживает трудности лабораторных работ, и у него впереди есть время, чтобы сделать свои мечты реальностью [186].

Несмотря на то, что характерной чертой науки считается ее внеморальность (например, приводится аргумент - нельзя же оценить признание учёными существования положительных или отрицательных частиц с точки зрения морали!), сама она представляет собой социальную и культурную ценность, задающую этическую направленность исследовательской деятельности учёного.

Возросшее внимание к ценностям и этике науки объясняется наращиванием её мощи и агрессивности, стремлением выдать результат как можно быстрее, радикально решая экономические, гуманитарные, естественнонаучные, технические проблемы.

И тот факт, что человека нельзя подвергать экспериментам без его согласия следует не из сущности науки, но из принципа гуманности и прав человека, - подчёркивал К. Ясперс.

Акцент делается на том, что само по себе научное знание этически нейтрально, но его использование обязательно этически обосновано. Это особенно важно учитывать при реализации технических достижений и достижений генетической науки, имеющих риски их применения. Появляются также биоэтика, компьютерная, инженерная, экологическая, глобальная этика и т.п. Весьма сложным остаётся вопрос об ответственности учёного за принятие этически взвешенного решения по поводу своих открытий. Считается, что лучшим критерием морального выбора является совесть исследователя. Мораль и нравственность ориентирует научную деятельность определённым образом, обеспечивая единство знания, нравственности и эстетики.

К этике исследователя относится сохранение авторских прав коллег, отказ от плагиата (прямого заимствования), профессиональное владение предметом исследования, отказ от фальсификации, подтасовки научных результатов, свобода мысли [16].

Ведущим принципом выполнения научно-исследовательских работ является наличие в них ссылок, как на конкретных авторов, так и комплекс источников, помогающий понять другим исследователям контекст проводимого научного поиска, получить сведения о наиболее важных аспектах и направлениях исследования. Обратившие на себя внимание исследователя позиции, идеи, подходы, факты, таким образом, концентрируются вокруг выдвинутой собственной идеи, подкрепляют её или спорят с ней. Фиксация перечня наиболее значимых авторов, прошедших экспертизу коллег, сохранит ценность для последующих поколений научных работников. Благодаря ссылкам и спискам использованной литературы происходит не только закрепление авторства и исключение необходимости «доказывать доказанное», но и демонстрация степени продвижения новой работы в познании по сравнению с имеющимся научным фондом.

Общие требования к исследователю в области педагогики сводимы к следующему перечню:

- восхищение перед величием востребованности педагогики как практики, науки, искусства, ответственной перед человечеством за передачу молодёжи накопленного предшествующими поколениями духовного, культурного, социального, профессионального опыта и развитие человека на протяжении всей его жизни. А также преклонение перед бескорыстным, благородным, тяжёлым педагогическим трудом и великими педагогами, благоговение перед жизнью и личностью воспитанника, требующей неустанной педагогической поддержки. Не менее важна корпоративная гордость, чувство личной причастности к социально одобряемой сфере жизнедеятельности;

- установка на гуманистические ценности, чёткая гуманистическая направленность научной деятельности - от выбора проблематики до используемых методов исследования. Это не позволяет сводить исследование к умозрительным схемам, моделям, методикам, но заставляет увидеть за исследовательской деятельностью пользу и помощь всем участникам образовательного и воспитательного процесса - обучающимся, педагогам, родителям, управленцам;

- педагогический опыт работы, обязательное участие в учебно-воспитательном процессе образовательной организации. При этом не должен переоцениваться педагогический стаж - ведь чем раньше практик приступит к научному осмыслению педагогической реальности, тем выше будет профессиональная отдача;

- наличие педагогических способностей и умений обучать на основе новейших достижений педагогики, психологии, методики преподавания, стремление поставить свою деятельность на научную основу;

- терпение, преодоление трудностей познания и педагогической деятельности, тщательность при выполнении работы с одновременным признанием её важности, величия и красоты. А также наслаждение, удивление, потрясение, гордость творческим актом создания нового и вместе с тем ощущение личной ответственности, скромность в оценке своих заслуг;

- знание, как правильно осуществить переход от факта¸ явления к описанию их сущности, понимание отличия практической педагогической работы и методического совершенствования от их научного осмысления, объяснения и разработки новых предложений;

- владение сложным, интегрированным конгломератом навыков научно-исследовательской деятельности, организации проведения исследования;

- умение разъяснять, пропагандировать, приводить весомые доказательства в пользу выдвинутых идей, отстаивать результаты собственного педагогического исследования.

Исследователю в области дидактики, освоившему общие требования, предъявляемые к нему как к педагогу и работнику в сфере научного поиска, рекомендуется, прежде всего, оценить глубину своих индивидуальных предпочтений с точки зрения привлекательности для него разделов педагогической науки и практики — общих основ педагогики; дидактики; воспитания; менеджмента. Каждый из них имеет свою специфику, диктующую наличие чётко определённых установок, целей, логики и содержания деятельности, своего языка и достигнутых результатов.

Так, раздел, группирующий вопросы значимости и специфики педагогики, характеристику возрастных, индивидуальных, социальных особенностей Ученика и Педагога и т.п. — Общие основы педагогики — может привлечь внимание исследователя к проблемам этого порядка. Ему понадобятся широта видения тенденций развития педагогики, привлечение навыков социального педагога, физиолога, социолога, культуролога, инноватика – специалиста по нововведениям.

Теория воспитания, обосновывающая и разрабатывающая законы, принципы, методы и приёмы «рождения» успешного, высоконравственного человека, потребует от исследователя, прежде всего, ярко выраженной гуманистической направленности научного поиска. В данном контексте остро востребовано использование интуиции, вариативности мышления, синергетических моделей стратегий и тактик воспитания. Большое внимание в этом случае исследователю следует уделить психологии, этнопедагогике, всем видам воспитания - интеллектуальному, нравственному, физическому, эстетическому и др.

Проблематика раздела менеджмента в образовании может привлечь внимание тех, кто интересуется вопросами функционирования и управления образовательных организаций всех уровней образования, работы с кадрами, сотрудничеству с обществом и т.п. В этом случае следует активизировано внимание к теории управления, менеджменту, коучингу, психологии управления и т.п.

Дидактика требует от специалиста понимание сущности процесса обучения с точки зрения общества, обучающего и обучаемого, поиск ответа на метавопрос, состоящий из ряда вопросов - почему, на основании каких законов и правил, зачем, для чего, кого, сколько, как, в каких формах учить, то есть каким образом оптимально «вырастить» знания и компетенции обучающегося, которые позволят ему успешно справиться с жизненными задачами и быть полезным членом общества, опираясь на рациональное мышление.

Если исследовательский интерес сосредоточивается на этих аспектах становления человека, то, кроме общих педагогических знаний, придётся обращаться к гносеологии, герменевтике, педагогической психологии и т.п.

Исследователь-дидакт, погружаясь в особенности протекания интеллектуальных процессов личности, должен иметь склонность к выработке чётких, логически обоснованных выводов и предложений, владеть умениями выстраивать систему выверенных доказательств, разрабатывать логически прописанные технологии.

В соответствии с выбором проблематики из различных разделов педагогической науки, научно-исследовательская деятельность в основном разворачивается на основе естественнонаучного (разделы «Дидактика», «Менеджмент в образовании»), инженерно-технологического («Дидактика») и гуманитарного подходов и методов («Общие основы педагогики», «Теория воспитания»). Кроме того, успешная, оригинальная научная деятельность во всех педагогических областях сочетает в себе строгую рациональность, логическую, непротиворечивость с развитой интуицией, эвристичностью, креативностью. Это связано с исследовательским поиском в условиях высокой неопределенности и способностью теории к выходу за собственные пределы, обращению к новым постулатам из других научных областей.

Процесс научного поиска не обходится без верификации - подтверждения опытом, эмпирической проверки теоретических позиций, этикой и эстетикой исследовательской деятельности.

Средством выражения научных знаний является язык, накопивший узкоспециализированный арсенал научных по­нятий и теорий для изучаемой конкретной сферы действительности и требующий серьёзных усилий по его освоению и применению. Он принципиально отличается от бытового, научно-популярного, художественного языка, доступен для тех, кто прошел специализированную подготовку, предназначен для изучения явлений, неизвестных широкой практике. Научный язык позволяет в системно организованной, понятийно-категориальной форме выразить мысль, добиться её однозначности понимания и использования учёными-коллегами. Бытовой язык не может считаться для исследователя достаточным, ибо он не в состоянии представить обоснование полученного знания.

Ведущей формой научного мышления является понятие, их содержание раскрывают особые лексические единицы — термины. В среднем терминологическая лексика обычно составляет 15-20 % общей лексики научного стиля. Названия понятий в научном стиле преобладают над названиями действий, это приводит к меньшему употреблению глаголов и большему употреблению существительных. Большая часть глаголов функционирует в качестве связок: «быть», «являться», «называться», «считаться», «заключаться» и др. Процент глаголов настоящего времени в три раза превышает процент форм прошедшего времени, составляя 67-85 % от всех глагольных форм». Наиболее часты в научной речи отвлеченные по значению формы 3-го лица.

Для синтаксиса научного стиля речи характерна тенденция к сложным построениям. Предложения в научном стиле однообразны по цели высказывания — они почти всегда повествовательные. Обобщенно-абстрактный характер научной речи, вневременной план изложения материала обусловливают употребление определённых типов синтаксических конструкций: неопределённо-личных, обобщенно-личных и безличных предложений.

На важность свободного владения научным языком обращает внимание Л. Витгенштейн: «Границы моего языка определяют границы моего мира».

В науке действует эмпирический и теоретический языки, язык наблюдений и описаний, количественный язык, язык, используемый в ходе эксперимента. При этом четко прослеживаются этапы перехода от использования языка наблюдений и сжатого описания фактов к языку обобщений закономерностей существования этих фактов в их логической упорядоченности. Каждая из разновидностей языков теории носит своё название: ассерторический, формулирующий основные утверждения определённой теории; модельный, служащий для построения моделей; процедурный, служащий для однозначного описания экспериментальных процедур; язык, ответственный за формулировку вопросов, проблем, задач или заданий и др. Исследователь, овладевший достаточно большим количеством теоретических языков, значительно повышает качество научного мышления [34].

Наука как особая деятельность сочетает индивидуальное, групповое и коллективное творчество. Научное сообщество состоит из научных организаций, как государственных, так и добровольных.

Статусная роль ученого от человека, имеющего досуг для размышлений (Древний мир), далее – образованного слуги (Средневековье), превратилась на сегодняшний день в ценнейшую профессию. Созданные специальные организации ученых (академии, научные институты) играют огромную роль в жизни общества, определяя техническую, экономическую, политическую, социальную, военную деятельность государств.

Отмечается важность общественных объединений интеллектуальных сил учёных на отечественном и международном уровнях. Эти содружества поддерживают установки на расширение познания и оценку новых идей, выдвигаемых исследователями, обеспечивают постоянные интеллектуальные и эмоциональные контакты между ними, расширяют границы общения. Задачей научных обществ, организаций, учреждений является обмен научной информацией, в том числе, в ходе проводимых конференций, форумов, круглых столов и благодаря публикациям в научных изданиях. Публикации статей, монографий, сборников и выступления, в которых обобщаются итоги исследований и выдвигаются новые идеи, служат основным признаком признания квалификации учёного.

Научные объединения выполняют дискуссионную и рефлексивную роль второго «Я» исследователя и усиливают познавательные возможности современной 5-миллионной армии международного научного сообщества, в XVIII в. насчитывающего не более 15 тыс. человек, занимающихся научной деятельностью. Профессиональная научная деятельность зародилась в европейских странах в период бурного развития естествознания, которое до XVII в. находилось в зачаточном состоянии. У истоков профессиональной деятельности стоит Френсис Бэкон.

С момента возникновения в Средние века университетов, выполнявших две функции - учебного заведения и лаборатории научного исследования, укрепляет свои позиции диспут, который к XII в. становится ведущей формой организации не только учебного процесса, но и научной работы.   
 В качестве своеобразной формы накопления интеллектуальных ресурсов появляются первые естественнонаучные общества (академии), наследующие ценности научных кружков любителей наук, зародившихся в эпоху Возрождения. Среди первых научных обществ — «Академия тайн природы» (Италия, 1560-е гг.), «Академия Линчеев» («Академия рысьеглазых» - обладающих особой зоркостью (Неаполь, 1560 г.), «Академия опытных знаний» (Рим,1603 г.). Далее появляются Лондонское королевское общество (1660 г), Парижская академия наук (1666 г.), Берлинская академия наук (1700 г.), Петербургская академия (1724 г.), успешно работающие до сих пор.

В наше время созданная в 1968 году международная общественная организация Римский клуб, объединяющая не более 100 представителей мировой политической, финансовой, культурной, научной элиты, вносит огромный вклад в изучение перспектив глобального развития биосферы и человечества, социально-экономической сферы. Цель участников Римского клуба — "мысленно представить себе мир, в котором мы хотели бы жить, оценить его ресурсную базу, сформировать реалистическое и последовательное видение его перспектив и в итоге сконцентрировать энергию и политическую волю человечества на построение нового мирового сообщества".

Клуб заказывает и финансирует доклады - исследования по определённой проблематике, не ограничивая на свободу поиска. Обсуждение итогов изысканий происходит в ходе конференций в присутствии представителей общественности и прессы, далее результаты исследований распространяются благодаря публикациям и обсуждениям в разных странах мира. К его заслугам относятся построение компьютерных моделей мира, поиск путей гуманизации и гуманитаризации цивилизации. В настоящее время разработана программа «Новый путь мирового развития» (2008 г.), обозначившей основные направления деятельности до 2012 года. Также определены перспективы развития Европы в рамках проекта «Европа -2020».В 2012 г. мировой общественности был представлен доклад «2052: Глобальный прогноз на ближайшие сорок лет». В своё время деятельность Римского клуба активно пропагандировал Чингиз Айтматов, являвшийся его членом.

Рекомендации докладов учитываются при прогнозировании экономического развития многих стран, отраслей промышленности, корпораций и фирм. Серьёзно влияют они и на социальную сферу. Для педагогической науки и образования положительную роль сыграло выявление специфики инновационного развития общества. Идеи и установки этого плана Римского клуба оказали глубокое влияние на принятие решений многими странами по активизации научного потенциала наций и становлению нового, инновационного, типа образования.

Современная организация научной деятельности, сохраняя историческую корпоративность научных деятелей, повлияла, среди многих других факторов, производственных, политических, социальных потребностей, на ускорение темпов внедрения научных результатов и идей в практику. Если ранее влияние отдельных научных достижений на практику и производство могло ощущаться через 100-150 лет, то в нынешних условиях сроки освоения научных результатов сокращены до минимума.

Значимость обмена полученными результатами, идеями, зачастую не имеющими большой доказательной базы, но позволяющими наметить новые концепции, парадигмы, направления научного поиск, подтверждается тем фактом, что науку делают яркие личности, влияющие друг на друга, создающие коллективный разум человечества.

В научном сообществе высоко ценится педагогическая работа. Возможность читать  лекции в престижном учебном заведении служит признанием интеллектуального уровня и квалификации учёного, как и создание научной школы, в рамках которой идеи учёного-наставника развиваются его учениками и соратниками.

Взаимное обогащение достижениями и освоение познава­тельной деятельности дости­гается лишь в общении с коллегами - и молодыми, и опытными мастерами, - демонстрирующими искусство использования в своей деятельности коллективное и личностное знание.

Современный исследователь в арсенал своей деятельности включает личностное знание, зависящее от его творческих способностей и от особенностей интеллектуальной познавательной деятельнос­ти, позволяющее проявить индивидуальность и нестандартность мышления. Коллективное научное знание, используемое надличностно, отражается в общей для всех учёных системы поня­тий, способов, приемов и правил построения знания в определённой области практики.

Для полноты видения научной деятельности исследователь должен получить представление о формах вненаучного и внерационального знания, которыми владеет этнонаука - феномен коллективного сознания. Классическая наука отрицает её значение для познания, постнеклассическая - признаёт её проницательность, богатый опыт работы интуиции, значение и методику устной формы трансляции знания от на­ставника к ученику.

Научно-исследовательская деятельность, превратившись в разновидность профессиональной деятельности наёмных работников умственного труда, не должна потерять ценностные ориентиры. Они сохраняют науку как особую форму культуры, особенно ярко проявляющуюся в системе образования, воспитания, обучения и подключения членов общества к инновационной деятельности.

Культурная функция науки проявляет себя как процесс формирования человека в качестве субъекта научной деятельности и познания. Индивидуальное познание совершается исключительно в окультуренных, социальных формах.   
 Культурная сущность науки востребует этическую и ценностную наполненность исследовательского поиска, социальную ответственность за последствия научных открытий, нравственную позицию учёного, наличие высоконравственного климата в научном коллективе. Культура научного труда позволяет снизить риски коммерциализации, помогает реализовать универсальность научного поиска, не застревать на ступени, связанной не столько с поиском истины, сколько прибылью, стремление к которой приводит к негативным последствиям промышленного применения науки.

Педагогические изыскания тем более должны выполнять свою социальную функцию как приоритетную, поскольку их результаты используются для разработки планов развития образования, обеспечивающего становление общества разума и духовности. Выделяется два идеала, общих для современного образования и науки: а) неогуманистический, делающий акцент на выживании человечества и трансляции последующим поколениям не только совокупности знаний, но и нравственных и моральных ценностей; б) экологический, требующий создание благоприятных экологических условий для существования человека. Для успеха научных дидактических работ исследователю весьма важно осознать особенностью постнеклассической научной картины мира, востребующей применение постаналитического способа мышления. Он синхронизирует сразу три сферы анализа: а) историческую; б) критико-рефлексивную; в) теоретическую. Это позволяет при изучении дидактической реальности и выработке рекомендаций принимать во внимание взаимоотношение научных и вненаучных факторов, позиции синергетики, новые научно-педагогические парадигмы.

Идеалы и нормы науки служат для неё регулятивными принципами. Они задают цели, ход исследовательской деятельности и имеют конкретно-исторический характер. Так, в средневековье, исповедующем теологические ценности, невозможен был свободный поиск научной истины, в царствование строгого детерминизма в исследование не допускается случайность, а в современный период развития альтернативной парадигмы научного поиска не признаётся инвариантная, однозначная причинно-следственная зависимость исследуемых явлений. Признанные в определённые периоды соответствующие идеалы и нормы научного исследования накладывали отпечаток на коммуникации ученых, выбор стратегии и тактики проведения научно-исследовательских работ и их оформление.

В то же время внимание к вопросам финансовой прибыли, внедрению научных достижений соответствует стратегия «встраивания», «вхождения» стран в мировой процесс разделения труда, в рамках которого они стремятся стать генератором новых научно-технических идей, повышающих конкурентоспособность страны. Успех считается не полным, если научным коллективом проведён только научный поиск и разработана новая продукция. Необходимо достаточно быстро коммерциализировать разработки, довести их до вида товара, услуги, нашедших своего потребителя на рынке. Такая научно-техническая политика способствует развитию инновационной способности нации, позволяющей добиваться стратегических преимуществ, повысить уровень научно-технического потенциала и организовать эффективное использование продуктов научного, конструкторского, промышленного труда. Стержнем современного развитого постиндустриального, информационного общества является инновационная экономика, или экономика знаний, выдвигающая в качестве высоко ценимых приоритетов непрерывную разработку новых знаний, технологий и систему образования, способную воспитать инновационно направленную личность. Большинство стран разработали и реализуют собственные инновационно-инвестиционные стратегии. Они нацелены на формирование институциональной основы экономики знаний – национальной инновационной системы, накапливающей интеллектуальные ресурсы страны, высоко оцениваемые наравне с природными и людскими.

В развитых странах в сфере науки и высоких технологий сегодня занято 25% трудовых ресурсов. В США 8% высокообразованных граждан создают свыше 20% ВВП, около 40% от общемировых затрат расходуется на научно-исследовательские и опытно-конструкторские разработки (НИОКР). Около 66% работников имеют высшее или незаконченное высшее образование, и страна намерена довести этот показатель до 90%.

Всё это доказывает необходимость расширения научных исследований в самых разных областях действительности и значительного увеличения количества членов общества, способных к проведению научно-исследовательских и конструкторских работ, обладающих практически мгновенной реакцией на новые запросы действительности, экономически грамотных, профессионально компетентных, мобильных, этически ответственных и креативных, не отбрасывающих ценности научных предшественников.

Цели деятельности педагога-практика и цели педагога - исследователя различаются по результатам. Для первого важно добиться положительных результатов обучения и воспитания обучающихся, для второго – найти объяснение этому, обосновать с научной точки зрения эффективность действий практического работника образования, предложить новые методы усовершенствования организаций всех уровней образования, выявить, определить перспективы развития образовательной сферы.

Освоение методологии, методов, технологии, техники исследования в области дидактики повлияет на развитие личности исследователя, поскольку позволит овладеть рядом компетенций. Так, сформированные в процессе изучения учебного материала общекультурные компетенции расширят и углубят научное мировоззрение, вооружат способностями генерировать новые идеи, совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень, адаптироваться к социально-культурным условиям своей деятельности.

Профессиональные компетенции обеспечат исследователя владением фундаментальными разделами и новейшими достижениями дидактики, необходимыми для решения научно-исследовательских задач. Благодаря работе над этими компетенциям появится умения самостоятельно планировать работу, ставить конкретные задачи научных исследований в дидактической области, решать их с помощью информационных технологий с использованием новейшего отечественного и зарубежного опыта. Общая профессиональная подготовка даст понятие о типах исследований:

а) фундаментальные исследования направлены на разработку теории дидактики как науки, ее методологии и научного статуса. Результаты фундаментальных исследований не всегда и не сразу находят прямой выход в практику образования;

б)  поисково-прикладные исследования решают в большей степени практические задачи или теоретические вопросы практического направления. Прикладные исследования логически продолжают фундаментальные, создавая «мостики» между фундаментальными открытиями и практикой;

в)  проектные разработки, непосредственно обеспечивающие функционирование системы образования посредством создания учебно-методической документации – учебных программ, методических пособий, рекомендаций и т.д.

Появится также готовность применять на практике навыки составления и оформления научно-исследовательской документации, научных отчётов, обзоров, докладов и статей. К ним же относятся способности осуществлять научно-исследовательскую деятельность с учётом этических, экологических требований и обеспечивать реализацию научного авторского права.

Дидактические компетенции укрепят готовность к проведению учебных занятий на основе классического, традиционного и инновационного подходов и обеспечат грамотную организацию и проведение изыскания в дидактическом аспекте. Их становлению поможет освоение знания сущности ведущих педагогических концепций, овладение умением разрабатывать научный аппарат исследования, осуществлять аналитико-синтетическую переработку теоретических идей и положений, умение проводить экспериментальную работу.

**Вопросы и задания**

1. Каковы ведущие методологические позиции современного научного педагогического поиска?

2. Кого называют исследователем?

3. В чём суть научной деятельности?

4. Чем отличается научный стиль речи от других стилей?

5. Создайте и прокомментируйте алгоритм индивидуальной исследовательской деятельности.

6. Представьте эмблему и девиз педагогической науки и её отрасли — дидактики.

7. Напишите эссе- отзыв о книге Ганса Селье «От мечты к открытию. Как стать учёным».

8. Разработайте идеальную модель исследователя.

**1.3 Методология педагогики: сущность, функции, основные понятия**

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

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

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

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

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

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

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

-методология педагогического исследования;

-методология педагогического проектирования.

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

Методология как общая теория метода формировалась в связи с необходимостью обобщения и разработки тех методов, средств и приемов, которые были открыты в философской науке и других формах деятельности людей. В наши дни совершенно неоспоримо, что магистральной линией развития современной цивилизации является разработка методов в самых различных сферах человеческой деятельности. В сегодняшней науке методология является самостоятельной реальностью, которая складывается под влиянием внешних социокультурных условий. Методология – сложная, динамичная, целостная, иерархическая система способов, приемов, принципов разных уровней, сферы действия, направленности, эвристических возможностей, 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 связаны с педагогической практикой опосредованно. Их задачи: выявление закономерностей и тенденций развития педагогической науки в ее связи с практикой, определение принципов повышения эффективности и качества педагогических исследований, анализ их понятийного состава и методов.

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

Следующее понятие – методологическое исследование в области педагогики.

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

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

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

Нормативные основания методологии педагогики охватывают следующий круг вопросов: научное познание в педагогике среди других форм духовного освоения мира, к которым относятся стихийно-эмпирическое познание и художественно-образное отображение действительности; определение принадлежности работы в области педагогики к науке: характер целеполагания, выделение специального объекта исследования, применение специальных 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 определениях концепций, форм и методов познания, управления, конструирования.

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

Содержание методологической рефлексии исследователя определяется в виде следующих характеристик педагогического исследования, позволяющих оценить его качество: проблема, тема, актуальность, объект исследования, его предмет, цель, задачи, гипотеза, новизна, значение для науки, значение для практики (См.: 2.1. – 2.7.).

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

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

Методология педагогики включает в себя следующие положения:

1) учение о структуре и функциях педагогического знания;

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

3) учение о логике и методах педагогического исследования;

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

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

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

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

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

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

Завершенность цикла деятельности (проекта) определяется тремя фазами:

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

-технологическая фаза, результатом которой является реализация системы;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Основные функции методологии педагогики. В науке различают с учетом формы выражения методологических знаний, понимаемых в широком философском смысле, нормативную и дескриптивную методологию. В обоих случаях функция методологического знания – внутренняя организация и регулирование процесса познания и преобразования какого-либо объекта. Педагогическая методология выполняет наряду с познавательной (исследовательской) и преобразующей функциями также рефлексивную и функцию критики развития педагогической науки (М.С. Бургин, Я.С. Турбовской, В.С. Шубинский и др). Рассмотрим особенности этих функций.

Гносеологическая функция методологии педагогики состоит в том, что с помощью научных методов исследования ведется поиск нового знания.

Преобразующая функция проявляется в двух аспектах: в преобразовании научно-теоретического знания (имеется в виду совершенствование методов научно-исследовательской работы, исследовательского процесса) и в преобразовании педагогической действительности (речь идет о методах преобразования). Преобразующая функция особенно ярко проявляется при создании нового педагогического опыта (например, в опыте педагогов-новаторов 80-х годов Ш.А. Амонашвили, С.А. Лысенкова, В.Ф. Шаталова и др.).

Критическая функция выступает как особый вид оценивания; рефлексивная функция методологии заключается в том, что одним из объектов изучения с помощью методологии стала сама педагогическая наука.

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.

Разрабатывается структура и содержание отдельных отраслей педагогики (социальная педагогика).

Основу методологии социальной педагогики составляют следующие компоненты:

- методология самой социальной педагогики – уровни познания существа социальной педагогики с позиции науковедения: гносеологический (познание социально-педагогических явлений), логико-гносеологический (познание логики познания) и технологический (каким образом познавать социально-педагогическую действительность);

- методология познания и преобразования социальной педагогики – уровни познания и оценки качества социально-педагогической действительности с позиции субъекта (государства, определяющего социально-педагогический заказ, и специалиста, выполняющего социально-педагогическую деятельность и ее оценку: аксиологический ( оценка социально-педагогических явлений), мировоззренческих (система знаний, необходимая для познания, преобразования и оценки социально-педагогической деятельности) и методический (способы реализации технологий познания, преобразования и оценки социально-педагогической действительности).

Методология социальной педагогики - это дисциплинарная методология, затем общенаучная и далее общефилософская методология. Это означает, что роль методологических основ для социальной педагогики на высшем уровне общности играет философия, и прежде всего социальная философия (гносеологические и мировоззренческие основы); затем общенаучная методология (общенаучные основы).

Даже функцию методологических основ для социальной педагогики реализуют также социология, психология, социальное право, социальная информатика, педагогика и другие науки, представляющие собой дисциплинарную методологию и реализующиеся в социальной педагогике в форме дисциплинарных методологических подходов. Они, в свою очередь, реализуют по отношению к социальной педагогике собственную методологическую функцию и выступают в роли ее методологических основ. В состав методологии социальной педагогики входят методологические знания наук более высокой абстракции [109; 110].

Методология этнопедагогического исследования содержит сведения о теории этнопедагогического знания (законы, закономерности как устойчивые тенденции, категории, функции, уровни, формы, концепции, теории, принципы, подходы, проблемы, гипотезы, критерии, факты, факторы); о методах этнопедагогического исследования: эмпирических (наблюдение, сравнение, эксперимент) и теоретических (идеализация, абстрагирование, гипотетико-индуктивный, концептуализация, проектирование, моделирование, конструирование, технологизация); о средствах исследования (материальные - спутниковая связь, сотовый телефон, компьютерная техника, система Интернет, информационные технологии;логические - аргументация, рассуждение, доказательство; языковые - описание, изложение, коммуникация; математическая статистика). Такая методология направлена на исследование и формирование содержания, организации, логической структуры, принципов и методов научно-познавательного процесса и научно–исследовательской деятельности специалиста.

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

• понимают как:

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

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

• рассматривают как:

теоретическое учение о научных методах;

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

систему знаний о способах достижения нового педагогического знания;

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

В структуру методологии педагогики входят: теория методологических основ педагогики (под «методологическими основами» понимается знания более высокого методологического статуса наук, примененное к познанию и преобразованию части действительности, описываемой той или иной конкретной научной дисциплиной), теорию проблем методологии педагогики (совокупность теорий научно-исследовательской и научно-преобразовательной педагогической деятельности, а также теории педагогического науковедения составляет содержание учения о проблемах методологии) и теорию методологических проблем педагогики.

**Вопросы и задания**

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

2. Охарактеризуйте определения понятия методологии педагогики.

3. Обоснуйте причины обращения ученых к методологии педагогики.

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

5. Раскройте научный статус методологии педагогики.

6. Опишите функции методологии педагогики.

**1.4 Методология научно-педагогического исследования: подходы и принципы**

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 [46].

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 [55].

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].

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

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

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

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. [79].

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

В ходе поиска и уточнения методологических подходов применительно к формированию исследовательской культуры учителя мы руководствовались имеющимся знанием в этой области, созданным учеными стран СНГ, в том числе Казахстана.

Методологический подход относительно разрабатываемой проблемы можно определить как научно обоснованную руководящую норму педагогической деятельности учителя, направленной на формирование искомого качества с целью оптимизации функционирования педагогического процесса как объекта деятельности педагога. Главными ориентирами при этом являются культурологический, аксиологический, синергетический и инновационный подходы. На наш взгляд, инновационный подход позволит осмыслить теорию и практику исследовательской культуры учителя в условиях смены парадигмы образования, нацеливающие педагогическое сообщество на принятие и осознание новой социокультурной ситуации.

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 [217].

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

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

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

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

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 образования [23].

Для успешного определения методологической основы осуществляется методологическое обоснование. Методологическое обоснование дидактического исследования, по мнению Ю.К. Бабанского, должно содержать общественно-политические основания концепции автора, критический взгляд на соответствующие педагогические проблемы, раскрытие философских оснований исследовательской концепции, анализ источников из смежных наук, которые лежат в основе данной педагогической концепции (социологических, психологических, физиологических, кибернетических и др.) [16].

Следовательно, логическая цепочка (алгоритм) методологического обоснования педагогического исследования выглядит следующим образом: 1) определение конкретных методологических подходов к исследованию педагогических (историко-педагогических) фактов, явлений и процессов; 2) уточнение методологических принципов; (генезис и эволюция развития); 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 [27; 58].

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.

**Вопросы и задания**

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

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

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

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

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

4. Изучите структуру методологической основы следующих исследований:

«Теория и технология научной деятельности высшей школы в условиях глобализации и информатизации общества и образования». 13.00.01 (Мынбаева А.К.);

«Становление и развитие содержания высшего педагогического образования в Республике Казахстан (1928-2005 гг.)», 13.00.01. (А.Д. Кайдарова);

«Теоретические основы формирования синергетической культуры учащейся молодежи». 13.00.08. (Мукушев Б.А.);

«Теоретико-методологические основы систематизации и конструирования содержания истории педагогики и образования Казахстана» 13.00.01. (Калькеева К.Р).

5.Составьте реферат на тему «Методологические подходы и механизм их трансформации на предмет педагогических исследований».

6.Изучите характеристику противоречий исследований на темы:

«Становление и развитие системно-синергетической парадигмы в педагогике: На основе анализа педагогического наследия Н.М. Таланчука».13.00.01. (Корчагин В. Н.);

«Гипотеза как средство развития дидактического знания». 13.00.01. (Наушабаева С.У.);

«Периодизация историко-педагогического процесса как компонент деятельности исследователя (методологический аспект)». 13.00.01. (Назаров Н.Д.).

**1.5 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 [16].

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.

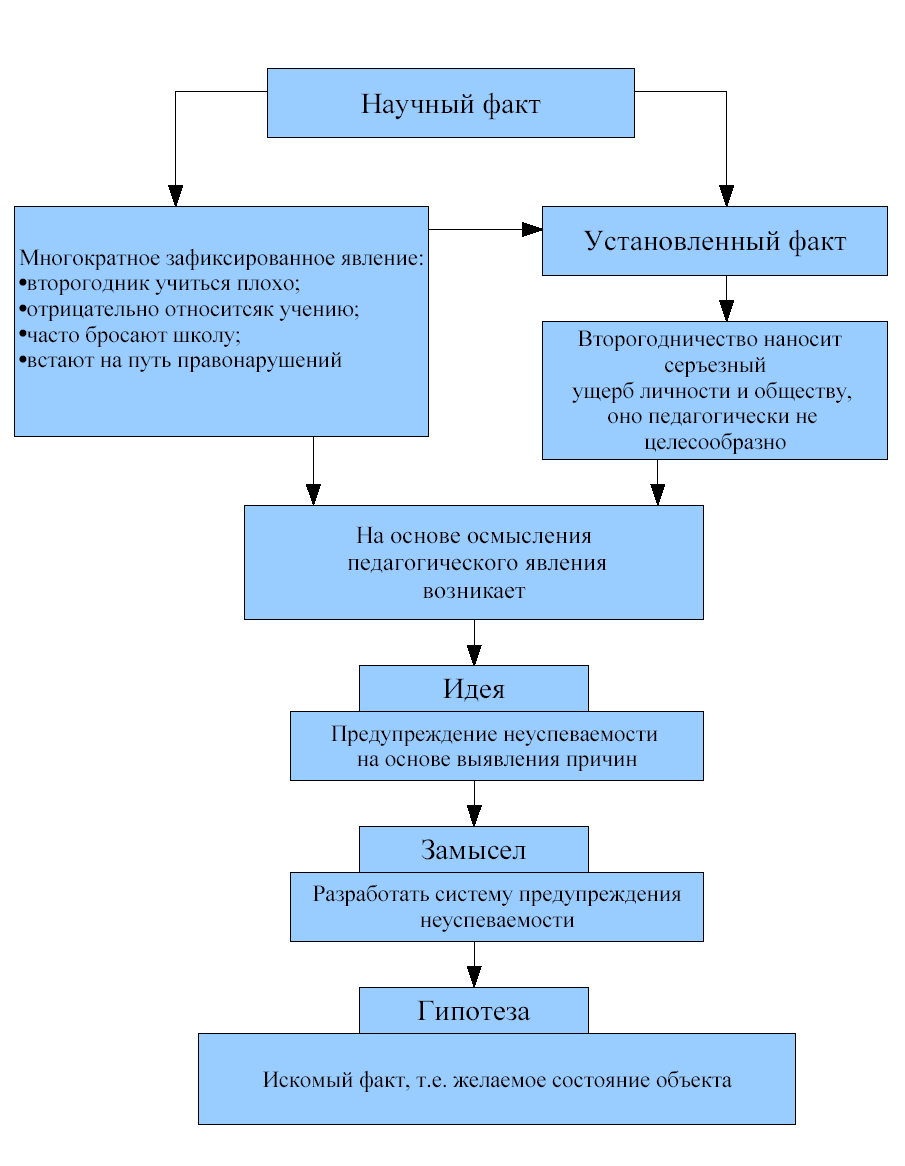
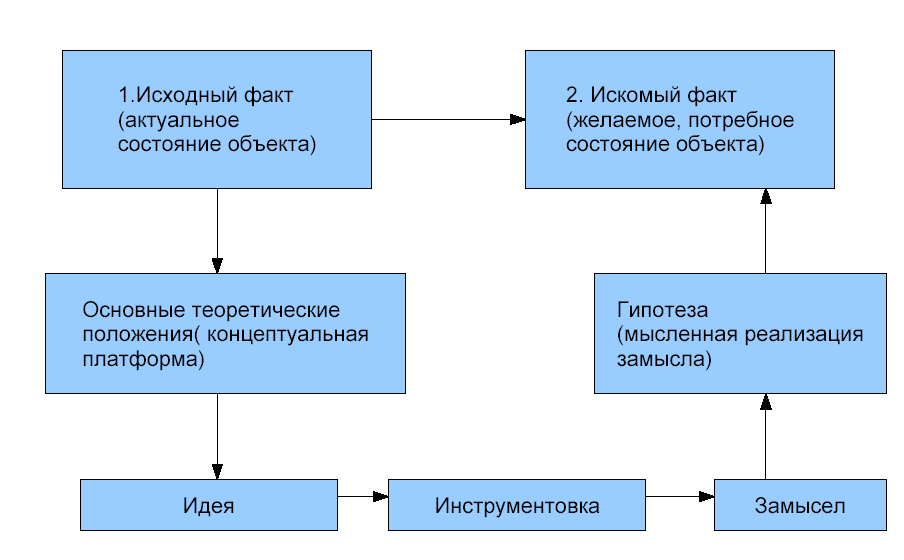
.Если схематизировать данные постулаты на приведенном ими примере, можно изобразить примерно такую схему.

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 [104].

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).

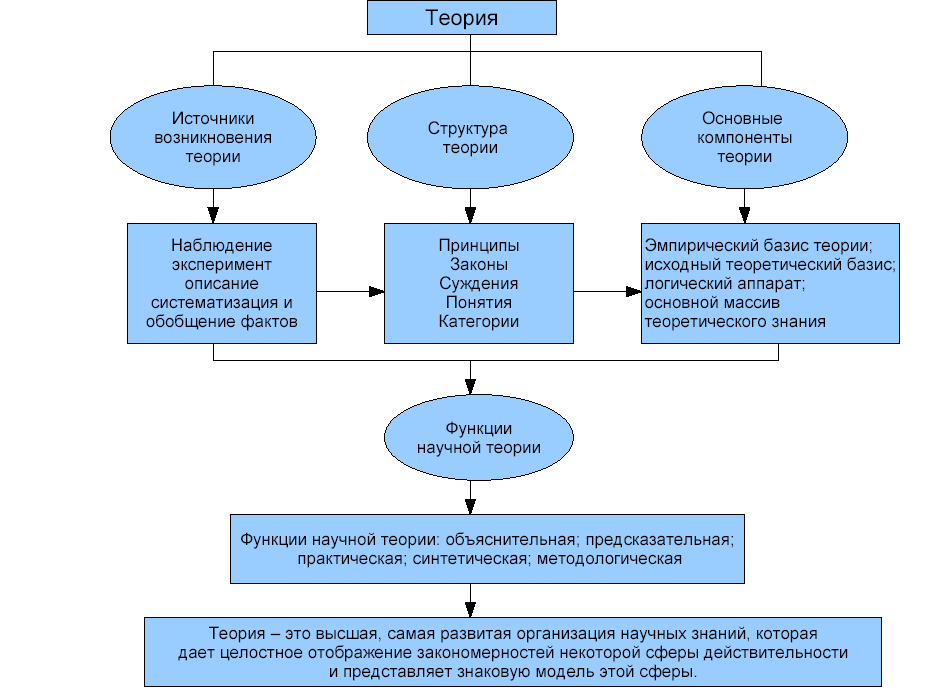


Рисунок 3. Структура и функции теории.

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 [150, 40]. Требование непротиворечивости означает, что все постулаты, идеи, принципы, модели, условия и другие структурные элементы данной теории логически не должны противоречить друг другу [150, 36].

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.

**Вопросы и задания**

1. Какова структура теоретической основы педагогического исследования?

2. Раскройте сущность понятия «педагогический факт».

3. Какие педагогические теории взяты за основу Вашего исследования?

5. Прокомментируйте закономерности педагогического процесса.

**1.6 Логика и концепция научно-педагогического исследования**

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.

Концепция - это ведущий замысел, конструктивный принцип в научной, технической и других видах деятельности (В.М. Полонский). Материал концепции должен быть представлен в виде системы, в основу которой положено ясно сформулированная идея. Кроме того, концепция считается определенным способом понимания, трактовкой какого – либо явления, точкой зрения, руководящей идеей для освещения протекающих процессов, ведущим замыслом деятельности. В целом, концепция имеет методологическую функцию и является своеобразным способом мыслительной деятельности.

В философии и педагогике встречаются различные классификации методологических концепций, трактовки методологических принципов. Чаще всего это касается 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 телько философские принципы. Поскольку методологическая концепция является теорией строения развития научного знания, постольку она в той или иной степени ориентируется также на науку и ее историю.

Надо помнить о том, что целостная концеция не может образоваться путем простого сложения знаний, взятых из различных наук. Концепция задает категориальный инструментарий видения явления – представление о сущности, функциях, составе, структуре изучаемого феномена. Исследователь дает свою интерпретацию общенаучных и педагогических категорий, в связи, с чем качество научно – педагогической работы зависит от концептуальных установок, через призму которых он видит свой предмет исследования.

Разработанная на единой методологической основе, метаконцепция должна воплощать систему взглядов на структуру – инвариант, не зависящий от того, каков характер обьекта. Примером такой работы служит рассмотрение и изучение концепций, предпринятых в рамках выполнения автором докторской диссертации по проблеме формирования исследовательской культуры учителя (См. таблицу 3).

Таким образом, мировоззренческая и исследовательская концепция автора помогла обеспечить применение подлинно научного, обьективного подхода к анализу исследуемых явлений и вытекающих из него выводов и рекомендаций для теории и практики образования, научную ценность и аргументированность полученных результатов.

Современное представление о концепциях как о нормативно- проектных додументах позволяет классифицировать их следующим образом:

- концепция первого уровня, описывающая наиболее общее закономерности становления и функционирования желаемого явления или системы:

- концепция второго уровня, опирающаяся на концепцию первого уровня и формулирующая теоретическое обоснование развитие элементов исследуемых систем и явлений;

- концептуальное обоснование, формулирующее теоретические подходы при создании проекта системы или ее структур и элементов.

Использование наиболее общих теоретико-методологических и философских подходов позволяет создать наиболее абстрактное представление о желаемом результате, которое вследствие своей обобщенности и абстрактности способно оказывать долговременное воздействие на развитие образовательной системы. Именно данное обстоятельство позволяет концепции не устаревать, в отличие от детально разработанной программы, которая находится в тесной зависимости от меняющихся обстоятельств.

Процесс обоснования концептуальных основ исследования должен содержать раскрытие философских оснований исследовательской концепции (историко-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 алгоритм концептуализации дидактического исследования:

- определение конкретных методологических подходов к исследованию дидактических 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;

- целостный подход к характеристике предмета исследования (целостность- понятие философского порядка, указывающее на отдифференцированность обьектов от среды и его внутреннее единство).

Концептуализация как особый вид деятельности связана с наличием не только существенного объема знаний, мировоззренческого уровня, владения гуманитарными технологиями и различными понятийными языками, но и наличием специальных способностей у людей, занимающихся этой деятельностью. Поэтому далеко не каждый исследователь сразу способен заниматься данной деятельностью, но осознать ее необходимость и развивать в себе данную способность должен каждый.

Анализ и обобщение концепций, имеющих непосредственное отношение к образовательной системе, позволяет предложить такую классификацию:

- концепции развития учебных заведений системы непрерывного образования;

- концепции развития отдельных звеньев системы непрерывного образования;

- концепция развития содержания образования отдельных предметов;

- концепция развития отдельных актуальных направлений образования;

- концепции развития определенных направлений науки;

- концепции прогнозирования образования;

- концепции развития воспитания в учебных заведениях системы непрерывного образования.

Для успешной подготовки концепции возникает потребность в разработке модели «концепции концепции», своего рода метаконцепции, которая в последующем может приниматься за основу как при определении какой-либо новой позиции, так и при оценке уже созданных проектов. Разработанная на единой методологической основе, такая метаконцепция должна воплощать систему взглядов на структуру – инвариант, не зависящий от того, каков характер объекта. Это поможет унификации работ по созданию отдельных концепций, процессу их объединения в систему, обеспечит сопоставимость их оценок и облегчит выявление путей корректировок. Требования к созданию концепции таковы: 1) выделение объекта, определение его сущности и места среди множества других; 2) четкая формулировка цели реализации концепции; 3) выявление условий, необходимых и достаточных для реализации концепции; 4) обеспечение выполнения преобразующих функций; 5) разработка критериев успешности мероприятий, а также оценки результатов; 6) выполнение прогностической функции; 7) сопоставление с другими концепциями, относящимися к тому же объекту.

Концептуальность характеризует исследование с точки зрения сущности объяснения педагогических фактов, выведения из этой сущности рекомендаций и их практической проверяемости. Наличие концепции в любом исследовании независимо от его типа – обязательная характеристика исследования. При этом сами концепции имеют различную степень фундаментальности. В зависимости от этого и будет выделяться фундаментальные, прикладные и практические исследования. Можно назвать фундаментальной в педагогике ту концепцию, которая раскрывает сущность процесса обучения в целом, изменяет в основном систему наших взглядов на него. При этом возникшая новая концепция может быть параллельно с ней, объяснять те же факты и явления, что и ранее созданная концепция. Оба вида концепций имеют право на существование в науке.

В разработках (практических исследованиях) концептуальность в явном виде не присутствует, но исследователь обязательно использует результаты прикладных, а иногда и фундаментальных исследований.

Новая фундаментальная концепция создается на стыке наук. Для педагогики это, прежде всего, психология. Существующую в настоящее время в дидактике фундаментальную концепцию, в рамках которой ведутся почти все дидактические исследования, можно назвать концепцией воспитывающего, развивающего, компетентностного обучения. Она создавалась на основе достижений педагогической психологии, дидактических работ, а также широкого обобщения педагогического опыта. В рамках этой концепции и разрабатывается в настоящее время содержание, методы и формы организации обучения.

По мнению М.Т. Громковой исследовательская работа включает три основных блока, каждый из которых имеет вполне определенную структуру:

Актуальность темы исследования:

•выявление объекта исследования как системы объективного мира;

•установление предмета исследования (элемента системы или связей и отношений внутри объекта);

•формулирование несоответствий, противоречий, проблем;

•уточнение темы исследования;

•формулирование актуальности исследования.

Процесс исследования:

•гипотеза исследования;

•цели исследования;

•задачи исследования;

•методы исследования;

•формирование содержания.

Результаты исследования:

•научная новизна исследования;

•практическая значимость исследования;

•экспертиза.

Проблема, тема, актуальность исследования взаимосвязаны. Актуальность исследования обосновывает потребность в новом содержании, новой норме или новом способе деятельности.

Дальнейший процесс развития проблемы связан с определением объекта и предмета исследования.

Концепция – система идей, взглядов, установок, которая должна служить отправной теоретической базой поиска и, будучи опосредована и проверена практикой, может превратиться в теорию. Концепция является методологической и теоретической базой исследовательской деятельности, она должна содержать и зерно преобразования – мысли о том, как можно разрешить поставленную проблему. Концепция должна содержать методологические установки, положения теории и конструктивную часть – направления и идеи преобразования.

Традиционно научное знание делится на методологическое, теоретическое и эмпирическое. В концепции преимущественно отражаются первые два вида научно-педагогического знания [7, 40-42]. Как мы уже отметили, у начинающих исследователей, у руко­водителей коллектива, которые намерены развернуть исследова­тельский поиск, нередко возникает вопрос: нужно ли работать над собственной концепцией или достаточно сослаться на доку­менты, в которых уже сформулированы общие теоретические положения и установки. Опыт показывает, что иметь свою кон­цепцию необходимо всегда. Во-первых, это дает возможность определить общую направленность и ориентиры исследователь­ского поиска. Во-вторых, отобрать актуальные именно для дан­ного исследования положения, расставить соответствующие ак­центы. В-третьих, позволяет выделить ведущие факторы разви­тия изучаемого объекта.

И, наконец, в-четвертых, открывает возможность получить не только практические результаты, но и сделать теоретические при­ращения и выводы. Оформить концепцию можно в виде отдельно­го документа или исследовательского проекта

Нельзя забывать и о традиционном делении научного знания на методологическое, теоретическое и эмпирическое. В концеп­ции преимущественно отражаются первые два вида научно-педа­гогического знания.

Методологическое знание отличает наиболее высокая степень обобщенности, устойчивости, нормативной категоричности. И именно поэтому оно очень абстрактно и недостаточно для ре­шения конкретных проблем практики. Влияние методологии (ска­жем, принципов диалектики, положений синергетики, теории систем) на практику опосредовано положениями конкретной пе­дагогической теории (развивающего обучения, свободного вос­питания, социальной педагогики, педагогической психологии, концепции и положений личностно ориентированного, деятель-ностного и иных подходов). В свою очередь, обобщение практики, извлечение мысли, выведенной из опыта (К. Д. Ушинский), пре­рогатива теории, и именно через нее, как правило, методологи­ческие положения и установки воздействуют на практику. В ко­нечном счете, и методологическое, и теоретическое знание в при­кладных исследованиях возвращается в практику, превращается в эмпирические рекомендации, хотя связь методологии с конкрет­ной практикой опосредована теорией, методикой, технологией, и неудачи практики нередко обусловлены несовершенством или неадекватностью последних и не свидетельствуют о несостоятель­ности методологии.

При формировании концептуальной платформы исследования встречается много нестрогости и некорректности, особен­но при использовании методологических положений диалектики и синергетики. Применяют или то, или другое. Или, что еще хуже, и то и другое, не согласовывая и даже не соотнося положения этих теорий. Между тем речь идет об одном и том же процессе развития, хотя акценты делаются различные. Диалектика акцен­тирует внимание на необходимости, закономерности, причин­ной обусловленности, противоречивости развития, отрицании (снятии) на последующих этапах развития предшествующих ре­зультатов. Синергетика — на той роли, которую играют случай­ность, хаос, флуктуации (существенные изменения) в процессе деятельности человека.

Очень часто неправомерно употребляются термины «комплекс­ный подход», «комплекс», «системный подход», «системный объект», «системный анализ».

Комплекс — это многосоставный и многофункциональный объект (методический комплекс, образовательно-оздоровительный Центр, Центр развития ребенка, физкультурный комплекс и т.д.). Комплексный подход — изучение всех важнейших составляющих комплекса, его функций, использование подходов и средств раз­ных наук (социологии, педагогики, психологии и др.) по отно­шению к любому объекту или процессу.

Системный объект, система — множество взаимосвязанных элементов, составляющих определенную целостность, в которой свойства целого переносятся на его элементы, а свойства элемен­тов отражаются в целом. Это совокупность, обладающая ядром, систематизирующей связью. Системой можно считать только та­кую целостность, в которой взаимодействие составляющих при­обретает характер взаимосодействия (П.К.Анохин). Она имеет внешние связи с системами более общего порядка, управляема и приобретает способность к саморазвитию. Только установив нали­чие всех этих качеств, мы получаем право рассматривать процесс или объект как систему и использовать при их исследовании си­стемный подход, т.е. выделять системообразующую связь, уста­навливать общесистемные свойства, обнаруживать и охарактеризовывать внутренние и внешние связи, источники и условия раз­вития и саморазвития объекта.

Таким образом, следует отличать обыденное употребление тер­минов («система обучения», «система воспитания», «система пе­дагогического стимулирования» и т.д.) от подлинно научного определения системы как специфически организованной целост­ности и системного подхода как способа познания и преобразова­ния объекта. С полным правом, например, можно говорить о сис­теме традиционного авторитарного обучения, построенного на ос­нове знаниевой парадигмы и воспроизводящей деятельности уча­щихся, и о гуманистических образовательных системах, направ­ленность, содержание, личностные механизмы развития, образо­вательные методы и технологии которых ориентированы на ста­новление личности и ее готовности к самореализации. Это систе­мы В.А.Сухомлинского, А.С.Макаренко, Ш.А. Амонашвили, В.А .Караковского, Е.А.Ямбурга, М. Монтессори, С. Френе и мно­гих других.

При формировании концепции следует избегать «голого деду­цирования», в котором упускается особенное и единичное. («Диа­лектика указывает, что развитие происходит через противоречия: поэтому мы выделяем противоречие между умениями и имеющи­мися средствами их достижения»; «Синергетика содержит вывод о том, что слабые, но совпадающие с внутренними тенденциями процесса воздействия оказываются эффективными, поэтому мы организуем воздействия, совпадающие с преобладающими в дан­ном возрасте мотивами деятельности», и т.п.) Влияние дедуктив­ных построений, общих установок исследователя, бесспорно, су­ществует и в чем-то определяет общие подходы. Но поиск конк­ретных наиболее значимых противоречий, способов воздействий, точек роста должен вытекать из существа анализа предмета и при­водить к необходимости использования тех или иных общих подхо­дов, в том числе и синергетического. В науке вообще, а в педагогике, в особенности, на практике необходимо всегда учитывать еди­ничное: особенности конкретного индивида и конкретной ситуа­ции, действие общих закономерностей всегда опосредуется усло­виями протекания процесса и особенностями его субъектов.

В основу концепции школы № 6 г. Тюмени (директор — В. А. Зо­това), работающей над темой, «Разработка и внедрение модели формирования человека культуры в условиях школы с углублен­ным изучением предметов художественно-эстетического цикла» легли следующие положения.

Человек культуры — свободная личность, способная к самооп­ределению в мире культуры. С педагогической точки зрения это означает воспитание у учащихся таких важных качеств, как высо­кий уровень самосознания, чувство собственного достоинства, самостоятельность, независимость суждений, уважение к тради­циям, способность принимать решения, осуществлять выбор сво­ей жизнедеятельности.

Человек культуры — гуманная личность.

Человек культуры — духовная личность, находящая радость в такой самореализации, которая делает человека совершеннее и гармоничнее, способствует гармонии человека и мира.

Человек культуры — личность авторская, вариативно мысля­щая, постоянно неудовлетворяющаяся достигнутым результатом.

Человек культуры — личность практическая, способная к ре­альной жизни и продуктивной деятельности в определенном куль­турном пространстве.

Достичь поставленной цели можно за счет создания в школе культуротворческой образовательной среды и вовлечения всех уча­щихся в культуротворческую деятельность, приносящую радость, дарующую возвышенные чувства и создающую условия для осо­знания гуманного смысла общечеловеческих и национальных культурных ценностей и личных возможностей участия в их ре­ализации.

Новая фундаментальная концепция создается на стыке наук, на основе данных смежных наук (для педагогики это, прежде всего, психология). Существующую в настоящее время в дидактике фундаментальную концепцию, в рамках которой ведутся дидактические исследования, можно было бы назвать концепцией воспитывающего и развивающего обучения. Она создавалась на основе достижений педагогической психологии, дидактических работ, а также широкого обобщения педагогического опыта. В рамках этой концепции и разрабатывается в настоящее время содержание, методы и формы организации обучения.

Для успешной подготовки концепции возникает потребность в разработке модели «концепции концепции», своего рода метаконцепции, которая в последующем может приниматься за основу как при определении какой-либо новой позиции, так и при оценке уже созданных проектов. В.Я. Сквирский обосновывает необходимость того, что нужен методологический инструментарий, обеспечивающий сохранение внутренней непротиворечивости каждой конкретной теории, ее органическую принадлежность к общей концепции развития образования. Разработанная на единой методологической основе такая метаконцепция должна воплощать систему взглядов на структуру – инвариант, не зависящий от того, каков характер объекта. Это поможет унификации работ по созданию отдельных концепций, процессу их объединения в систему, обеспечит сопоставимость их оценок и облегчит выявление путей корректировок. Автором систематизированы требования к созданию концепции:

1) выделение объекта, определение его сущности и места среди множества других;

2) четкая формулировка цели реализации концепции;

3) выявление условий, необходимых и достаточных для реализации концепции;

4) обеспечение выполнения преобразующих функций;

5) разработка критериев успешности мероприятий, а также оценки результатов;

6) выполнение прогностической функции;

7) сопоставление с другими концепциями, относящимися к тому же объекту [ 17, 53].

Представленный инвариант по замыслу должен «работать» на множество концепций, направленных на преобразование объектов. К этому множеству относится и сама метаконцепция, поскольку она предназначена для использования при разработке (или корректировке) других концепций. В названии и в содержании любой концепции должен быть достаточно четко определен объект, система взглядов на который в ней отражается. Им могут стать система народного образования в целом и отдельные ее звенья, структурные особенности объекта и его функции. Весьма важно выявить сущность и место объекта среди множества ему подобных. Если рассматриваемая концепция выполняет преобразовательную функцию, она непременно должна содержать указания на цели предстоящих изменений [15, 54-55].

Однако, молодому исследователю надо помнить о том, что целостная концепция не может образоваться путем простого сложения знаний, взятых из различных наук. Концепция задает категориальный инструментарий видения явления – представление о сущности, функциях, составе, структуре изучаемого феномена. Исследователь дает свою интерпретацию общенаучных и педагогических категорий, в связи, с чем качество научно-педагогической работы зависит от концептуальных установок исследователя, через призму которых он видит свой предмет исследования.

Таким образом, мировоззренческая и исследовательская концепция автора, обеспечивает подлинно научный, объективный подход к анализу исследуемых явлений и вытекающих из него выводов и рекомендаций для теории и практики образования, научную ценность и аргументированность полученных результатов.

Надо отметить, что концептуализация как особый вид деятельности связана с наличием не только существенного объема знаний, мировоззренческого уровня, владения гуманитарными технологиями различными языками, но и наличием специальных способностей у людей, занимающихся этой деятельностью. Поэтому далеко не каждый исследователь способен заниматься данной деятельностью, осознать ее необходимость. Развивать в себе данную способность должен каждый исследователь.

Этапы научно-педагогического исследования. Если исходить из наиболее обобщенной и известной логики исследования, то она представлена следующими этапами:

«1 этап. Общее ознакомление с проблемой исследования, обоснование её актуальности, уровня разработанности, определения объекта и предмета, темы исследования, формулирование общей и промежуточных целей исследования и соотнесенных с целями задач.

2 этап. Выбор методологии - исходной концепции, опорных теоретических положений, единого, определяющего ход и предполагаемые результаты исследования замысла, исследовательского подхода.

3 этап. Построение гипотезы исследования - теоретической конструкции, истинность которой предстоит доказать.

4 этап. Выбор методов исследования. Проведение констатирующего эксперимента с целью установления исходного состояния предмета исследования.

5 этап. Организация и проведение преобразующего эксперимента.

6 этап. Анализ, интерпретация и оформление результатов исследования.

7 этап. Выработка практических рекомендаций».

**Вопросы и задания**

1. Охарактеризуйте основные типы дидактических исследований.

2. Прокомментируйте классификацию концепций.

3. В чем сущность концепции исследования?

4. Каковы признаки концептуальности исследования?

**ГЛАВА 2.**

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АППАРАТ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

**2.1. Проблема и тема научно-педагогического исследования**

Научное познание начинается и всегда сопровождается решением проблем. Решение проблемы не содержится в известном знании и не может быть получено путем преобразования имеющейся информации.

Научную проблему рассматривают как результат осознания возникшей в науке проблемной ситуации. Проблема – это переходная форма развития знания от эмпирического к теоретическому, возникающая из фактов, вступающих в противоречие с реальной предметной действительностью. В результате возникает ситуация, когда эмпирическое знание не может развиваться без теории.

Решить проблему - это дать фактам теоретическое истолкование, ибо только теория объясняет факты и дает целостный взгляд на предмет. 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 хотя бы догадкой.

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. При постановке проблемы исследования необходимо учитывать, что дидактика ориентируется, прежде всего, на необходимость преодоления недостатков практики.

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.

При этом общая форма данной ситуации может быть охарактеризована как проявление противоречия между существующим старым знанием и вновь обнаруженными явлениями 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 4).

Характеристика проблемной ситуации. Сущность проблемной ситуации:

1.Проблемная ситуация как несоответствие между старыми теоретическими представлениями, с одной стороны, и новыми фактами и результатами развивающегося научного знания, с другой.

2.Проблемная ситуация как выражение несоответствия цели исследования и её достижения прежними средствами.

Проблемность дидактических исследований связана с такими понятиями, как «объект и предмет исследования» (Таблица 4).

Таблица 4. Отражение проблемной ситуации в объекте и предмете дидактического

исследования

|  |  |
| --- | --- |
| Объект исследования | Представляет собой область научного знания, в которой выявлена проблемная дидактического ситуация, подлежащая научному решению. |
| Предмет исследования | 1.Новое научное знание об аспекте и сегменте объекта дидактического  исследования,получаемого исследователем в результате научного изыскания;  2. В состав предмета исследования может войти и инструмент  получения этого нового научного знания об определённой стороне  объекта дидактического исследования. |

После того, как проблемная ситуация возникла, должны быть четко поставлена научная проблема

Логика развертывания и решения проблемной ситуации выглядит следующим образом:

- возникновение той или иной исследовательской проблемы;

- возникновение проблемной ситуации;

- постанов как научной проблемы;

- выявление содержательных признаков проблемы исследования;

- определение реально существующего или прогнозирующего противоречия;

- всестороннее изучение проблемы;

- общее описание содержания проблемы, её формулировка (выдвижение центрального вопроса; выявление противоречий, которые лежат в основе проблемы; предположительное описание ожидаемого результата), построение (разделение проблемы на частные задачи и вопросы исследования; композиция – упорядочение вопросов, составляющих проблему; определение границ исследования.), оценка (выявление всех условий решения проблемы: выбор методов, приемов, методик исследования, а также возможностей проведения эксперимента; выявление наличных возможностей предпосылок решения проблемы; выяснение степени проблемности соотношения известного и неизвестного в той информации, которую требуется использовать для разрешения проблемы; квалификация проблемы), обоснование и обозначение проблемы (определение специфики отбора содержательных методов решения выбранной проблемы по сравнению с другими; актуализация – приведение доводов в пользу обращения к решению проблемы; выдвижение возражений по выбору проблемы; экспликация, или понятийное определение решаемой проблемы; перекодировка, т.е. перевод содержания проблемы на предметно-научный язык.).

Классификация проблем может производиться по разным основаниям: различают теоретические и эмпирические, общие и частные, фундаментальные и прикладные проблемы, наконец, мнимые и реальные (Таблица 5).

**Таблица 5. Критерии отличия реальных проблем от мнимых**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Наименование проблем | Критериальная характеристика |
| 1 | Мнимые проблемы | «Уже не проблемы» - это проблемы решенные, но  считающиеся нерешенными;  «Еще не проблемы» - проблемы, возникающие задолго  до того, как созревают условия (предпосылки для их решения);  «Вообще не проблемы» - это такие мнимые проблемы,  проблемы-фиксации, для которых не существует решений. |
| 2 | Реальные проблемы | Объективные критерии:  - критерий существования требует определить, является ли реальной проблема,  которая исследуется.  - критерий отношения помогает различать проблему потому,  - 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.  - 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  поставлена и реализована во взаимосвязи с ранее накопленными  в этой области знаниями.  Формально-логические критерии:  - критерий проверяемости предписывает различать те вопросы,  которые являются составляющими элементами проблемы.  - критерий истинности требует проверки вопросов по тому  истинно ли суждение, которое является основой данного вопроса проблемы. В соответствии с этим критерием определяется правильность постановки тех или иных вопросов в проблеме. |

Истолкование описанных выше критериев позволяет оценить целесообразность работы исследователя над выявлением проблемы и её формулировкой.

Для своего решения проблема должна быть преобразована в творческие познавательные задачи, позволяющие проверить модель тех или иных сознательных и интуитивных решений проблемы.

При ознакомлении с проблемой исследования, определении ее внешних границ исследователю рекомендуется:

- устанавливать уровень или степень разработанности исследовательской проблемы, перспективность её для системы образования или для разработки фундаментальных вопросов дидактики;

- ясно осознавать и мотивировать потребности общества в знаниях по данной проблеме;

- четко соотносить проблемы исследования со смежными НИР, понимать то, в какой степени решение интересующих дидактических вопросов осложняется состоянием потребностей информации от смежных наук;

- выяснить проблемные аспекты темы, без чего нельзя переходить к следующему этапу на соотношение темы и проблемы исследования;

- рассматривать проблему как содержательную характеристику темы, в которой отражена конфликтная ситуация какого-либо участка дидактической действительности;

- знать о том, что тема может иметь один, несколько или много проблемных аспектов;

- знать о том, что тема должна содержать проблему, следовательно, для сознательного определения и тем более уточнения темы, необходимо выявление исследовательской проблемы;

- знать сущность проблемы, т.е. противоречие между установленными фактами и их теоретическим осмыслением, между разными объяснениями, интерпретациями фактов;

- 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;

- иметь представление о том, что первоосновой поиска остается противоречие, осознаваемое как трудности, как барьеры на пути к цели;

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. Научная проблема определяет также в наиболее общем виде цель, объекты и конечные результаты исследования по отдельным входящим в неё темам.

Определение проблемы и темы исследования. Тема должна содержать проблему, следовательно, для сознательного определения и уточнения темы необходимо выявление исследовательской проблемы. Тема научного исследования является составной частью определенной проблемы, для решения ряда вопросов которой она и разрабатывается. 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. Чтобы перейти от практической задачи к научной проблеме, необходимо совершить, по крайней мере, две процедуры: а) определить, какие научные знания необходимы, чтобы решить данную практическую задачу; б) установить, имеются ли эти знания в науке.

Для правильного выбора темы научной 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;

- 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 портфолио 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 темы.

Выявленная научная проблема находит свое отражение в конкретных темах научного исследования.

Наименование работы отражает содержание основной проблемы и включает в себя указание на конечный результат и объект исследования.

Название темы должно полностью соответствовать научной специальности. Кроме того, оценивается следующее:

- тема по своей формулировке не должна совпадать с объектом, предметом и целью исследования, однако она должна их отражать;

- в названии темы должно быть отражено движение от известного к новому;

- название темы должно быть кратким; на титульном листе диссертации его лучше писать в две или три строки: первая строка – результат исследования (новое полученное знание), втором – области исследование (предмет), третья – ограничение исследования (оно может в названии и не указываться);

- в названии лучше не употреблять слова проблема (она должна не ставиться, а решаться), роль, актуальность (это обоснование темы), средство (это относится скорее к методам исследования);

- название темы не должно начинаться с таких слов, как формирование, развитие, которые обозначают динамические явления. В этом случае название указывает на процесс, а в теме важно отразить результат;

- в названии не должно быть запятых или союза «и», иначе рассматривается не одна, а две или более проблем (обычно союз «и» допускается, если он отражен в научной специальности);

- в названии темы желательно не использовать термины других наук (психологии, социологии, философии и др.), а также термины, недостаточно четко определенные в науке;

- в названии темы не должно быть сокращений слов и аббревиатур, особенно таких, которые не являются общеизвестными и общепринятыми.

Эффективность научного поиска во многом обусловливается правильной последовательностью этапов исследовательского поиска и конкретных его шагов, которые должны привести к истинным результатам, т.е. логикой исследования.

Актуальность темы исследования является важнейшей характеристикой востребованности его результатов потребителями из сферы науки и практики. В круг понятий, раскрывающих обоснование темы исследования, входят «актуальность», «актуальность исследования», «критерии оценки актуальности исследования», «методы определения актуальности» и др. Слово «актуальный» обозначает: 1) очень важный для настоящего момента, востребованный; 2) существующий, проявляющийся в действительности.

Актуальность исследования выступает как критерий оценки качества научных исследований, характеризующий степень расхождения между спросом на научные идеи, практические рекомендации (для удовлетворения той или иной потребности) и предложениями, которые может дать наука и практика в настоящее время. Актуальность направления не нуждается в сложной системе доказательств. Тема исследования должна отражать то новое научное знание, которое позволяет разрешить назревшую проблему. Тема, актуальность, проблема исследования взаимосвязаны.

Актуальность исследования обосновывает потребность в новом содержании, новой норме или новом способе деятельности. Ученые различают научную и практическую актуальность темы. Изучение темы отвечает насущной потребности практики, а полученные результаты заполнят пробел в науке. Однако выполнение исследования на актуальную тему не является еще гарантом получения научно достоверных новых результатов. 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. В.В. Краевский предлагает своеобразную логическую цепочку обоснования актуальности темы исследования: обоснование актуальности направления - обоснование практической актуальности темы исследования - обоснование научной актуальности темы.

Таким образом, актуальность темы исследования – это:

- выявление объекта исследования как системы объективного мира;

- установление предмета исследования;

- формулирование несоответствий, противоречий, проблем;

- уточнение темы исследования;

- формулирование актуальности исследования.

Правильность выбора темы во многом определяет качество и результат её выполнения.  
 Любая тема исследования выполняется в рамках определенного научного направления.

Основные моменты процесса выбора темы отражаются документально в виде обоснования темы. Основание 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.

Название исследования конструируется в соответствии с требованиями ясности, точности, содержательной цельности, выразительности и адекватности.  
Отсутствие адекватности заглавия исследования его содержанию считается существенным недостатком. По своему характеру заглавие должно раскрывать основной результат, поученный исследователем.

**Вопросы и задания**

1. Определите сущность понятий «проблема» и «тема» исследования?

2. 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.

3. Исследователю крайне необходимо изучить и осмыслить источники (см. список литературы № 78;137) и выполнить следующие задания:

4. Что такое проблема и проблемная ситуация?

5. Каким критериям соответствуют реальные проблемы?

6. 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?

7. 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.

8. Конспектируйте и осмыслите глоссарий для исследователей:

9. Сформулируйте проблему исследования на тему «Педагогическая технология управления процессом обучения одаренных детей».

**2.2. 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.

**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.Охарактеризуйте Ваши трудности при формулировке объекта и предмета исследования.

4. Определите, о каких компонентах научного аппарата исследования (база, объект, предмет) идет речь в следующих формулировках:

«Педагогический коллектив средней школы №159 г. Алматы»;

«Процесс становления военной школы с профильным обучением»;

«Педагогические условия формирования педагогической культуры будущего специалиста в условиях университета».

5. Выпишите объект и предмет следующих успешно защищенных диссертаций и соотнесите их с требованиями, предъявляемыми к формулировке этих компонентов научного аппарата исследования:

«Теоретические основы формирования синергетической культуры учащейся молодежи», 13.00.01. (Б.А. Мукушев);

«Подготовка слушателей учебных заведений МВД РеспубликиКазахстан к управленческой деятельности», 13.00.08. (Е.Т. Тусупбеков).

6. Выделите предмет исследования в следующих темах:

«Формирование этнопедагогической компетентности преподавателя вуза в системе послевузовского образования»;

«Теоретико-методологические основы проектирования содержания высшего образования»;

«Дебатная технология в формировании толерантности будущих педагогов в современных условиях».

11. Сформулируйте тему и объект исследования, в котором выделен следующий предмет: процесс формирования готовности будущего педагога вуза к личностно-ориентированному обучению.

**2.3. Цель научно-педагогического исследования**

Предыдущий параграф 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;

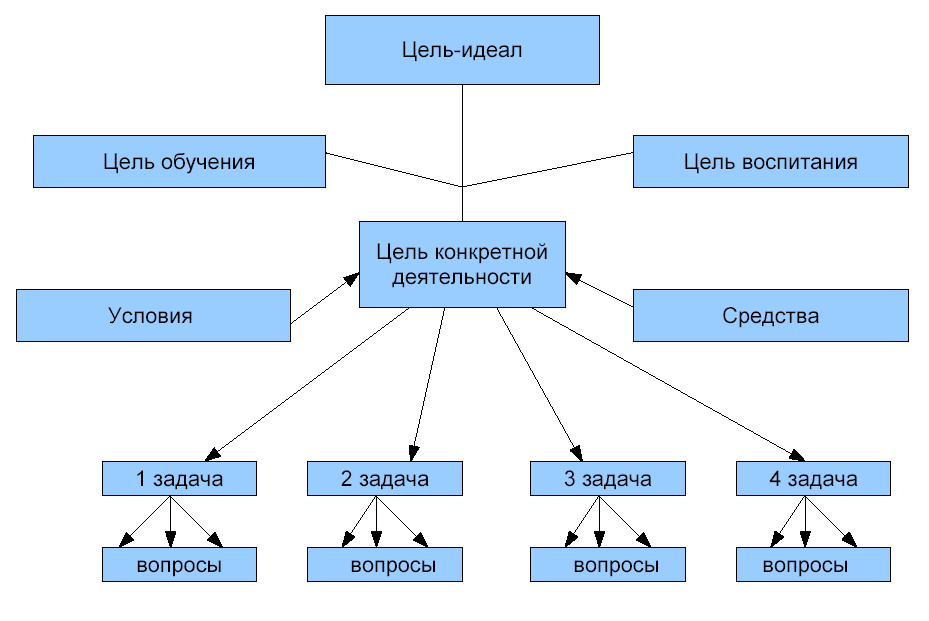
- цель психолого-педагогического исследования - это результат целеобразующей деятельности, проектирующей, в свою очередь, целенаправленную преобразующую деятельность субъектов образования – педагогов и воспитанников.

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.

**Вопросы и задания**

1. Определите сущность понятия «цель» исследования?

2. Прокомментируйте функции цели исследования.

3. Уточните алгоритм формулировки цели исследования.

4. Проверьте правильность определения цели Вашего исследования.

5. Докажите взаимосвязь и взаимозависимость цели и задач исследования.

6. Сформулируйте цель нижеследующих исследований:

«Ориентация учителя на ценность научного знания как фактор развития педагогической компетентности»;

«Приобщение учащихся гимназии к научно-исследовательской деятельности»;

«Развитие субъектности школьника в условиях функционирования новой парадигмы образования»;

«Развитие теории научно-исследовательской деятельности преподавателя вуза в контексте непрерывного педагогического образования»;

«Методологические и теоретические основы педагогической квалиметрии»;

«Рабочая программа учебной дисциплины как показатель качества деятельности преподавателя».

7. Изучите логику построения целей и задач следующих докторских диссертаций и определите их соответствие к требованиям целеполагания:

«Развитие концептуальных и прикладных основ процесса овладения магистрантами военного вуза методологией исследовательской деятельности» (А.А. Булатбаева);

«Формирование педагогической культуры личности слушателей учебных заведений Министерства внутренних дел Республики Казахстан», 13.00.08. (С.С. Туркенова).

**2.4. 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. Обоснуйте правомерность формулировок гипотезы Вашего исследования.

2.Выпишите гипотезу следующих докторских исследований, определите структуру и состав гипотезы на основе методологических требований к ней:.«Дидактические основы экономического образования учащихся» (К.Ж. Аганина);

«Теоретико-методологические основы систематизации и конструирования содержания истории педагогики и образования Казахстана» (К.Р. Калкеева);

3.Изучите ведущую идею следующих педагогических исследований и раскройте ее взаимосвязь с гипотезой, концепцией:

«Научно-теоретичесие основы подготовки будущих учителей к воспитательному процессу средствами массовой информации» (Б.П. Сейтказы);

«Научные основы формирования профессионально–этической культуры государственных служащих» (Г.Т. Уразбаева).

4.Сформулируйте ведущую идею кандидатской диссертации по теме "Формирование готовности учащихся к научно-исследовательской деятельности по экологическим проблемам".

5. Сформулируйте задачи нижеследующих исследований:

«Ориентация учителя на ценность научного знания как фактор развития педагогической компетентности»; «Приобщение учащихся гимназии к научно-исследовательской деятельности»; «Развитие теории научно-исследовательской деятельности преподавателя вуза в контексте непрерывного педагогического образования»;

6. Как соотносятся в исследовательской деятельности гипотеза и ведущая идея,?

7. Как соотносятся в исследовательской деятельности ведущая идея и замысел?

8. Как соотносятся в исследовательской деятельности замысел и концепция исследования?

**2.5.Понятийно-терминологическое поле научно-педагогического исследования**

Важный шаг в формировании методологической базы исследования – определение понятийного аппарата. Для определения понятийного аппарата исследователь должен знать и понимать значение таких важных в научном познании слов, как термин, дефиниция, понятие и категория. Исследователь при этом должен владеть понятийно-терминологическим аппаратом педагогики. Понятие – одна из форм отражения реального мира в процессе познания. Понятия в науке зарождаются в результате осмысления реальной действительности и эмпирического опыта, затем они становятся частью той или иной науки. Термин – это обозначение понятий с помощью слов, словосочетаний и знаков, призванных раскрыть соотношение с другими понятиями в пределах конкретного направления развития науки. Научной терминологии присущ определенный порядок. Багаж накопленных знаний позволяет ученым утверждать, что вся система научной терминологии педагогики состоит из ряда взаимосвязанных между собой терминов, образующих блоки понятий. К настоящему моменту нет однозначного толкования «понятия» как научной категории, поэтому его рассматривают как:

- обобщение научного исследования, исследовательский аппарат в познании предмета исследования, отражающий сущность предмета;

- точное грамматическое оформление мысли о педагогическом явлении в виде системы знаков;

- форму мышления, отражающие существенные свойства, связи и отношения педагогических явлений и процессов в их противоречии и развитии;

- мысль (систему мыслей), обобщающую и выделяющую педагогические явления некоторого класса на основе общих для них признаков;

- сокращение, в котором сообразно общим свойствам охвачено множество чувственно воспринимаемых педагогических явлений и процессов;

- ступеньку развития педагогического мышления как элемента научно-исследовательской культуры педагога и узловой момент развития педагогической науки.

Таким образом, понятие, раскрывающее природу педагогического объекта (явления, процесса или системы), не есть нечто законченное и завершенное, оно заключает в себе возможность развития. Поэтому не случайно терминология педагогической науки обогащается за счет развития понятийного аппарата.

Педагогическое понятие – это результат процесса познания педагогической действительности, выраженный в слове через фиксацию выделенного класса педагогических явлений, процессов или систем по общим, специфическим для них признакам. Педагогический термин – это принятое педагогами-исследователями и узаконенное в педагогической науке обозначение, название, наименование какого-либо педагогического феномена. Педагогическая дефиниция – предположение, описывающее существенные и отличительные признаки педагогического феномена, раскрывая значение соответствующего ему термина. Одному и тому же педагогическому термину могут быть даны разные определения в силу возможности исследования педагогического феномена с тех или иных теоретико-методологических позиций. В процессе развития любой науки понятия объединяются, укрупняются и преобразуются в категории науки, которые представляют собой наиболее общие, фундаментальные, так называемые «родовые» понятия, от которых происходят остальные понятия, используемые в данной науке. Не является исключением в этом отношении и педагогика.

Педагогическая терминология относится к гуманитарной терминосистеме. Специфика педагогической терминологии обусловлена предметов педагогики как науки, а также социальной значимостью результатов педагогических исследований. Следовательно, построение терминологической системы конкретного педагогического исследования обусловлено объектом, предметом исследования, значимостью его результатов для самой педагогической науки и для совершенствования педагогической практики.

Понятийно-терминологическая система наряду с методами диагностики и преобразования, методиками, алгоритмами, моделями представляет собой часть научного аппарата исследования.

Полезно провести следующие процедуры:

- определить круг (перечень) базовых понятий исследования, достаточных для отражения существенных черт процесса. В их число в зависимости от специфики исследования могут входить такие понятия (и соответствующие термины) как образование, социализация, индивидуализация, воспитание, развитие личности, формирование, информация, обучение, мотивация, парадигма и др.;

- установить, однозначны ли базовые понятия по смысловому наполнению, если нет – дать соответствующие определения и пояснения;

- выделить и пояснить понятия авторские, т.е. вводимые автором исследования, или предлагаемые в авторской интерпретации;

- выделить производные (вторичные) понятия. Например, наряду с базовым понятием «социализация» могут быть использованы понятия: социальная адаптация, ресоциализация, девиация, социальное поведение, десоциализация, ресоцализация и др.;

выстроить понятия в определенный логический ряд, т.е. составить так называемую понятийную матицу, определить понятийный ряд. Основанием для построения такого ряда может быть основополагающая теория (теория деятельности личностно-деятельностный подход, теория программно-целевого управления и т.д.).

Выделим четыре узловых этапа формирования понятийного аппарата исследования:

- определение структуры исследуемого процесса и понятий, отражающих его как целое, а также его компоненты или аспекты изучения (понятийная матрица);

- определение содержания понятий, их терминологического выражения через известные или вновь вводимые термины, их обоснование;

- выделение категорий (основных, базовых понятий), выстраивание категориально-понятийной системы;

раскрытие взаимосвязи элементов понятийной системы, степени глубины и целостности отражения ею изучаемых процессов и явлений.

Разработка понятий в педагогике включает объективное изучение и описание природы основных педагогических явлений, процессов и систем, входящих в сферу объекта и предмета исследования, через содержательное раскрытие их сущности. Педагогическое исследование, являясь одной из форм теоретического изучения и описания педагогической действительности, как правило, начинается с понятийного отражения предмета исследования, обращения к природе понятий, которые в совокупности раскрывают его особенности [58; 59; 78].

Выбор понятий определяется углом зрения, под которым рассматривается объект исследования. Поэтому сущность педагогических явлений, выраженная через понятия, является производной от выбранной авторской позиции, определяемой целью и задачами исследований. Многообразие исследовательских задач в рамках даже одного предмета исследования создает предпосылки разных аспектов отражения педагогической действительности в понятийных системах.

При определении педагогического феномена исследователь проводит: во-первых, сущностно-логический анализ педагогического понятия через выявление существенных и отличительных признаков педагогического феномена, его определяющих, при согласовании предмета педагогического исследования и контекста его категориально-понятийной системы; во-вторых, анализ реального употребления этого феномена в профессионально-педагогической среде.

В процедуре отбора понятий исследователь должен учитывать общие требования к научной терминологии:

- точность – однозначность смысла;

- дефинитивность (определяемость) – возможность дать определение, выделив -отличительные признаки и свойства педагогическое объекта;

- системность – определение места понятия в понятийном аппарате педагогической науки.

Каждое исследование проводится в рамках относительно замкнутой системы педагогического знания, которая может быть отражена в системе понятий. Число базовых понятий, отражающих предмет осуществляемого исследования, зависит от ряда характеристик темы: меры изученности, содержания, значимости, масштабов, отражения в других науках и т.д. Значение такого упорядочивания в том, что исследователь получает возможность определить, что в понятиях получило достаточное развитие, и какие стороны реальной педагогической действительности в рамках объекта исследования не отражены. Часто определение категории, термина или понятия рассматривается как один из видов теоретически значимых результатов научно-исследовательской деятельности. Определить понятие – значит, раскрыть сущность обозначаемого им явления ил предмета, уточнить, что, собственно. Понимается, имеется в виду, когда используется данное слово или словосочетание.

К числу важнейших характеристик совершенной понятийно-терминологической системы относятся:

- аспектная чистота в раскрытии содержания педагогического явления;

- предметная определенность понятий;

- однозначность толкования понятий;

- продуктивность как средство ясного выражения результатов исследования;

- унификация терминов, т.е. упорядоченность смыслов и значений.

Вся система понятий, выбранная и упорядоченная исследователем, как правило, концентрируется вокруг категорий – понятий наибольшей степени глубины и всеобщности как основы конструируемой системы.

Понятие, выраженное в научной терминологии, обретает свое значение в составе определенной педагогической теории или концепции через определение. Конструируя систему понятий, исследователь тем самым выстраивает разнообразные знания о педагогическом объекте в целостную систему, раскрывая суть рассматриваемого предмета исследования. Логическим механизмом образования понятия является абстрагирующая деятельность исследователя. Педагогические понятия как научные формируются в результате первоначальной классификации педагогических объектов, мысленного конструирования такой совокупности, уточнения связей и отношений между ними.

Как известно, концентрированным, логически оформленным выражением содержания понятия являются определения, в которых должны быть представлены род, указывающий предметную область исследований, и видовое отличие, выраженное через существенные признаки и свойства рассматриваемого объекта.

Существуют и другие методы разработки понятийного ряда, в частности построение терминологической матрицы, ориентировочный алгоритм которого включает следующие операции:

- составление списка базовых понятий;

- построение матрицы сравнительных аналитических данных для определения единых параметров;

- мысленный поиск имеющихся и выяснение отсутствующих данных по координатам матрицы;

- учет общей картины полноты и неполноты набора терминов и на основе этого оценка разработанности проблемы;

- определение и уточнение последующих задач научного поиска.

Важно, чтобы при выборе логической структуры понятийного ряда исследователь в конечном итоге получил принципиально иное понимание предмета исследования и высокую степень раскрытия его природы. В построении понятийной системы исследователь должен руководствоваться принципами аспектной чистоты и предметной определенности.

Исследователь обращается к анализу понятий, прежде всего, на этап анализа проблемы исследования. Здесь из запаса терминов выбирается основной, затем учитываются общие понятия, стоящие выше основного, можно выделить центральное базовое понятие (их может быть несколько) и периферийные понятия. На первоначальном этапе исследователь ориентируется на выбор понятий с целью библиографического поиска источников, где освещается проблема исследования. На заключительном этапе он вновь обращается к понятиям, чтобы внести коррективы в их определения, содержание, объем, связи с другими понятиями и в представления о практических действиях, которые отражаются данными понятиями.

Развитие педагогической науки сопровождается не только обновлением предмета педагогики и педагогической теории, но и категориально-понятийного аппарата, постепенно обогащающего, углубляющего и расширяющего понимание разных сторон педагогической деятельности.

**Вопросы и задания**

1. Какова структура понятийного аппарата педагогического исследования?

2. Какие требования предъявляются к понятийно-категориальному аппарату психолого-педагогического исследования?

3. Изучите основные понятия следующих диссертаций:

«Структурно-интегративная методология квалиметрии целостности в образовательных системах» (Ишкова Л.В.);

«Математические методы в педагогике» (Ительсон Л.Б.).

4. Подготовьте опорный конспект на тему «Основные понятия моей докторской диссертации».

5. Изучите характеристику основных понятий исследований на темы:

«Система дидактических идей в наследии Г.И. Щукиной» (О.О. Плашкова);

«Дидактические основы построения содержания вариативного образования» (М.Ж. Джадрина);

«Теория и практика модульно-рейтинговой технологии обучения в вузе» (Н.А. Ахметова).

**2.6. Результаты исследования и положения, выносимые на защиту**

В науковедении обосновано существование нескольких видов экспертиз научных исследований, которые могут быть успешно применены в целостной экспертизе диссертационного исследования. Стержневыми понятиями, раскрывающими содержание результатов педагогического исследования, являются «результат исследования», «качество научно-педагогического исследования», «критерий оценки качества исследования». Результат исследования характеризуется как продукт научной и (или) научно-методической деятельности, содержащий новые знания или решения в сфере образования и зафиксированный в информационном носителе. В.М. Полонский выделяет основные компоненты, характеризующие тему и результаты педагогического исследования:

- объектный компонент характеризует продукт исследования предметно-категориально, т.е. показывает, что получено в итоге работы: концепция, метод, классификация, принцип, рекомендация, алгоритм и т.п. В зависимости от области и направления науки объектный компонент может быть представлен на общенаучном, общепедагогическом или конкретно-педагогическом уровне различными типами знаний;

- преобразующий компонент показывает, что было совершено с объектной частью: уточнение, определение, разработка и т.д.

- конкретизирующий компонент результата уточняет различные условия, факторы и обстоятельства, в которых происходят преобразования объектной части результата педагогического исследования.

В качестве результатов исследований выдвигаются: «алгоритм», «вероятность», «гипотеза», «доктрина», «закон», «закономерность», «идея», «классификация», «концепция», «критерий», «метод», «модель», «направление», «обобщение», «объяснение», «описание», «определение», «подтверждение», «подход», «показатель», «поправка», «постулат», «посылка», «правило», «предложение», «прием», «принцип», «проблема», «проект», «процедура», «процесс», «рекомендация», «свойство», «система», «средство», «тенденция», «теория», «термин», «терминология», «толкование», требование», «факт», «характеристика», «эмпирическое знание» (См.: Словарь педагога-исследователя).

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 тот результат, который получил исследователь и который необходимо защитить. По своей сущности они раскрывают те авторские идеи, которые были изложены в гипотезе. Другими словами, идея в гипотезе получает раскрытие в положении, выносимом соискателем для защиты. Содержание должно носить именно характер положения, которое необходимо защищать.

Формулируются положения, выносимые на защиту, в виде пронумерованных тезисов. Каждый тезис включает выводное положение и его краткое, обобщающее содержание. В диссертации может быть три-четыре, а иногда и больше таких положений.

**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.

**2.7. Критерии оценки качества научно-педагогического исследования**

Среди этих понятий центральным является «качество научно-педагогических исследований», трактуемый как сущность потребительной стоимости продукта науки, оно характеризует комплекс важных с точки зрения разных категорий пользователей показателей, определяющих его общественно полезные свойства. Качество педагогических исследований детерминируется новизной, актуальностью, теоретической и практической значимостью в ней информации для всех заинтересованных лиц с учетом их квалификации и условий работы [165].

Наиболее часто используются докторантами и магистрантами, такие формы оформления результатов исследования, как отчет о научно-исследовательской работе, научная статья по педагогике, доклад на педагогическую тему, методические рекомендации, монография и др.

Методологическая экспертиза целесообразна в начале исследования по созданию программы научных поисков на ряд лет, для чего необходимо привлекать научных работников из соседних вузов: философов, методологов, представителей НАО и НАН РК. Она позволяет установить объекты исследовательской работы, основные направления научного поиска, опорные позиции исследования, вытекающие из состояния науки, требований науковедения и уже сложившихся современных научных концепций.

Технологическая экспертиза непосредственно анализирует программу научного поиска, культуру эксперимента, условия его проведения, теоретическое, диагностическое и финансовое обеспечение.

Праксеологическая экспертиза анализирует сферу применения результатов исследования, условия и правила использования теории на практике. Она проводится совместно учеными, организаторами производства, управленцами и практическими работниками.

Комплексная экспертиза по результатам научного исследования осуществляется компетентными организациями и лицами с включением в ее состав авторов, исполнителей темы. Ее примером могут быть судебная и медицинская экспертиза, где собираются все специалисты разных областей знаний, чтобы точно восстановить истину.

Ко всем видам экспертиз предъявляются следующие требования:

- состав экспертов должен быть компетентным, объединить специалистов разного профиля и научной зрелости, теоретиков, методологов, практиков, лиц, не заинтересованных в исходе дела;

- перед началом экспертизы создается ее программа с четким указанием цели, объектов и предметов анализа, направлении научной работы, условий ее осуществления, получения результатов и т.д.;

- четко очерчиваются права экспертов: получение без оговорок материалов и публикаций по ходу и конечным результатам научной работы, привлечение специалистов для уточнения оценок и суждений, изложение своих позиций перед участниками исследований и т.п.;

- должны анализироваться все факторы и условия, которые определяют качество исследования, состояние отношений в научном коллективе, уровень научного руководства, соблюдение научной этики, то есть то, что принято называть психологическим климатом и деловой атмосферой в новой среде.

В работе Диссертационных советов уже сложилась практика поэтапной экспертизы диссертационного исследования:

А – предварительная экспертиза по месту выполнения диссертации;

Б – экспертиза официального оппонента;

В – экспертиза ведущей организации;

Г – заключение Диссертационного совета;

Д – заключение Экспертного совета.

На каждом из этих этапов оценивается определенный аспект исследования.

Предварительным этапом экспертизы диссертационного исследования является заключение организации (кафедры, лаборатории, центра), где оно выполнялось. Традиционно на этом этапе устанавливается соответсвие выполненного исследования, их новизне, теоретической и практической значимости.

Следующим этапом оценки качества диссертационного исследования является экспертиза оппонентов и ведущей организации, несущих персональную ответсвенность за ее качество. На этом этапе могут быть использованы следующие критерии и показатели оценки качества исследования (таблиц 9.)

**Таблица 9. Критерии и показатели оценки качества исследования**

|  |  |
| --- | --- |
| Критерии оценки качества диссертационного исследования | Показатели оценки качества диссертационного исследования |
| Степень новизны исследования | Научное открытие  Целостная научная концепция  Новая научная идея, обогащаюшая новую научную концепцию  Новая научная идея в рамках известной научной концепции  Обогащение соответствующей научной концепции новыми доказательствами и фактами  Оригинальная научная гипотеза, предлагающая новый научный взгляд, новую трактовку проблемы  Обоснование теории  Уточнение структуры педагогической науки  Введение новых понятий или изменение старых их трактовок  Спорное, но интересное суждение по какой-либо теме, проблема  Опровержение устаревших идей и позиций  Введение в научный оборот современные (вновь обнаруженные) источники (архивные материалы, летописи и др.);  Определение тенденции и перспектив развития педагогического феномена;  Определение методологических подходов, теорий, концепций к исследуемой проблеме в качестве исследований, развитии педагогической науки и практики.  Рекомендации по применению в практике новых научных идей и подходов |
| Теоретическая значимость исследования | Использованы все методы научного мышления при формулировке теории: анализ, синтез, обобщение и т.д.  Изложены идеи, аргументы, доказательства, опровержения, их подтверждающие или отрицающие  Описаны все элементы изложения теории: аксиомы, гипотезы, научные факты, выводы, тенденции, этапы, стадии, факторы и условия  Сформулированы законы или закономерности, общая концепция и система информации в целом  Раскрыты существенные проявления теории: противоречия, несоответствия, возможности, трудности, опасности, вычленены новые проблемы, подлежащие дальнейшему исследованию  Полноценно изложены явления реальной действительности, которые составляют основу практических действий в той или иной области  Изучены связи данного явления с другими |
| Практическая значимость исследования | Очерчена сфера применения теории на практике, в области реальной жизни, где проявляются данная закономерность, идея, концепция  Создана нормативная модель проекта эффективного применения знаний в реальной действительности  Даны рекомендации для более высокого уровня организации деятельности  Определены регламентирующие нормы и требования в рамках оптимальной деятельности личности и коллектива в сфере исследования  Охаректеризованы соотношения стихийно-эмпирического и научного знаний  Научно обоснованы методические рекомендации по теме исследования |
| Объективность, достоверность исследования | Теория построена на достаточно достоверных, проверяемых данных и фактах  Концепция обоснована методологически и фактологически, аргументирована с позиции результатов научного поиска (эксперимента) анализа фактического материала  Идея получила подтверждение с использованием различных методов исследования и имеет четкую методологическую основу  Идея вытекает из анализа практики, опыта деятельности (обобщение передового педагогического опыта)  Использованы сравнения данных авторских и предшествующих, создаваемых по сходной, родственной тематике  Применена комплексная методика исследования обеспечена взаимопроверяемость, сопоставляемость данных полученных разными методами исследования [8; 30; 220]. |

Практика экспертизы диссертационных работ подтверждает сформулированный выше тезис об особой значимости заключений экспертизы Диссертационных советов. Структуру этих заключений, на наш взгляд, пора согласовать в соответсвии со следующими параметрами:

1. Содержательная характеристика основных результатов, полученных лично соискателем. Здесь необходимо отразить конкретные результаты, в качестве которых могут быть выделены: понятие (закон, закономерность), метод (методика, алгоритм), показатель, индекс (их система), модель, концепция и т.п.

2. Оценка степени научной новизны и достоверности полученных результатов. Исходя из анализа последних эксперт обязан либо подтвердить приоритет исследователя, либо опровергнуть его претензии на новизну. Речь идет именно о «степени научной новизны», которая, на наш взгляд, может раскрываться следующими формулами: «открытие»; «конкретизация ранее известного положения» (связанная с большой полнотой, системностью или введением в анализ какой-то ранее неизвестной грани явления); «уточнение ранее известного положения»; «новая область применения»; «новый метод получения ранее известного результата» (отличающийся, допустим, большей строгостью, экономичностью). Понятно, что каждая из перечисленных позиций требует конкретизации. Недостаточно, например, просто дать фразу об уточнении определения исследуемого объекта, важно четко выразить сам характер уточнения. При характеристике достоверности полученных результатов необходимо использовать характеристики объективности метода исследования, корректности его применения, достаточности и надежности информации и баз данных, экспериментальной проверки выдвинутых гипотез. Не является доказательством достоверности число выступлений на конференциях, указание на большой объем статистики, утверждение относительно «использования диалектического метода исследования» и т.п.

3. Квалификация вклада исследователя в развитие науки. Эксперт обязан конкретно показать, чем наука обогатилась в результате исследования исследователя. Здесь возможны частичные совпадения с первым и вторым разделами заключения. Своеобразный «вклад» в развитие науки может быть оценен по качеству теоретической части исследования, критериями ценности которого могут выступать:

система взаимосвязанных знаний, обобщенных в виде научной идеи или концепции, а также само научное знание, где идеи и факты связаны в единое целое;

совокупность предположения, гипотез, научных фактов и выводов, связывающих их в определенную доказательную систему;

четкость и логичность определений и формулировок, делающих идею обоснованной, понятной и приемлемой для научного и практического употребления;

доступность интерпретации, разъяснения и применения потребителями научной информации.

4. Практическая значимость результатов диссертационного исследования. В данном разделе экспертного заключения характеризуются конкретные практические приложения результатов диссертационного исследования, причем могут указываться приложения как уже реализованные, так и возможные. Желательно описать форму и определить эффективность применения результатов исследования, показывать, в каких отраслях и видах производства такое применение перспективно. При характеристике практической ценности диссертации возможны, разумеется, затруднения, связанные с наличием проблем права интеллектуальной собственности. Поэтому нельзя исключать обобщенных формулировок, не наносящих ущерб автору.

5. Характеристика полноты отражения результатов диссертационного исследования в публикациях исследователя. Это достаточно трудоемкая операция. Такую полноту сложно выявить при краткости отводимых сроков проведения экспертизы. Вот почему представляется целесообразным повысить соответствующие требования к предварительным ее этапам, а также включить в состав аттестационного дела специальную справку.

Критерии и методы оценки актуальности педагогического исследования. Главными критериями результативности психолого-педагогических работ признаются их актуальность, значимость в теоретических и прикладных изысканиях, новизна, готовность результатов научного труда к использованию и внедрению.

Критерии всегда были востребованы практикой. Оценка педагогического процесса было важным компонентом развития образовательной системы.

Представляемые в исследовании критерии должны составлять квинтэссенцию самой работы. Критерий являются инструментом дальнейшего действия для тех, кто обращается к предлагаемому исследованию. Обоснованию используемых критериев должно быть посвящено не меньше места, чем доказательству самого предмета исследования. Началом должен быть выбор методики определения критериев и их обоснования.

Педагогическое явление – весьма сложной объект, подверженный воздействию множества факторов и имеющий большой объем исходной теоретической и практической информации для анализа. Соответственно качество проводимого исследования будет определяться тем, насколько обеспечивающие его критерии соответствуют поставленным целям, эмпирическому материалу и позволяют адекватно оценивать условия осуществления предмета исследования.

Разработчики этого направления констатируют состояние методологического аппарата и качества диссертационных исследований. Отмечаются нечеткость обозначенной проблемы исследования, аморфность понятийно-терминологического аппарата, стандартность набора известных методик исследования, необходимость обоснованности актуальности противоречиями между имеющимися теоретическими фактами, которые не могут быть объяснены с позиций традиционной парадигмы, корректности в формулировке задач, гипотезы, выводов, выборе методов, доказательстве педагогической эффективности защищаемой инновации. Значительный резерв повышения качества исследований находится в уже имеющихся наработках по нормативной методологии. В нормативной методологии сформулирован ряд положений, касающихся объекта и предмета, цели и логики исследования, ведущей идеи, техники проведения эксперимента, оформления результатов и т.д.

Актуальность исследования – критерий оценки качества научных исследований, характеризующий степень расхождения между спросом на научные идеи и практические рекомендации (для удовлетворения той или иной потребности) и предложениями, которые может дать наука и практика в настоящее время. Критерий актуальности динамичен, зависит от времени, конкретных условий и специфических обстоятельств. Тема, актуальная сегодня, завтра может потерять остроту; вопрос, важный для работы в сельской школе, в условиях города будет иметь второстепенное значение; проблемы, волнующие начинающего учителя, не всегда существенны для опытного, квалифицированного педагога. Актуальные исследования тесно связаны с уровнем развития системы образования, экономикой страны, ее научным потенциалом, задачами, которые ставятся и решаются в данный исторический момент.

Критерий оценки актуальности исследований – перечень признаков, на основе которых оценивается актуальность планируемых или полученных резултьтатов научно-педагогических исследований. Критериями оценки актуальности фундаментальных исследований являются теоретическая значимость темы, степень разработанности проблемы в науке, учет влияния ожидаемых результатов на существующие теоретические представления в данной области. Критериями актуальности прикладных исследований выступают практическая потребность в разработке темы, степень решения проблемы на практике, предполагаемый социальный и экономический эффект внедрения.

Изучив критерии актуальности темы исследования и вооружившись методами определения актуальности, исследователь должен знать о том, что актуальность применительно к диссертациям рассматривается в двух аспектах: в формулировании темы исследования и в отношении результатов, полученных в ходе работы. В последние годы актуальность исследования рассматривается в тесной связи с его новизной, комплексностью и практической значимостью и означает направленность на получение новых знаний о закономерностях развития объектов педагогической науки, на разработку научных основ для создания принципиально новой дидактики, методики и технологии, отличия от ранее проведенных (проводимых) аналогичных исследований в республике, странах ближнего и дальнего зарубежья.

Одним из параметров оценки качества выполненного диссертационного исследования является новизна исследования. Научная новизна диссертации это признак, наличие которого дает автору право на использование понятия «впервые» при характеристике полученных им результатов и проведенного исследования в целом. Понятие «впервые» означает в науке факт отсутствия подобных результатов до их публикации. Исследование может быть оригинальным, если им никто до автора диссертации не занимался, или автор получил научные результаты, существенно отличающиеся от известных результатов. В педагогическом словаре дается следующее определение рассматриваемой категории: «новизна – это критерий качества информации (результатов научных исследований). Отражает новые общественно значимые знания, факты, данные, полученные в результате исследования или практической деятельности». Критерий новизны характеризует содержательную сторону результатов исследования, т.е. представляет новые теоретические положения и практические рекомендации, которые ранее не были известны и не зафиксированы в психолого-педагогической науке и практике. Обычно выделяют теоретическую новизну (закономерность, принцип, концепция, гипотеза и т.д.) и практическую (правила, рекомендации, средства, методы, требования, методическая система и т.д.) значимость.

При установлении новизны ключевое слово, позволяющее дать конкретный ответ - «впервые». Впервые установлено, выявлено, определено, получены оригинальные данные, дано объяснение и т.д. Новизна может содержаться в постановке проблемы, в идее и замысле, в технологиях и процедурах оптимизации педагогического процесса, в выявлении оптимальных условий его протекания, Заметим попутно, что слова «впервые» и «новизна» синонимичны, и если раскрывается новизна, то повторять слово «впервые» не имеет смысла.

Критерии оценки концептуальности педагогического исследования. Концептуальность характеризует исследование с точки зрения сущности объяснения педагогических фактов, выведения из этой сущности рекомендаций и их практической проверяемости. Наличие концепции в любом исследовании независимо от его типа – обязательная характеристика исследования. При этом сами концепции могут иметь различную степень фундаментальности. В зависимости от этого и будет выделяться фундаментальные, прикладные и практические исследования. Можно назвать фундаментальной в педагогике ту концепцию, которая раскрывает сущность процесса обучения и воспитания в целом, изменяет в основном систему наших взглядов на нее. При этом возникшая новая концепция может быть параллельно с ней, объяснять те же факты и явления, что и ранее созданная концепция. Оба вида концепций имеют право на существование в науке.

В разработках (практических исследованиях) концептуальность в явном виде не присутствует, но исследователь обязательно использует результаты прикладных, а иногда и фундаментальных исследований.

Критерий готовности результатов психолого-педагогического исследования к использованию и внедрению может выражаться в следующем:

а) результаты работы готовы к внедрению, разработаны нормативные материалы, программы, учебные пособия;

б) результаты исследования в основном готовы к внедрению, разработаны психолого-педагогические указания, методические предписания;

в) результаты не готовы к внедрению.

Результаты научно-педагогического труда могут выполнять следующие функции:

уточнять, конкретизировать отдельные, как правило, несущественные теоретические и практические положения;

дополнять известное положение, расширяя и углубляя теоретические положения и практические рекомендации существенного характера, открывая тем самым новые аспекты, грани проблемы, выделяя новое, ранее не известное;

преобразовывать психолого-педагогическую действительность, т.е. разрабатывать принципиально новые подходы, которых ранее в теории и практике не было, коренным образом отличающиеся от традиционных представлений в данной области науки и практики.

Интерпретация результатов анализа на основе системы критериев – это наиболее важное требование к ним и методике их применения. От этого зависит, будут ли реализованы преимущества, заложенные в системе критериев (качество исходной информации, грамотно составлена система показателей). Можно корректно рассчитать каждый показатель, всесторонне определить его характеристики.

Магистранты как будущие эксперты должны знать, что методологическими основаниями экспертной деятельности являются:

- деятельностный подход, выражающийся в требованиях конкретности, прогнозирования, целеполагания, корректирования, управления, оценивания, контроля и др.;

- аксиологический подход, связанный с понятиями позиционности, объективности, практической значимости, диагностичности и др;

- герменевтический подход, связанный с понятиями субъектной соотнесенности, пониманием автора, ценностно-смысловыми ориентациями и др;

- средовой подход, связанный с пониманием системы влияний и условий развития личности, а также определением возможностей этих влияний на формирование личности по заданному или новому образцу;

- диалектический метод, обуславливающий требования обоснованности, системности, целостности, комплексности, фундаментальности и др.

Однако все многообразие подходов к пониманию педагогической экспертизы и разработке критериев и характеру оценивания конечного результата можно объединить в два подхода: результативный и процессуальный.

Результативный подход (экспертиза по результату) предполагает анализ степени соответствия результатов поставленной цели.

Процессуальный подход характеризуется необходимостью выявления повторяемости позитивных отклонений развивающегося объекта от нормы и придания значимости этим отклонениям как фактору или эффекту развития.

В том и другом подходе объектом экспертной деятельности могут выступать:

- образовательный или учебный процесс с его компонентами (цели, содержание, средства, деятельность ученика и учителя и т.д.)

- элементы учебно-методических комплексов (программы, планы, проекты, пособия, учебники и т.д.).

- концепции и программы развития школы, программы ОЭР и др.

Предметом экспертной деятельности является соответствие экспортируемого объекта совокупности требований к нему, определяемой матрицей или экспертной картой его развития. Экспертиза ­ исследование какого-­либо вопроса, требующего специальных знаний с последующим представлением мотивированного заключения. Экспертные оценки­ количественные и (или) порядковые оценки процессов или явлений, не поддающихся непосредственному измерению, Основывается на суждениях специалистов.

Характеристика основных компонентов и процедур осуществления экспертно-аналитической деятельности представлена в таблице №1 «Содержание экспертной деятельности».

Обозначенные подходы выполняют в образовании такие важные функции как прогностическую, нормативную, оценочную, поддерживающую, развивающую, однако, результативный подход лежит в основе разработки норм статистического, рейтингового оценивания, а процессуальный требует разработки социокультурных, личностно ориентированных норм оценивания развивающего и развивающегося образования.

**Таблица 10. Подходы к содержанию экспертной деятельности**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Параметры  содержания | Результативный подход  к содержанию экспертной деятельности | Процессуальный подход  к содержанию экспертной деятельности |
| Главные цели | Оценка степени соответствия рассматриваемых материалов некоторым нормативным моделям, либо существующим требованиям или традициям. Усвоение знаний, умений и навыков; социализация, т.е. подготовка к выполнению своих функций в обществе. | Оценка деятельности проектировщиков по проработке инновационного проекта, приращению их профессионального мастерства, а также оценка деятельности по реализации проекта (степени реализации проекта).  Обеспечение личностного роста субъектов образования, их самореализация по отношению к образовательным областям и стандартам. |
| Объекты оценивания | Внешнезаданное содержание образования, независимое от учителя и ученика: программы, пособия, уроки, стандарты, планы и др. Диагностируемые параметры экспертизы, например: знания, умения, навыки | Внутреннее содержание образования, являющееся результатом их деятельности. Диагностируемые параметры: дичностные качества – когнитивные, креативные, оргдеятельностные |
| Эталон для оценивания | Внешние образовательные стандарты, нормы и законы, т.е. различные матрицы объекта контроля | Индивидуальные личностные качества субъекта образования, сопоставимые с образовательными стандартами. |
| Способ оценки | Сравнение достижений с эталоном (с требованиями к объекту контроля). | Сравнение с самим собой, с его начальным уровнем обученности. |
| Методы контроля и оценки | Методы, при которых оценивается степень приближения к заданному образцу, т.е. точное и полное воспроизводство заданного содержания. Методы: контрольные работы, тесты, зачеты, экзамены. | Методы, при которых оценивается степень отличия от заданного образца, то есть чем большего научно – и культурно-значимого отличия от образца, чем выше оценка продуктивности. Методы – сопоставления. |
| Форма оценки | Выставленные отметки, рейтинг, ведение и организация педагогического мониторинга обученности. | Качественные характеристика, описывающие степень приращения ученика по каждому из выделенных направлений. Педагогический мониторинг продуктивности, дневники личностного роста, портфели «достижений» и др. |
| Обучающая роль экспертной деятельности | Умение учащегося соотносить свое обучение с требованиями к нему со стороны общества. Главная функция развивающая, которая направлена на формирование эффекта развития. | Умение учащегося выстраивать индивидуальную траекторию по отношению ко всем образовательным областям. Главная функция развивающаяся, которая имея эффект развития, осуществляет переход в саморазвитие. |

**Вопросы и задания**

1. Каковы критерии и методы определения актуальности темы педагогического исследования?

2. Каковы уровни новизны педагогического исследования?

3. Какие методы используются для определения теоретической значимости дидактического исследования?

4. Охарактеризуйте методы определения практической значимости дидактического исследования. Обоснуйте ответ на основе книги В.М. Полонского (Словарь по образованию и педагогике. М.: Высшая школа, 2004. – 512 с. ).

5. Опишите теоретическую и практическую значимость Вашего исследования. Обоснуйте свое видение.

6. Какова структура обоснования темы дидактического исследования?

7. Почему при формулировке новизны исследования чаще всего показывается взаимосвязь теории и практики? Чем это обусловлено?

8. Каковы критерии оценки теоретической и практической значимости исследования

**ГЛАВА 3. СИСТЕМА МЕТОДОВ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

**3.1. Теоретические и эмпирические методы исследования. Наблюдение. Беседа. Интервью. Анкетирование.**

Методы исследования интерпретируются как условная категория, объединяющая и формы мышления, и общие модели исследовательских процедур, и способы (приемы) выполнения исследовательских действий. Ученые раскрыли сущность метода, единства и отличия теории и метода, логических методов, методов построения эмпирического и теоретического знания.

В педагогической литературе дается следующая классификация методов исследования: эмпирические, теоретические, сравнительно-исторические методы (Я. Скалкова), эмпирико-теоретические, общенаучные, конкретно-научные, специальные методы (А.В. Клименюк и др.). Группа авторов осуществляла классификацию методов исследования традиционно, разделив их на эмпирические, теоретические, математические методы (В.А. Сластенин, В.И. Журавлев, В.И. Загвязинский и др.). Оригинален подход Ю.К. Бабанского к классификации методов педагогического исследования: по цели исследования, по источникам информации, по логике развития исследования, по способу обработки и анализа данных исследований. Данная классификация нацеливает исследователя руководствоваться критериями выбора методов адекватно сущности проблемы. Ю.К. Бабанский в своей книге «Проблема повышения эффективности педагогических исследований» предлагает совокупность методов(методы педагогических наблюдений, беседы, интервьюирования и анкетирования, рейтинга и самооценки, «педагогического консилиума», диагностирующих контрольных работ, педагогического эксперимента, теоретические методы педагогического исследования (метод сравнительно-исторического анализа, метод восхождения от абстрактного к конкретному, моделирование, метод графов и др.).

Кроме общеизвестных методов разработчики предлагают и другие методы из практики смежных наук, как: ранжирование, шкалирование (Н.В. Кузьмина, И.П. Подласый), метод контент-анализа, терминологические методы (П.И. Пидкасистый и др.), метод графов, оценивание (Н.В. Кузьмина и др.), индексирование, корреляция. В целом можно констатировать о том, что методы исследования развиваются в контексте интенсификации педагогической науки.

В развитие методов педагогического исследования внесли авторы коллективной монографии «Проблемы методологии педагогики и методы исследований» А. Данилов, Н.И. Болдырев, Р.Г. Гурова. Г.В. Воробьев… В ней раскрываются диалектический метод познания, конкретные методы исследования подробно излагаются вопросы о возможностях применения социологических методов в педагогических исследованиях.

Развитие методов педагогических исследований включено в общий процесс обновления системы образования и педагогической науки. Разработчики проблемы обосновывают необходимость изменить устоявшуюся методолого-гносеологическую установку («парадигму») в развитии педагогического знания, в использовании методов педагогических исследований, преодолеть ориентацию на созерцательное понимание научного метода, как только метода познания, а не преобразования педагогической действительности. Среди важных направлений совершенствования методов исследователи называют конкретизацию общенаучных методов и подходов в педагогических исследованиях. К общенаучным методам относят: анализ и синтез; индукцию и дедукцию; аксиоматический метод; обобщение; абстрагирование; метод восхождения от абстрактного к конкретному; наблюдение; эксперимент; аналогию; моделирование; гипотезу; экстраполяцию; кибернетические методы; метод формализации; сравнение; анкетирование; интервьюирование; тестирование.

В литературе пока нет единой классификации методов исследования. К основным методам, например, относят: 1) метод «восхождения»; 2) метод моделирования; 3) эксперимент и наблюдение. Различают методы получения эмпирического знания (наблюдение, эксперимент), развития знания (аксиоматический, гипотетико-дедуктивный и др.). В качестве теоретических методов ученые называют следующие методы: анализ литературы, архивных материалов, документации и продуктов деятельности, анализ понятийно-терминологической системы, аналогия, построение гипотезы, мысленный эксперимент, прогнозирование, моделирование. В качестве эмпирических методов выдвигаются наблюдение; беседа; педагогический консилиум, изучение и обобщение массового и индивидуального педагогического опыта, научно-педагогическая экспедиция.

Наиболее распространены следующие методы педагогического исследования:

1) теоретический анализ литературы (анализ, сравнение, сопоставление, обобщение);

2) изучение практического опыта (все виды наблюдения);

3) методы сбора первичной информации (наблюдение, изучение документации, опрос);

4) экспертные методы (индивидуальная экспертная оценка, коллективная экспертная оценка);

5) педагогический эксперимент во всех его видах;

6) статистические методы.

Интересна классификация методов в связи со стадиями научного познания. В качестве таких методов выдвигаются:

факт (наблюдение, эксперимент, моделирование);

гипотеза (метод сходства, различия, остатка, сопутствующих изменений, мысленный эксперимент);

теория (аксиоматический метод, метод построения формализованных систем, гипотетико-дедуктивный) [7].

Ставится задача перед педагогической наукой освоить развивающиеся сейчас общенаучные методы и приемы: системно-структурного и функционального анализа, алгоритмизации, вероятностно-статистические, теоретико-информационные, теоретико-игровые и др.

Основными направлениями развития методов педагогических исследований являются:

1) развитие методов в результате отбора и создания новых методов, соответствующих решению приоритетных проблем современной педагогики;

2) конкретизация общенаучных методов и подходов в педагогических исследованиях;

3) приоритетная разработка теоретических методов исследования;

4) развитие нового типа методов – «содержательных» методов исследования;

5) раскрытие преобладающей функции методов и объединение с познавательной функцией; 6) разработка синтетических методов исследования – метаметодов [9].

Интенсивно развивается квалиметрический инструментарий педагогических исследований (Н.В. Акинфиева, Е.В. Яковлев и др.). В исследовании проблемы самореализации и саморазвития субъектов педагогического процесса предполагается использование методов в соответствии с гуманитарным подходом: осмысление собственного опыта, метод рефлексии, метод понимания, интроспекцию, самоотчет, включенное наблюдение, эмпатическое слушание, идентификацию, биографическое изложение, интерпретацию внутреннего мира человека, диалогическую беседу. Например, метод включенного наблюдения дает возможность реально участвовать в экспериментальной работе, групповых дискуссиях, ролевых и деловых играх, практикумах. Исследователь выступает как равноправный участник совместного действия с испытуемыми, проявляет свое отношение, заявляет о собственных установках. Идентификация как метод понимания другого человека в отличие от эмоционального сопереживания (эмпатии) использует интеллектуальные логические операции (сравнение, анализ, рассуждение) и позволяет осознать и понять установки и мотивы учителей, участвующих в экспериментальной работе.

Прогноз и опережение тесно связаны с таким методом работы в сфере образования как проектирование. Отметим, что этот метод уже широко используется в научно-технической сфере (например, в космонавтике), в архитектуре и дизайне, а также в некоторых других областях. Лишь совсем недавно его стали применять при решении проблем образования. Проектный метод медленно и верно входит в процесс организации исследования. К тому есть и примеры. При этом методология педагогики должна, на наш взгляд, обосновать складывающиеся модели ценностных ориентаций образовательных систем (энциклопедизм, гуманитаризм, натурализм, прагматизм), традиционные селективные структуры в обществе (конкурсная, спонсорная, парткулеризм, универсализм).

В последние годы методологи разрабатывают принципы выбора методов научно-педагогического исследования. Эти принципы:

- принцип совокупности методов исследования;

- принцип адекватности методов существу изучаемого явления, тем результатам, которые предполагается получить, возможностям исследователя;

- принцип запрета экспериментов, использования исследовательских методов, противоречащих нравственным нормам, способным нанести вред испытуемым, образовательно-воспитательному процессу) [3].

К методам теоретического исследования относят методы анализа и синтеза, абстрагировании и конкретизации, моделирования и др. Своеобразие метода теоретического анализа и синтеза в педагогических исследованиях заключается в его универсальных возможностях рассматривать явления и процессы действительности в их самых сложных сочетаниях, выделять наиболее существенные признаки и свойства, связи и отношения, устанавливать закономерности их развития. Путем анализа и синтеза можно вычленить объективное содержание в субъективной деятельности участников социально-педагогического процесса (детей, взрослых, родителей, педагогов), установить несоответствия, выявить реальные противоречия в развитии педагогического процесса, прогнозировать развитие.

Анализ – это мысленное выделение отдельных частей, связей на основе расчленения целого. После выполнения аналитической работы возникает необходимость синтеза, объединения результатов анализа в общей системе исследования. На основе синтеза предмет воссоздается как система связей и взаимодействий с выделением наиболее существенных из них [6, 33-34].

Теоретический анализ путем абстрагирования, сравнения, дает возможность исследователю разложить изучаемое на элементы, вскрыть структуру и специфику. Синтез же позволяет воссоздать психолого-педагогическое явление в целом, в системе его наиболее существенных связей, обосновать ту или иную теоретическую концепцию. Анализ и синтез используются с самого начала процесса исследования: при определении его целей и задач, замысла (основной идеи), гипотезы, предполагаемых результатов.

Наиболее активно этот метод применяется при сборе и обработке фактов, накопленных в ходе исследования – раскрытии связи между ними и изменений в психологии людей, их действиях и поведении и т.п. На этом основании исследователь получает возможность сделать научно обоснованный прогноз, спроектировать новое, чего еще нет в психолого- педагогической теории и практике. В психолого-педагогическом исследовании применяются разные формы анализа: классификационный анализ, с помощью которого осуществляется первичная, описательная стадия научного исследования с целью упорядочить и систематизировать явления на основе сходства, смежности, повторяемости.

Каузальное объяснение вырывает явление из всеобщих связей и изучает изолированно причину и следствие. Одностороннюю каузальность преодолевает диалектический анализ, предполагающий рассмотрение явления во всеобщих взаимосвязях и развитии, исходящий из понимания действительности как целого, состоящего из взаимообусловливающих частей. C анализом и синтезом теснейшим образом связаны методы абстрагирования и конкретизации. Под абстрагированием понимают мысленное отвлечение какого-либо свойства или признака предмета от других его признаков, свойств, связей для более глубокого изучения [5, 52-53].

Предельным случаем абстракции является идеализация, в результате которой создаются понятия об идеализированных, реально не существующих объектах. Однако именно эти идеализированные объекты служат моделями, позволяющими гораздо глубже и полнее выявить некоторые связи и закономерности, проявляющиеся во многих реальных объектах. В педагогике тоже возможно создание идеализированных объектов, скажем «идеальный воспитанник» (лишенный всяких недостатков), «идеальный педагог», «идеальная школа» и др.

Метод конкретизации по своей логической природе противоположен абстрагированию. Он заключается в мысленной реконструкции, воссоздании предмета на основе вычлененных ранее абстракций. Конкретизация, направленная на воспроизведение развития предмета как целостной системы, становится особым методом исследования. Мышление из выделенных отдельных абстракций конструирует цельный предмет.

Психолого-педагогическое знание по самой своей сути должно быть конкретизировано, чтобы воссоздать саму личность как целостность и обеспечить процесс развития этой личности в педагогической системе, а также самой педагогической системы.

Взаимосвязь абстрагирования и конкретизации обусловлена самим процессом познания. Как известно, он начинается с «живого созерцания», т.е. чувственного восприятия конкретного. Познавая конкретное, исследователь вычленяет отдельные свойства, признаки, изолирует их от других признаков предмета, создает одностороннее знание - абстракцию. Так происходит движение «от живого созерцания к абстрактному мышлению».

В последние годы психологи и педагоги все более активно в теоретических исследованиях применяют метод моделирования. Метод моделирования открывает возможность переноса информации, добытой при использовании модели, по аналогии на прототип. При этом мышление оперирует не реальными, а идеальными моделями. Моделирование служит также задаче конструирования нового, не существующего еще в практике. Исследователь, изучив характерные черты реальных процессов, ищет их новые сочетания, делает их мысленную перекомпоновку, т.е. моделирует требующееся состояние изучаемой системы. Создаются модели – гипотезы и на этой основе строятся рекомендации и выводы, проверяемые затем на практике. Таковы, в частности, и проектируемые модели новых типов образовательных заведений: школы с разноуровневым обучением, гимназии, лицея, колледжа и др. Необходимо только помнить, что любая модель всегда беднее реально существующей и отражает лишь отдельные стороны и связи, так как теоретическое моделирование всегда включает абстрагирование. Механизм моделирования состоит обычно из следующих операций: переход от естественного объекта к модели, построение модели; экспериментальное исследование модели; переход от модели к естественному объекту, заключающийся в перенесении результатов, полученных при исследовании, на данный предмет.

В психолого-педагогической теории выделяется иногда особый вид моделирования –мысленный эксперимент. В его содержание вкладывается соотношение теоретических и экспериментальных данных, полученных в исследовании с динамической моделью, имитирующей те ситуации, которые могли бы возникнуть при реальном экспериментировании. Такая идеальная модель позволяет обнаружить наиболее важные для исследователя связи и отношения в изучаемом объекте, объяснить и конкретизировать уже имеющиеся приемы и правила, главным образом путем абстракции и идеализации.

Моделирование, особенно идеальных объектов, в психологии и педагогике очень сложно ввиду многообразия и сложности изучаемых явлений и процессов. Однако необходимость применения этого метода становится все более ощутимой и настоятельной [6, 33-34].

Идеализация и моделирование. Модель, как мы уже знаем, - это система объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы - оригинала. Само исследование невозможно без параллельного моделирования, т.е. выделения существенных моментов исследуемого объекта в совокупность их взаимосвязей и взаимозависимостей.

Моделирование – воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, который называется моделью. Между моделью и оригиналом существует отношение ограниченного подобия, форма которого ясно выражена: в процессе научного познания модель заменяет оригинал; изучение модели дает информацию об оригинале. Модель – результат синтеза выделенных в процессе анализа существенных признаков диагностируемого объекта.

Идеализация – мыслительный акт, связанный с образованием некоторых абстрактных объектов, принципиально не осуществимых в опыте и действительности. Идеализированные объекты служат средством научного анализа реальных объектов, основой для построения теории этих объектов. Модели в психолого-педагогическом исследовании являются именно такими идеализированными объектами. Истинная наука, как известно, возможно лишь на основании абстрактного мышления, последовательных рассуждений, протекающих в логической и языковой формах, в виде понятий, суждений, выводов.

Важнейшим средством моделирования в психолого-педагогических исследованиях является аналогия. Аналогия (от греч. analogia- пропорция, соразмерность) – соответствие элементов, совпадение ряда свойств или какое-либо иное отношение между объектами, явлениями и процессами, дающее основание для переноса информации, полученной при исследовании одного объекта – модели на другой – прототип (так называемое отношение объективного подобия). Под аналогией понимается также мыслительная операция – умозаключение о принадлежности объекту, явлению на основе сходства в существенных признаках с другим объектом (явлением, процессом).

Главный результат построения исследовательской модели, которая упорядочивает представления о причинно–следственных взаимозависимостях между компонентами исследуемого объекта, закономерностях процесса его становления –прогноз развития.

Индукция и дедукция. Индукция – это метод исследования, позволяющий производить обобщение, устанавливать по частным фактам и явлениям общие принципы и законы. Так, анализ некоторого количества частных педагогических фактов дает возможность вывести общие для них закономерности, известные и неизвестные в науке.

Индукция осуществляется через абстрагирование (мысленное отвлечение от несущественных свойств, связей, отношений предметов и одновременное выделение, фиксирование одной или нескольких интересующих исследователя сторон этих предметов).

Дедукция – такой метод исследования, который позволяет частные положения в процессе конкретизации выводить из общих закономерностей, подводить их под понятие. В последние годы в психолого-педагогических исследованиях все шире используются «нетрадиционные» герменевтические методы получения знаний об образовательном процессе и его результатах. Кроме того, применявшиеся ранее методы психолого-педагогических исследований наполняются новым содержанием. К числу таких методов относится, прежде всего, интерпретация.

Интерпретация (лат.interpretatio) - истолкование, объяснение, разъяснение смысла, значения чего-либо. Интерпретация давно и плодотворно используется в психолого-педагогических исследованиях как составная часть теоретических и эмпирических методов. Интерпретируются (объясняются тем или иным образом) действия воспитанника, фиксируемые во время психолого-педагогического наблюдения. Интерпретируются ответы, полученные в результате опросов. Интерпретируются выборы ребенка, зафиксированные в результатах социометрии, рисуночные тесты, документальные данные и многое другое. Интерпретировать те или иные объекты, явления, процессы исследователю помогают однозначно установленные соответствия: между эмоциональными состояниями человека и его жестами, между теми или иными изображениями на рисунке и отношением человека к его окружению, между условиями жизни и способами выражения мыслей и переживаний.

Интерпретация нужна для того, чтобы информация преобразовалось в знание. Интерпретация любого знания в психолого-педагогическом исследовании должна носить гуманитарный характер. Иначе говоря, осмысливать и истолковывать данные других наук следует с позиций их соотнесенности с проблемами человека.

Метод понимания. К новым методам исследования образовательной практики, постижения педагогической реальности наряду с интерпретацией относится диалогические понимание. Понимание – универсальная форма освоения действительности, представляющая собой постижение и реконструкцию смыслового содержания явлений исторической, социально-культурной, природной реальности. Понимание как метод исследования выдвигает на первый план вместо естественнонаучных способов постижения педагогических феноменов (типология, классификация, индукция, дедукция, эксперимент, различного рода измерения) непосредственное постижение человеком образовательных феноменов во всей их целостности. Это непосредственное постижение и именуется пониманием. Кроме того, понимание, в отличие от традиционного знания, предполагает определенное отношение к тому, что изучается. Если интерпретация относится более к «неодушевленным» педагогическим объектам, то понимание затрагивает в первую очередь реальных участников педагогического взаимодействия, их отношение друг к другу, окружающему миру и самим себе.

Понимание осуществляется в двух основных формах: извлечение смысла (в ситуации, когда исследователь уверен, что тот или иной педагогический феномен может быть объяснен на основе уже имеющихся в науке данных или с помощью практического опыта) и придание смысла (при полной неопределенности в предварительной оценке фактов).

Другие методы теоретического исследования. Сравнение – сопоставление объектов с целью выявления сходства и различия между ними – давно использовалось в качестве метода исследования. Сравнение предполагает две операции – сопоставление (выявление сходства) и противопоставление (выявление различий). Исследователь должен, прежде всего, определить основу сравнения – критерий. Сравнению подлежит только такие понятия, которые отражают однородные предметы и явления объективной действительности. Сравнение изучаемого предмета с другими по принятым параметрам помогает выделить и ограничить объект и предмет исследования. Путем сопоставления выделяют общее и специфическое в изучаемом явлении, отбирают наиболее эффективные методы обучения и воспитания.

Обобщение – мысленное выделение каких-нибудь свойств, принадлежащих некоторому классу предметов; переход от единичного к общему, от менее общего к более общему. Чтобы обобщить какое-либо понятие, присущие только предметам, составляющим объем этого понятия.

Ранжирование – способ, с помощью которого исключают второстепенное, не влияющее существенно на исследуемое явление. Ранжирование дает возможность выделить главное в явлении и отделить второстепенное.

Классификация – распределение предметов какого-либо рода на классы в соответствии с наиболее существенными признаками, присущими предметам данного рода и отличающими их от предметов других родов, при этом каждый класс, в свою очередь, делится на подклассы. Классификация одной и той же группы объектов может быть проведена по разным основаниям (критериям) в зависимости от предмета и задач исследования [4, 149-160].

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

В коллективной монографии «Введение в научное исследование по педагогике» отмечается, что «познание педагогических явлений и процессов, так же как и в других сферах научного познания, осуществляется (соответственно эмпирическому и теоретическому уровню исследования) восхождением от конкретного, как оно дано в восприятии и представлении, к абстрактному и от абстрактного к конкретному как совокупности различных определений и отношений. Восхождение от абстрактного к конкретному имеет важнейшее значение для построения теории: оно характеризует процесс теоретического мышления. Научная абстракция состоит в отвлечении и обобщении наиболее существенных особенностей познаваемого объекта. Такая абстракция дает человеку более полное и глубокое представление о действительности, чем непосредственные ощущения».

Методы исследования интерпретируются как условная категория, объединяющая и формы мышления, и общие модели исследовательских процедур, и способы (приемы) выполнения исследовательских действий.

Философы раскрыли сущность метода, единства и отличия теории и метода, логических методов, методов построения эмпирического знания, методов построения теоретического знания.

В педагогике методы развиваются с учетом этих достижений и специфики предмета педагогики как научной дисциплины. Во всех названных трудах определенное внимание уделяется методам педагогического исследования. В них даются различные их классификации: эмпирические, теоретические, сравнительно-исторические методы (Я. Скалкова), эмпирико-теоретические общенаучные, эмпирические общенаучные, конкретно-научные, специальные методы (А.В. Клименюк и др.). Однако анализ учебников педагогики различных лет издания показывает относительную схожесть их классификаций. Авторы единодушны в понимании сущности методов педагогических исследований. Методами педагогического исследования называют совокупность приемов и операций, направленных на изучение педагогических явлений и решение разнообразных научно-педагогических проблем.

На протяжении многих лет разработке конкретных методов научных исследований уделялось недостаточное внимание. С середины 60-х гг. началось исследование методов познания педагогических явлений. Это было связано с более активной разработкой проблем методологии педагогики в целом. Проблемы методики педагогических исследований рассмотрены Э.И. Моносзоном и А.И. Пискуновым. Эти работы, по мнению Н.П. Кузина, М.Н. Колмаковой, представляют собой по существу первое целостное и многоплановое изучение современного педагогического эксперимента, предполагающего комплексный подход к объекту исследования и системно-структурный анализ взаимодействующих факторов на основе творческой реализации принципов и закономерностей материалистической диалектики.

В 60-70-е гг. появились новые перспективные направления в методике и технике педагогических исследований (моделирование, прогностические методы, диагностические методы и т.д.). По мере расширения комплексных работ в области педагогики крепли междисциплинарные связи, совершенствовалась система планирования научной деятельности.

В развитие методов педагогического исследования внесли авторы коллективной монографии «Проблемы методологии педагогики и методы исследований». М.А. Данилов, Н.И. Болдырев, Р.Г. Гурова. Г.В. Воробьев. В ней раскрывались диалектический метод познания, конкретные методы исследования подробно излагались вопросы о возможностях применения социологических методов в педагогических исследованиях. Впоследствии были подготовлены и опубликованы лекции под названием «Методы педагогического исследования».

Многие разработчики проблемы (Н.В. Кузьмина, Н.В. Савин, Б.П. Коротяев, И.Ф. Харламов, И.П. Пидкасистый и др.) ограничиваются перечислением отдельных методов исследования, как метод наблюдения, эксперимент и т.д. Следующая группа авторов осуществляла классификацию методов исследования традиционно, разделив их на эмпирические, теоретические, математические (В.А. Сластенин, В.И. Журавлев, В.И. Загвязинский и др.). Оригинален подход Ю.К. Бабанского к классификации методов педагогического исследования: по цели исследования, по источникам информации, по логике развития исследования, по способу обработки и анализа данных исследований. Данная классификация нацеливает исследователя руководствоваться критериями выбора методов адекватно сущности проблемы. Кроме общеизвестных методов разработчики предлагают и другие методы из практики смежных наук, как: ранжирование, шкалирование (Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, И.П. Подласый), методы контент-анализа, терминологические методы (П.И. Пидкасистый и др.), метод графов, оценивание (рейтинг) (Ю.К. Бабанский, Н.В. Кузьмина и др.), индексирование, корреляция. целом можно констатировать о том, что методы исследования развиваются в контексте интенсификации педагогической науки.

Ведутся поиски по определению основных направлений развития методов педагогических исследований. Развитие методов педагогических исследований включено в общий процесс обновления системы образования и педагогической науки. Разработчики проблемы обосновывают необходимость изменить устоявшуюся методолого-гносеологическую установку («парадигму») в развитии педагогического знания, в использовании методов педагогических исследований, преодолеть ориентацию на созерцательное понимание научного метода, как только метода познания, а не преобразования педагогической действительности. Среди важных направлений совершенствования методов исследователи называют конкретизацию общенаучных методов и подходов в педагогических исследованиях. К общенаучным методам относят: анализ, синтез, индукцию, дедукцию, аксиоматический метод, обобщение, абстрагирование, метод восхождения от абстрактного к конкретному, наблюдение, эксперимент, аналогию, моделирование, гипотезу, экстраполяцию, кибернетические методы, метод формализации, системно-структурный и др., сравнение, противопоставление, анкетирование, интервьюирование, тестирование, тренинг.

В литературе пока нет единой классификации методов исследования. К основным методам, например, относят: 1) метод «восхождения»; 2) метод моделирования и принцип системности; 3) эксперимент и наблюдение. Различают методы получения эмпирического знания (наблюдение, эксперимент), развития знания (аксиоматический, гипотетико-дедуктивный и др.). В качестве теоретических методов ученые называют следующие методы: анализ литературы, архивных материалов, документации и продуктов деятельности; анализ понятийно-терминологической системы; аналогия; построение гипотезы; построение мысленного эксперимента; прогнозирование; моделирование; в качестве эмпирических методов – наблюдения; беседы; педагогический консилиум; изучение и обобщение массового и индивидуального педагогического опыта; научно-педагогическая экспедиция.

Наиболее распространена следующая классификация методов педагогического исследования: 1) теоретический анализ литературы (анализ, сравнение, сопоставление, обобщение); 2) изучение практического опыта (все виды наблюдения); 3) методы сбора первичной информации (наблюдение, изучение документации, опрос); 4) экспертные методы (индивидуальная экспертная оценка, коллективная экспертная оценка); 5) педагогический эксперимент во всех его видах; 6) статистические методы.

Интересна классификация методов в связи со стадиями научного познания: 1) факт (наблюдение, эксперимент, моделирование); гипотеза (метод сходства, различия, остатка, сопутствующих изменений, мысленный эксперимент); 2) теория (аксиоматический метод, метод построения формализованных систем, гипотетико-дедуктивный) (А.П. Шептулин). Ставится задача перед педагогической наукой освоить развивающиеся сейчас общенаучные методы и приемы: системно-структурного и функционального анализа, алгоритмизации, вероятностно-статистические, теоретико-информационные, теоретико-игровые и др. Исследователь-методолог В.С. Шубинский называет следующие направления развития методов педагогических исследований: 1) развитие методов в результате отбора и создания новых методов, соответствующих решению приоритетных проблем современной педагогики; 2) конкретизация общенаучных методов и подходов в педагогических исследованиях; 3) приоритетная разработка теоретических методов исследования; 4) развитие нового типа методов – «содержательных» методов исследования; 5) раскрытие преобладающей функции методов и объединение с познавательной; 6) разработка синтетических методов исследования – метаметодов.

Интенсивно развивается квалиметрический инструментарий педагогических исследований.

В исследовании проблемы самореализации и саморазвития субъектов педагогического процесса предполагается использование методов в соответствии с гуманитарным подходом: осмысление собственного опыта, метод рефлексии, метод понимания, интроспекцию, самоотчет, включенное наблюдение, эмпатическое слушание, идентификацию, биографическое изложение, интерпретацию внутреннего мира человека, диалогическую беседу. Например, метод включенного наблюдения дает возможность реально участвовать в экспериментальной работе, групповых дискуссиях, ролевых и деловых играх, практикумах. Исследователь выступает как равноправный участник совместного действия с испытуемыми, проявляет свое отношение, заявляет о собственных установках. Идентификация как метод понимания другого человека в отличие от эмоционального сопереживания (эмпатии) использует интеллектуальные логические операции: сравнение, анализ, рассуждение и позволяет осознать и понять установки и мотивы учителей, участвующих в экспериментальной работе.

В последние годы методологи стали акцентировать свое внимание на разработку принципов выбора методов научно-педагогического исследования (принцип совокупности методов исследования; принцип адекватности методов существу изучаемого явления, тем результатам, которые предполагается получить, возможностям исследователя; принцип запрета экспериментов, использования исследовательских методов, противоречащих нравственным нормам, способным нанести вред испытуемым, образовательно-воспитательному процессу). По их мнению, методы исследования характеризуются: 1) неоднозначностью протекания педагогических процессов, множественностью факторов, одновременно влияющих на их результаты; 2) неповторяемостью педагогических процессов.

В учебных пособиях предлагаются общенаучные и специфические методы исследования, раскрывается последовательность этапов исследования в зависимости от типов исследования. К методам дидактических исследований относятся: избирательные наблюдения практики обучения, опрос, рейтинг, обобщение передового педагогического опыта, опытная проверка программ, учебников, моделирование, эксперимент и др. Условиями эффективного решения проблем дидактики является системный подход, применение методов смежных наук (психологии, социологии и др.), математической статистики и логики, комплексное исследование различных аспектов обучения. В дидактических исследованиях 70-х годов предпочтение было дано количественным методам, применяемым для оценки объема и посильности учебного материала, темпа обучения и дозировка их как в течение всего периода обучения, так и по урокам.

При рассмотрении методологических основ учебного процесса важно определить методы его исследования. В педагогической литературе есть удачные попытки установить круг этих методов. К примеру, образцом дидактического исследования по адекватному применению таких методов как научные методы наблюдения, анализ и обобщение опыта, дидактический эксперимент, является исследования Л.В. Занкова. Он уделял исключительное внимание методологическим аспектам исследования, разработке методов. Детально описывал эти методы в соответствующих публикациях, использовал эксперимент как ведущий метод педагогического исследования, причем разных его видов – от частного, направленного на внесение отдельных изменений в педагогический процесс, до эксперимента, предполагающего построение целостной системы обучения в одном и многих классах, заботился о новизне и достоверности получаемых выводов.

В педагогической литературе специально рассматривались возможности лабораторного эксперимента в дидактике. Лабораторным экспериментом выявляются связи между различными способами структурирования и систематизации материала и уровнем, качеством его усвоения. Лабораторный эксперимент в дидактических исследованиях обеспечивает получение достоверных данных, как при разработке гипотез, так и при уточнении теоретических выводов.

Вопросы методов дидактического исследования нашли отражение в монографии В.И. Загвязинского. Ученый доказал, что методологические положения и принципы именно в методах получают свое действенное, инструментальное выражение. Он рассматривает формы логического мышления в дидактическом исследовании: индукция и дедукция, анализ и синтез, формализация и моделирование, сравнение, классификация и обобщение, абстрагирование и конкретизация, восхождение от конкретного к абстрактному и от абстрактного к конкретному. В.И. Загвязинский допускает мысль о том, что при классификации методов может быть деление методов на методы эмпирического и теоретического исследования. К методам эмпирического исследования он относит: изучение литературы, документов и результатов деятельности, наблюдение, опрос, оценивание (метод компетентных судей), изучение и обобщение педагогического опыта, опытная педагогическая работа, дидактический эксперимент, к методам теоретического исследования – теоретический анализ и синтез, абстрагирование – конкретизация и идеализация, моделирование, конкретизация теоретического знания. За основу критериев выбора методов исследования предлагаются следующие положения: адекватность методов объекту, предмету, к общим задачам исследования, накопленному материалу; соответствие современным принципам научного исследования; научная перспективность, т.е. обоснованное предположение о том, что выбранный метод даст новые и надежные результаты; соответствие логической структуре (этапу) исследования и др.

Академик Ю.К. Бабанский в своей книге «Проблема повышения эффективности педагогических исследований» в главе III «Выбор и применение методов исследования в дидактике» предлагает следующую совокупность методов: методы педагогических наблюдений, беседы, интервьюирования и анкетирования, рейтинга и самооценки, «педагогического консилиума», диагностирующих контрольных работ, педагогического эксперимента, теоретические методы педагогического исследования (метод сравнительно-исторического анализа, метод восхождения от абстрактного к конкретному, моделирование, метод графов и др.).

Относительно определения методов исследования как инструментария педагогического познания и преобразования импонирует подход С.И. Архангельского. Он отмечает, что перед теорией и практикой всех областей научных знаний (подчеркнем – и областью высшего образования) возникают новые и оригинальные проблемы, которые требуют неотложного решения, причем не столько описательными, качественными методами и средствами, сколько точными доказательными средствами.

Дидактические исследования выполняют дескриптивную, объясняющую, прогностическую, практическую и оценочную функции. Связь между этими функциями дидактических исследований четкая.

В настоящее время ученые уделяют серьезное внимание классификациям, используемым в дидактических исследованиях. Классифицирование – широко распространенный метод представления научного знания. Это независимая процедура научного исследования. Использование классификаций требует от ученого должной научной подготовки и профессионализма в области культуры научно-исследовательского труда и методологии осмысления нововведения в системе образования как объекта его деятельности (А.В. Коржуев), а также методологических подходов к прогнозированию и проектированию методологической культуры учителя.

Прогноз и опережение тесно связаны с таким методом работы в сфере образования как проектирование. Отметим, что этот метод уже широко используется в научно-технической сфере (например, в космонавтике), в архитектуре и дизайне, а также в некоторых других областях. Лишь совсем недавно его стали применять при решении проблем образования. Проектный метод медленно и верно входит в процесс организации исследования. К тому есть и примеры. При этом методология педагогики должна, на наш взгляд, обосновать складывающиеся модели ценностных ориентаций образовательных систем (энциклопедизм, гуманитаризм, натурализм, прагматизм), традиционные селективные структуры в обществе (конкурсная, спонсорная, парткулеризм, универсализм).

В качестве примера выбора и применения отдельных методик, хотели бы привести опыт изучения мотивов познавательных интересов учебной деятельности школьников, расскрываемых в Справочнике администрации школы по организации учебного процесса. (Часть 3./ М.: Центр «Педагогический поиск», 2001.- 160 с.). Авторы данного сборника исходят из того, что наиболее действенным мотивом, побуждающим школьника к усвоению знаний, являются познавательные интересы. В этой связи они предлагают следующие методики изучения уровня развития интереса школьников.

МЕТОДИКА 1.

Изучение отношения младших школьников к учебной деятельности

Цель: определить наличие положительной мотивации у учащихся.

ПОРЯДОК ПРОВЕДЕНИЯ

Для получения данных об отношении младших школьников в учебной деятельности можно использовать анкету, которая включает перечень видов деятельности, часть из которых непосредственно связана с учебной. Учащимся предлагается подчеркнуть среди перечисленных занятий любимые. Анкета может иметь примерно такой вид:

Подчеркни любимые занятия: смотреть телевизор; заниматься спортом; делать домашние задания; читать книги; ходить в школу; играть с ребятами на улице; решать разные задачи; заниматься в кружке; ходить в кино; работать на уроке; рисовать; ездить за город; играть в настольные игры.

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ

Получению данных об отношении младших школьников к учебной деятельности будет способствовать также анализ их сочинений. Детям предлагается написать сочинение на одну из трех тем: «Мой выходной день», «Мой любимый учебный предмет», «Мои любимые занятия». Анализируя сочинения, важно установить, кто из учащихся отдает предпочтение теме, непосредственно связанной с учебной деятельностью, кто, выбирая темы «Мой выходной день», «Мои любимые занятия», пишет об учебной деятельности.

Сравнение данных обработки анкет и сочинений позволяет сделать выводы об отношении младших школьников к учебной деятельности.

Для характеристики процесса формирования учебной деятельности у учащихся определенного года обучения наблюдения, беседы, экспериментальные работы следует проводить два-три раза в год с интервалом в 3-4 месяца. Для определения возрастных особенностей подобная работа проводится одновременно с учащимися разных классов.

МЕТОДИКА 5. Изучение отношения школьников к учению

Цель: изучить отношение школьников к учению.

ПОРЯДОК ПРОВЕДЕНИЯ

Выберите из класса трех учеников, о которых классный руководитель говорит, что они учатся ниже своих возможностей, и проведите следующую работу.

Просмотрите тетради этих учеников по всем предметам. Данные проверки занесите в таблицу.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Фамилия, имя ученика | Выполнение домашних заданий по всем предметам | | | | | | | | | | | |
|  | всего заданий | | | выполнено | | | в том числе полностью | | | без ошибок | | |
|  | а | б | в | а | б | в | а | б | в | а | б | в |

а, б, в и т.д. - учебные предметы.

Сделайте вывод об отношении этих учащихся к выполнению домашних заданий.

2. Понаблюдайте в течение дня за работой этих учащихся на всех уроках. Выясните, на каких уроках и как часто они выражают готовность отвечать (поднимают руку, проявляют нетерпение и пр.), как стимулируют учителя их активность, какие оценочные суждения адресует им учитель (положительные, нейтральные, отрицательные).

3. В беседе с учащимися выясните, сколько времени они тратят на подготовку уроков вообще, какие уроки им особенно нравятся, а какие не нравятся, почему? Как относятся к своим успехам и неудачам в учении? Довольны ли в целом результатами учения?

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ

Оцените отношение школьников к учению баллами «2», «3», «4», «5», пользуясь следующими критериями:

«5» - проявляет повышенный интерес к учению, активен на уроках, всегда выполняет домашние задания, глубоко переживает успехи и неудачи в учении, обладает чувством долга и ответственности в учении;

«4» - проявляет ответственность в учении, выполняет все учебные задания, но не всегда полностью и без ошибок. К успехам и неудачам неравнодушен;

«3» - не отличается ответственностью в учении, не все домашниезадания выполняет, заинтересованности в высоких оценках нет;

«2» - проявляет отрицательное отношение к учению и требованиям учителя.

К эмпирическим методам педагогического исследования относят наблюдение, беседу, опрос (интервью, анкетирование, тестирование), изучение результатов деятельности, оценку (метод независимых экспертов или компетентных судей) и др.

Наблюдение. Наблюдение - это метод познания психолого-педагогических явлений, основанный на целенаправленном восприятии (непосредственном или косвенном, через описание другими лицами) и фиксировании исследователем явлений или процессов с одновременной первичной обработкой получаемой информации в сознании наблюдающего. Наблюдение чаще всего применяется в исследовании, направленном на выявление определенных закономерностей (устойчиво повторяющихся причинно-следственных связей) с целью их последующего анализа и использования для нужд практической деятельности. В наблюдении явления и процессы воспринимаются непосредственно в целостности и динамике их изменения. Сущность наблюдения состоит в том, что в сознании педагога отображаются и фиксируются изменения изучаемого объекта, его количественно-качественные и другие переменные.

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

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

Беседа как исследовательский метод позволяет глубже познать психологические особенности личности человека, характер и уровень его знаний, интересов, мотивов действий и поступков. Сама беседа отличается сравнительно свободным построением плана, взаимным обменом мнениями, оценками, предложениями. Беседа может проводиться в целях подтверждения или опровержения данных, полученных ранее с помощью других методов. Успешность проведения беседы зависит от соблюдения ряда условий. Целесообразно беседу начинать с темы, интересной собеседнику, а затем переходить к вопросам, представляющим интерес для исследователя. Беседа, как правило, не протоколируется, записи делаются после нее. При осмыслении записей беседы учитываются все сведения, полученные другими методами.

Анкетирование решает те же задачи, но с охватом нескольких или многих респондентов. Однако, при этом отсутствует живой контакт с опрашиваемыми, что не всегда обеспечивает достаточно исчерпывающие и откровенные ответы. При опросе важна однозначная, ясная, четкая постановка вопросов. Предпочтительнее вопросы косвенные, выявляющие интересующие исследователя оценки, отношения, мнения.

Опрос как метод используется в виде интервью (устный опрос) и анкетирования (письменный опрос). Через интервью выявляют оценки, точки зрения собеседника по каким-либо темам, проблемам.

Разновидностью опроса является тестирование. Оно позволяет выявить уровень знаний, умений и навыков, способностей и других качеств личности путем анализа способов выполнения испытуемым ряда специальных заданий. Такие задания называют тестами.

Тест позволяет исследователю определить уровень развития некоторого свойства в объекте исследования и сравнить его с эталоном этого качества у испытуемых в более ранний период. Тесты характеризуются объективностью, модельностью, стандартизированностью. Тесты делятся на различные типы:

- достижений (в основном дидактические, определяющие уровень овладения учебным материалом);

- способностей (позволяющие судить не только о результатах усвоения определенного учебного материала, но и о предпосылках выполнения респондентом заданий данного типа, класса);

- личности, дающие возможность по реакции на задания теста судить об особенностях свойств личности – направленности, темпераменте, чертах характера.

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

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

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

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

Одним из важных преимуществ стандартизированных педагогических тестов по сравнению с традиционными средствами оценивания учебных достижений заключается в возможности обоснованного сопоставления тестовых баллов, полученных путем суммирования оценок за выполнение отдельных заданий теста. Для такого сопоставления тестовый балл переводится в производный показатель с помощью процедуры, которая получила название шкалирования. Чтобы отличить необработанные тестовые баллы от производных показателей, необработанные баллы нередко называют сырыми или наблюдаемыми.

Таким образом, процесс шкалирования состоит в преобразовании сырых баллов в производные показатели, обеспечивающие адекватную интерпретацию и сравнение результатов выполнения педагогических тестов. Выделяют четыре основных типа измерительных шкал: шкалу наименований, шкалу порядка, интервальную шкалу и шкалу отношений. Шкала наименований используется только для обозначения принадлежности объекта к одному из нескольких непересекающихся классов. Ее примерами являются пол, национальность, специальность по образованию и т. д. Шкала порядка позволяет не только разбивать объекты на классы, но и упорядочивать их по возрастанию (убыванию) изучаемого признака. Частным случаем шкалы порядка является оценочная шкала. Шкала наименований и шкала порядка характеризуются тем, что в них присваиваемые объектам символы не обладают числовыми свойствами, даже если они записываются с помощью цифр. Поэтому их называют качественными шкалами, противопоставляя тем самым количественным, к которым относятся интервальная шкала и шкала отношений. Общим свойством количественных шкал является то, что они предполагает не только определенный порядок между объектами, но и наличие некоторой единицы измерения, позволяющей определить, насколько значение признака у одного объекта больше или меньше, чем у другого. К этим шкалам можно применить арифметические действия сложения и вычитания. Шкала отношений является единственной измерительной шкалой, на которой разрешены арифметические действия умножения и деления, а, следовательно, возможен ответ на вопрос, во сколько раз одно значение больше или меньше другого [1, 70-72].

Анкетирование решает те же задачи, но с охватом нескольких или многих респондентов. Однако, при этом отсутствует живой контакт с опрашиваемыми, что не всегда обеспечивает достаточно исчерпывающие и откровенные ответы. При опросе важна однозначная, ясная, четкая постановка вопросов. Предпочтительнее вопросы косвенные, выявляющие интересующие исследователя оценки, отношения, мнения.

Изучение результатов деятельности – это исследовательский метод, который позволяет опосредованно выявлять сформированность знаний и навыков, интересов и способностей человека на основе анализа его деятельности. Исследователь не вступает в контакт с самим человеком, а имеет дело с результатами (продуктами) его предшествующей деятельности: сочинениями, контрольными и проверочными работами, рисунками, поделками и др. Их изучение позволяет судить о достигнутом уровне деятельности и о самом процессе выполнения поставленных задач. При этом важно иметь представление об уровне готовности субъекта к определенным видам деятельности, о характере заданий и условиях, в которых они выполнялись. Это позволяет судить о добросовестности и упорстве в достижении цели, степени инициативы и творчества в выполнении работы, т.е. о сдвигах в развитии личности.

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

При экспертном оценивании (метод экспертных оценок), прежде всего, следует тщательно подобрать экспертов - людей, знающих исследуемую область и способных к объективной и непредвзятой оценке действий и результатов. Желательно, чтобы эксперты были независимыми. Оценки могут быть как качественными (характеристики, рекомендации), так и количественными (в баллах). Если действующие независимо друг от друга эксперты стабильно дают совпадающие или близкие оценки, значит, их мнения близки к объективным.

Экспертное оценивание может проявиться и как метод обобщения независимых характеристик. Он заключается в том, что по заранее заданной форме берутся письменные отзывы (характеристики) исследуемого объекта (ребенка, семьи, группы, класса и др.), а затем сопоставляются полученные оценки, прогнозы, рекомендации. Совпадение оценок и рекомендаций дает основание полагать, что они близки к истинным. Несовпадающие или дополняющие друг друга оценки и рекомендации являются поводом выявления качеств объекта при дальнейшем исследовании. По сути, в каждом из видов обследования и поисковой работы используется комплекс эмпирических методов.

Одним из эмпирических методов психолого-педагогического исследования выступает изучение отчетно-учетной документации, нормативных документов, научной психолого-педагогической литературы.

Изучение документации и литературы дает возможность исследователю ознакомиться с фактами, историей и современным состоянием проблемы, выявить «белые пятна» в разработке изучаемого вопроса. На различных этапах психолого-педагогического исследования меняется и целевое назначение метода: уточнение и проверка концепции изысканий путем сопоставления различных взглядов, позиций, поиск сферы приложения полученных результатов и др. Особое внимание обращается на важнейшие мысли авторов, логику доказательства, систему аргументации, выводы, методику изучения сложных вопросов, наиболее значимые факты. Этот метод широко используется в историко-психологических и историко-педагогических исследованиях [6, 38].

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

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

**Вопросы и задания**

1. Дайте определение «метода исследования»?

2. Какие эмпирические методы исследования вы знаете? Выделите их достоинства и недостатки.

3. Как связаны между собой такие методы теоретического исследования, как анализ и синтез?

4. Что значит подобрать метод исследования? Каким критерием необходимо пользоваться?

5. Как осуществляется системный анализ педагогического явления?

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

7. Разработайте программу наблюдения, интервью, анкет открытого и закрытого типа.

8. Какие группы методов выделяются в педагогических исследованиях?

9. Дайте общую характеристику эмпирическим методам педагогического исследования.

10. Какие теоретические методы применяются при проведении педагогического эксперимента?

11. Назовите критерии выбора методов исследования. Раскройте их сущность

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

**3.2. Изучение литературы и контент-анализ. Обобщение педагогического опыта.**

Изучение литературных источников (философских, исторических, социологических, педагогических, психологических) по проблеме позволяет описать, охарактеризовать состояние изучаемого объекта, составить первоначальное представление, сформулировать исходную концепцию о предмете исследования, выявить тенденции, нерешенные задачи, вопросы, на которые еще не найдены ответы.

Работа над литературой предполагает составление списка подлежащих изучению монографий, журналов, статей в сборниках научных трудов, материалов конференций, реферативных обзоров, авторефератов диссертаций. Исследователь всегда работает со справочниками, словарями, энциклопедиями.

Библиографию следует оформлять на карточках и вносить в компьютер. Важно правильно оформить данные о литературных источниках. Имеется ГОСТ, который является документом, обязательным для исполнения, его нарушение карается законом. Есть правило оформления книги, монографии, статьи из журнала. В картотеках библиотеки или в базе данных компьютера библиотеки всегда есть все выходные данные. Их нужно только правильно списать.

Первичное ознакомление с первоисточником дает представление о проблематике и содержании: аннотация, оглавление, введение, заключение. Далее осуществляется беглый просмотр книги, определение того, что представляет интерес для исследователя. Выбирается способ проработки: тщательное изучение и конспектирование, выборочное изучение, сопровождающееся записями, выписки с указанием страниц – цитирование. Все необходимо указать на карточке или отдельных листах бумаги, или занести в базу компьютера. Здесь же полезно записать свои мысли, замечания, возникшие при чтении литературы. По каждому вопросу целесообразно оформить тематический обзор, изложить существо отдельных положений, выявить точки зрения отдельных авторов, совпадение позиций и различия, дискуссионные и неясные вопросы. Подчеркнуть, что нового, оригинального обнаружено в литературе, высказать свою точку зрения.

Рукописные источники тоже подвергаются анализу и проработке (диссертации, авторефераты, научные отчеты, стенограммы выступлений, доклады, источники фактического материала – текущая информация ОУ и т.д.).

Сбор и анализ литературных источников всегда подчинен какой-то цели, в соответствии с которой и выбираются способы фиксации данных (таблицы, графики, схемы, диаграммы, тематические выборки).

Изучение литературных источников, сбор и анализ продолжаются в течение всего исследования. Новые факты побуждают по-новому посмотреть на ранее проведенный обзор, обратить внимание на вопросы, которые остались вне поля зрения исследователя.

Надежная литературная база – важное условие объективности и глубины исследования. На начальном этапе она помогает выявить проблему, сформулировать тему, осознать и показать ее актуальность. Следующий этап – аналитический обзор литературы – является обязательной составляющей исследования. Его результат входит в содержание работы.

  Документальные источники. Любую информацию, зафиксированную в печатном, рукописном виде, на магнитных носителях, фото- и кинопленке, называют документальной. Иногда она является единственным источником сбора первичной информации. В истории педагогики – это обязательно архивные материалы.

К педагогической документации относят: служебные характеристики; личные дела; медицинские карты; автобиографии; ученические дневники; классные журналы; журналы контрольных проверок, приказы и распоряжения руководства ОУ; протоколы педсоветов, собраний, заседаний и пр. Они позволяют выявить динамику развития личности обучающегося, получить объективные данные, характеризующие реально сложившуюся практику организации педагогического процесса, управления ОУ.

Документы классифицируют по разным основаниям:

1.По способу фиксирования (рукописные, печатные, записи фото- и кинопленки, магнитные записи).

2.По степени персонификации (личные: характеристики, письма, дневники, карточки учета и др.; безличные: статистические данные, протоколы собраний и др.)

3.По статусу документального источника (официальный: правительственное письмо, коммюнике, заявление; неофициальные: личные материалы).

4.По источнику информации (первичные: наблюдения, опрос, регистрация событий; вторичные: обработка, обобщение первичной информации).

Проблема достоверности документальной информации

Не следует путать надежность самого документа с достоверностью содержащихся в нем сообщений – информации. Недостоверная информация, полученная из надежного источника – важное свидетельство о мотивах деятельности, целях, интересах различных общественных групп, партий, коллективов и пр. Например, материалы геббельсовской пропаганды были весьма надежны, но недостоверны с точки зрения содержания провозглашенных идей и истинных намерений их авторов.

Достоверность информации зависит от источника доступного документа. Некоторые имеют определенную «заданность» степени надежности и достоверности сообщаемых сведений. В любом случае, первичные данные надежнее вторичных, надежнее неофициальных, безличных, составленных на основе каких-то первичных. Поэтому при использовании вторичных источников следует выяснить первоисточник.

Другое важное правило: четко разграничивать описание событий от оценки этих событий. Последние обладают меньшей надежностью и достоверностью.

Далее следует выяснить, какими намерениями руководствовался составитель документа (может быть, он хотел представить себя или кого-то в благоприятном виде; можно усмотреть желание очернить человека или исказить протекание).

Важен метод получения первичной информации, которую использовал составитель документа, потому что описание событий по свежим следам отличается от того, что описывается спустя какое-то время. Если источник содержит какую-то классификацию, то важно выяснить ее основание.

Необходимо уяснить общую обстановку, в которой составлялся документ. Была ли обстановка объективной, или информация смещалась в какую-то сторону. Особой осторожности требует работа с личными документами: дневниками, письмами, автобиографиями. Условия доверия к информации из личных документов: они не затрагивают интересы автора; наносят определенный ущерб автору; сведения, известные автору, были общеизвестны в момент регистрации; достоверные детали событий, не существенные с точки зрения автора документа; сведения, к которым автор относится недоброжелательно.

Все личные документы требуют проверки и перепроверки, анализа мотивов составления, целевой установки автора и пр.

Приемы качественного и количественного анализа документов

Главная трудность работы с документами – умение их читать через гипотезу исследования. Прежде чем анализировать документ, исследователь ищет в нем признаки ключевых понятий исследования. Качественный анализ документа – предпосылка для всех количественных операций. Когда количественный анализ не следует проводить? Это бывает в том случае, если документ уникален и важно его содержание; если дается описание сложного явления; если данный документ не известен широкой научной общественности; если данных документа недостаточно для массовой обработки, если они неполные.

Когда уместен количественный анализ? Если требуется высокая степень точности при сопоставлении однопорядковых данных; достаточно много материала, и их количественная обработка оправдывает затраченные усилия; материал репрезентирует область изучения; когда материала так много, что его нельзя охватить и оценить без количественной обработки; если качественные характеристики появляются достаточно часто.

Наиболее целесообразна количественная оценка текстов, если они сопоставляется с другими количественными характеристиками (особенности газетных сообщений сопоставляются с числом подписчиков, их мнениями и другими данными, выраженными числом).

При работе с текстами исследователи применяют контент-анализ (содержание – разложение) – это метод выявления и оценки специфических характеристик текстов и других носителей информации (видеозаписи, интервью, ответы на открытые вопросы анкеты и др.).

Контент-анализ позволяет перевести массовую текстовую содержательную информацию в количественные показатели. Его процедура состоит в вычлении двух типов информации: смысловые – качественные единицы анализа и единицы счета – количественные.

Американский социолог Лассуэлл выбрал в качестве единицы анализа понятия и термины, а другой – Лоуэнталь – тему. Единица анализа в работах В.А. Ядова – социальная тема.

Смысловые единицы выделяются на основе гипотезы исследования и подсказываются методологическими посылками программы.

В.А. Ядов выделяет следующие смысловые единицы контент-анализа в исследованиях массовых коммуникаций:

- понятия, выраженные в словах и отдельных терминах (политического содержания, нравственного, научного). Частота употребления терминов позволяет определить направленность текстов;

- тема, выраженная в целых смысловых абзацах, частях текста, статьях, радиопередачах (тема патриотизма, бизнеса, искусства, образования);

- имена исторических деятелей, политиков, артистов, ученых и пр. Измерение их влияния на общественное мнение;

- целостное общественное событие, официальный документ, факт (события в Беслане, землетрясение и пр.).

Единицы счета могут совпадать, а могут и не совпадать с единицами анализа (частота «за» и частота «против» некоторой идеи – совпадение измеряется; несовпадение – единицами счета являются протяженность или площадь текстов: число строк, абзацев, знаков, колонок, длительность трансляции по телевидению).

В контент-анализе могут использоваться несколько единиц анализа и несколько единиц счета. Например, фиксируется информация о международной жизни: а) по частоте; б) по объему; в) по содержанию; г) по знаку информации (слово, число, рисунок, график и пр.); д) по типу материала.

Надежность информации, полученной методом контент-анализа, обеспечивается:

- контролем на обоснованность с помощью судей: насколько предложенные качественные единицы анализа соответствуют поставленным задачам.

- обоснованность по независимому критерию. Например, анализ сочинений учащихся с целью определения их профессиональных склонностей определяется с помощью методов наблюдения и опроса. Устойчивость данных определяется рядом повторных кодировок одного и того же текста по единой инструкции или разными кодировками.

Процедура подсчета предполагает использование стандартных приемов классификации по выделенным группам, ранжирование и шкалирование.

Контент-анализ применяется в социальной педагогике для изучения словесного влияния пропаганды, воспитания словом. Он используется при обработке ответов на открытые вопросы анкеты, анализе документов.

  Оценка метода анализа документов. Важная социальная значимость и объективность методов состоит в том, что они хороши при выдвижении гипотез, на стадии работы по описательному плану. Статистические данные имеют огромное значение. Выше перечисленные условия использования документов, их достоверность и надежность необходимо соблюдать при работе с ними.

Контент-анализ – это метод выявления и оценки специфических характеристик текстов и других носителей информации (видеозаписей, теле- и радиопередач, интервью, ответов на открытые вопросы и т.д.), в которой в соответствии с целями исследования выделяются определенные смысловые единицы содержания и формы информации. Смысловыми единицами являются:

слова (термины, символы);

суждение или законченная мысль;

тема;

персонаж, автор;

целое сообщение.

Каждая единица рассматривается в контексте более общей структуры.

Контент-анализ - это один из эффективных методов психолого-педагогической диагностики, позволяющий подвергать содержательному анализу по заранее определенной схеме письменные тексты испытуемого, его произведения, письма и др.

Задача контент-анализа состоит в том что, чтобы выявить и оценить в контексте социальных смыслов и значений индивидуально-личностные характеристики человека, которые проявляются в том, что он делает, в частности в продуктах его письменного творчества. При этом массовая текстовая (или закодированная в другом виде) информация переводится в количественные показатели с последующей их статистической обработкой.

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

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

Изучение результатов деятельности – это исследовательский метод, который позволяет опосредованно выявлять сформированность знаний и навыков, интересов и способностей человека на основе анализа его деятельности. Исследователь не вступает в контакт с самим человеком, а имеет дело с результатами (продуктами) его предшествующей деятельности: сочинениями, контрольными и проверочными работами, рисунками, поделками и др. Их изучение позволяет судить о достигнутом уровне деятельности и о самом процессе выполнения поставленных задач.

Изучение и обобщение передового педагогического опыта. В современной педагогике опыт определяется как совокупность знаний, умений, навыков, приобретаемых учителем в процессе практической учебно-воспитательной работы.

Основное внимание ученых обращено на критерии внедрения передового педагогического опыта. Если свести воедино все признаки, по которым относят педагогический опыт к передовому опыту, то образуется достаточно широкий их комплекс. Проведем эту операцию и посмотрим на перечень критериев.

К числу требований (признаков, критериев, показателей и т. д.), которым должен удовлетворять передовой опыт, относятся:

а) новизна (различной степени: новаторство, системная модернизация, частные усовершенствования);

б) устойчивость положительных результатов;

в) соответствие гуманистическим традициям и современным концепциям образования;

г) актуальность тем, проблем, решений и их перспективность;

д) оптимальность расходования сил педагогов и обучаемых, времени, переносимость, т.е. возможность «отделения» идей, замыслов, решений от его создателей, возможность их использования другими и в несколько измененных условиях.

Группируя педагогический опыт по разным основаниям, можно получить следующие его разновидности: по качеству: передовой, положительный, эффективный, неэффективный, рациональный, не рациональный, отрицательный, по масштабу: единичный, типичный, индивидуальный, групповой, коллективный, массовый, по новизне: новаторский, творческий, репродуктивный.

В педагогической литературе за последние 60 лет проблемы изучения, обобщения и использования передового педагогического опыта (ППО) применительно к условиям деятельности работников образования рассматриваются в следующих аспектах:

• составная часть работы по повышению квалификации и профессионального мастерства учителей, руководителей школ, работников образования;

• направление внутришкольной методической работы;

• средство развития педагогического творчества учителей;

• результат взаимодействия педагогической науки и практики;

• специфический вид педагогической деятельности учителей, руководителей школ.

• метод педагогических исследований.

Исследователи отмечают эмпирический и теоретический уровни изучения педагогического опыта и уровни анализа опыта: 1) эмпирический; 2) аналитический; 3) исследовательский. На эмпирическом уровне идет простое описание работы педагогов, аналитическом - есть сравнение, сопоставление, поиск источников зарождения ценного опыта, подход к анализу возможностей использования в этом направлении управленческой деятельности, исследовательском - разработка определенной программы и методики решения проблемы, анализ системы деятельности лучших учителей и руководителей школ.

Зная общую структуру процесса изучения, обобщения и использования передового педагогического опыта и его методов, исследователь продумывает, какие методы деятельности, какие конкретные действия и операции нужны на данном этапе изучения передового педагогического опыта, какие при этом будут использованы методы изучения и обобщения опыта, чтобы наиболее успешно решить задачи, поставленные перед данным этапом анализа опыта.

**Вопросы и задания**

1. Раскройте сущность изучения научной литературы.

2. Охарактеризуйте уровни изучения педагогического опыта и уровни анализа опыта.

3. Составьте план анализа конкретного педагогического опыта.

**3.3. Педагогическое тестирование. Классифицирование**

Педагогическое тестирование. Современное педагогическое тестирование имеет свою историю. Первыми тестами можно считать появившиеся в 1864 г. шкалированные книги англичанина Джоржа Фамера и опубликованные в 1894 г. таблицы по проверке орфографических знаний учащихся американца Дж. М. Райса.

Ф. Гальтон (1882-1911), исследуя индивидуальные различия, использовал определенный набор методик (на определение слуховой, зрительной чувствительности, на время реакции и др.). Ф. Гальтон опеделил три основных принципа теории тестов, которые используются в настоящее время:

Применение серии одинаковых испытаний к большому количеству испытуемых.

Статистическая обработка результатов.

Выделение эталонов оценки.

Ф. Гальтон назвал испытания, проводившиеся в его лаборатории, умственными тестами.

Джеймс Мак-Кина Кеттел (1860-1944) обеспечил популярность этому термину, опубликовав в 1890 г. статью «Умственные тесты и измерения». Им были разработаны и использованы наборы заданий для определения «интеллектуальной физиономии». Дж. Кеттел являлся ярым сторонником и пропагандистом тестового метода, считал, что только тогда тест является средством для проведения научного эксперимента, когда соблюдены соответствующие требования:

Одинаковость условий для всех испытуемых – принцип положен в основу стандартизации процедуры проведения тестирования;

Ограничение времени тестирования;

Одинаковые инструкции и четкое понимание испытуемыми, что нужно делать – принцип положен в основу стандартизации процедуры проведения тестирования;

Отсутствие зрителей в лаборатории, в которой проводится эксперимент;

Располагающее к тестированию оборудование;

Проведение статистического анализа результатов тестирования – принцип реализован в методах статистического анализа и моделирования.

Требования, выделенные Дж. Кеттелом, составляют основу современной тестологии.

Деятельность французского психолога Альфреда Бине (1857-1911), связанная с диагностикой уровня развития интеллекта, дала существенный толчок в развитии тестологии. В 1904 г. Бине вошел в состав комиссии по созданию в Париже специальных школ для умственно неполноценных детей. Требовалось отделить детей, способных к учению, но ленивых и нежелающих учиться, от страдающих прирожденными дефектами. Фактически применение этого теста было первой попыткой определить индивидуальные различия между детьми с помощью измерения их умственного развития.

Долгое время тесты развивались как инструмент индивидуальных измерений. Возникла необходимость перейти от индивидуальных тестов к групповым. В 1917-1919 гг. в США появились первые групповые тесты для армии. Наиболее востребованными стали тесты, разработанные Артура Синтоса Отиса (1866-1963). Основные принципы, использованные при составлении этих тестов, легли в основу всей методологии групповых тестов:

Принцип ограничения во времени.

Принцип детализированной инструкции, как в отношении проведения тестирования, так и в отношении подсчета результатов.

Введены тесты с выборочным методом формирования ответа.

Подбор тестов после тщательной статистической обработки и экспериментальной проверки.

В это же время развиваются методики обработки результатов тестирования и создания тестовых систем:

- метод статистического сравнения двух рядов переменных и введение индекса совместного отношения – коэффициент корреляции (Ф. Гальтон);

- построение линий регрессий одной переменной на другую (Ф. Гальтон);

- теория корреляции (К. Пирсон, Ч. Спирмен);

- факторный анализ (Л. Терстоун).

В. Макколл (американец) разделил тесты на педагогические, основной задачей которых являлось измерение успешности учащихся по школьным дисциплинам за определенный период обучения, а также успешность применения определенных методов преподавания, и на психологические - по определению определенного уровня развития.

Разработка первого педагогического теста принадлежит американскому психологу Э. Тондайку. Результатом его исследовательской работы в области измерения и использования метода тестов в педагогике явилась книга «Введение в теорию психологии и социальных измерений» (1904). Первый стандартизированный педагогический тест, вышедший под руководством Э. Торндайка, снабженный нормами – тест на решение арифметических задач.

1915 г. – создание серии тестов с измененной системой подсчета результатов тестирования (Йеркс ).

В начале XX века разработкой и проверкой тестов занимаются специальные государственные службы.

1900 г. – создание в США Совета по вступительным экзаменам.

1926 г. – принятие советом колледжей теста SAT, который был разработан для квалификационной и профессиональной оценки деятельности педагога.

1947 г. – создание службы тестирования, которая считается наиболее представительным научно-исследовательским центром.

Можно отметить, что американские авторы обычно применяют так называемую эмпирическую стратегию, которая предполагает создание большого набора тестовых задач без какой-либо системы или внутренней логики ,а после применения на большом количестве испытуемых результаты подвергаются корреляционному и факторному анализу.

До 1917 года вопросам тестирования в России уделялось недостаточное внимание. Практическое применение тесты получили после 1925 года, когда была создана тестовая комиссия при педагогическом отделе Института методов школьной работы (в ее задачи входила разработка стандартизированных тестов для школы). Весной 1926 года вышли тесты, созданные на основе американских тестов.

Проблемой разработки тестов занимались видные российские психологи и педагоги: П.П. Блонский, М.С. Бернштейн, С.М. Василейский, А.М. Шуберт и др.

Были разработаны тесты для учета навыков в чтении, счете и письме; шкала для измерения умственного развития детей; тесты коллективного испытания умственной одаренности; тесты школьной успешности дял массовых обследований детей нормальных школ.

В 1936 тесты запретили как «буржуазные и вредные». Положительные примеры их применения не учитывали. Более сорока лет наблюдался период застоя в разработке тестов и их применении. Развитие тестологии связано с работами Н.Ф. Талызиной по программированному обучению, В.П. Беспалько по проблемам педагогической технологии, Д.Б. Эльконина и др.

В настоящее время вопрос о необходимости тестов в педагогике позитивно решила практика. Однако это породило целый ряд проблем, к решению которых не готова вся система образования в целом.

Современное понимание тестов и процесса тестирования можно развести по уровням. В работе А.Н. Майорова выделено три таких уровня.

Таблица 11. Уровни тестирования

|  |  |
| --- | --- |
| Третий уровень  («научный») | Данный уровень наиболее точен, т.к. учитывает особенности тестов и отражает требования к ним, которые появляются в процессе развития и научного обоснования тестирования. |
|  |  |
| Второй уровень  («словарный») | В этом понимании выделяются основные составляющие понятия тестирования, но не учитываются особенности процедуры создания, использования, анализа, специфичные для той или иной сферы применения. |
|  |  |
| Первый уровень  («бытовой») | Тест понимается как набор вопросов с вариантами ответов, который стоит в одном ряду с головоломками, кроссвордами. |

Современное состояние тестологии находится на втором уровне понимания тестов, но проявляется стремление к третьему уровню через создание специальных центров тестирования: Центр оценки качества образования Института общего образования РАО, центр тестирования выпускников общеобразовательных учреждений РФ, Центр психологического и профессионального тестирования МГУ и т.д. Данные центры решают комплекс дидактических задач:

- развивают тестологию с учетом накопленного мирового педагогического и психологического опыта с ориентацией на новые информационные технологии;

- разрабатывают качественный диагностический инструментарий для оперативного, объективного контроля;

- разрабатывают аппарат математики и статистики для обработки количественной информации по результатам тестирования;

- обеспечивают переход от теоретического уровня исследования к эмпирическому;

- создают систему наблюдений состояния и изменений, оценки и прогноза по отношению к качеству образования.

Развитие и становление тестовой технологии дает возможность статистически точно анализировать процесс получения образования и видеть дальнейшие перспективы его развития.

Преподавателю необходимо хорошо ориентироваться в видах тестов и методике их построения. Исследования в области педагогического тестирования привели к достаточно интенсивной разработке его отдельных аспектов и породили множество подходов к определению понятий «тест» и «тестовые задания».

Тест – краткое стандартизированное испытание, предназначенное для распознавания интересующих особенностей и качеств личности.

Тест – инструмент для измерения, с помощью которого получают объективные количественные оценки результатов обучения.

Тест – стандартизированное, часто ограниченное во времени испытание, предназначенное для установления количественных и качественных индивидуально-психологических особенностей.

Тест – это объективное и стандартизированное измерение, легко поддающееся количественной оценке, статистической обработке и сравнительному анализу.

Тест – краткое стандартизированное испытание, предназначенное не только для получения объективной количественной оценки результатов обучения, но и для распознавания интересующих особенностей и качеств личности.

Энциклопедический словарь: тест – стандартизированные задания, по результатам выполнения которых судят о психофизиологических и личностных характеристиках, а также знаниях, умениях и навыках испытуемого.

Педагогический тест, в отличии от контрольной работы, можно рассматривать как своеобразный измерительный инструмент определенной разрешающей способности и точности. Объект измерения здесь чрезвычайно специфичен и поэтому результаты существенно зависят от возможностей разумно формализовать этот объект.

Тест – это инструмент, состоящий из квалиметрически выверенной системы тестовых заданий, стандартизированной процедуры проведения и заранее спроектированной технологии обработки и анализа результатов, предназначенной для измерения качеств и свойств личности, изменение которых возможно в процессе систематического обучения.

Тест – краткое стандартизированное испытание, допускающее количественную оценку результатов на основе их статистической обработки.

Рассмотрим подробнее данное определение.

Во-первых, под «испытанием» подразумевается система заданий, на основании анализа результатов выполнения которой предстоит провести количественную оценку измеряемым качествам и свойствам.

Отбор структура заданий теста зависит от того, какие показатели и факторы интересуют исследователя данной группы лиц. Каждое из заданий теста по своей сути представляет для испытуемого вопрос, проблему. Ответ на вопрос – это всегда устранение некоторых сомнений, колебаний, неопределенности в рассматриваемой ситуации с целью получения новых, более точных знаний.

Каждое из заданий теста содержит описание некоторой «ситуации», взятой из природы, производства, практической деятельности человека и т.п. Оно может быть представлено на различных «языках»: вербальном, языке символов, графиков, рисунков и т.п. Любое описание всегда приблизительно, неполно, и поэтому перед испытуемым ставится «требование» сделать ситуации заданий более точными, полными, используя с этой целью «информацию к решению», содержащуюся в описании ситуации, тексте задания, а также привлекая «внешнюю по отношению к заданию информацию» - известные испытуемому научные факты, закономерности и т.п. В процессе выполнения задания приходится перемоделировать ситуацию путем введения ряда упрощающих решение допущений, абстракций, переходя в описании от одного языка к другому.

Среди заданий теста следует различать:

- задания информативного характера;

- задание, решение которых, может быть, осуществлено алгоритмическим, формализованным путем;

- проблемы, для решения которых необходим эвристический и нестандартизированный поиск.

Информация, содержащаяся в тексте задания, может быть представлена в явном виде или же в скрытой форме, требующей для ее извлечения выполнения более или менее сложных операций, что повышает сложность заданий.

Во-вторых, тест – «стандартизированное испытание», т.е. испытание, при котором все выполняющие задания находятся в одинаковых, строго оговоренных условиях. Только это позволяет сравнивать результаты тестирования, доводить результаты измерения до числа. Стандартизированная форма оценки, используемая в тестах, позволяет соотнести уровень достижений школьника по учебному предмету в целом и по отдельным его разделам со средним уровнем достижений учащихся в классе и уровням достижений каждого из них.

В-третьих, тест позволяет получить «количественную оценку» результатов тестирования. Поскольку предстоит измерять непрерывно изменяющиеся, недискретные величины, то для доведения результатов измерения до числа используются специальные шкалы. Шкала – это определенная последовательность числовых значений результатов измерительных операций, примененных к эмпирической системе.

Чем же отличается обычный тест от педагогического теста?

В.С. Аванесов, только он, дает четкое определение педагогического теста:

Педагогический тест – это совокупность взаимосвязанных заданий возрастающей сложности, позволяющих надежно и валидно оценить знания и другие интересующие педагога характеристики личности.

В данном определении основной упор делается на систему взаимосвязанных заданий возрастающей сложности.

В.С. Аванесов отмечает лексические особенности педагогического теста: «в научных определениях понятие «педагогический тест» рассматривается в двух существующих смыслах:

- как метод педагогического измерения;

- как результат применения теста как метода измерения, состоящего из ограниченного множества заданий»

В.С. Аванесов особо выделяет так называемые традиционные тесты, которые представляют собой единство трех систем:

- содержательной системы знаний, описываемой языком проверяемой учебной дисциплины;

- формальной системы заданий возрастающей трудности;

- статистических характеристик заданий и испытуемых.

Ведущая идея традиционного теста – минимумом числа заданий, за короткое время, быстро, качественно и с наименьшими затратами сравнить знания как можно большего числа испытуемых.

Условимся под педагогическим тестом понимать систему определенным образом расположенных заданий, позволяющих выявить структуру знаний, умений и измерить их.

Результаты выполнения заданий испытуемыми содержат самую разнообразную информацию в скрытой форме. Есть только один путь извлечь – сопоставить результаты выполнения достаточно большого числа заданий (набрать статистику). Только это позволяет получить выводы, заслуживающие доверия.

Педагогические тесты весьма разнообразны. С точки зрения целей применения можно выделить:

- тесты достижений;

- критериально-ориентированные тесты, позволяющие сопоставить уровень индивидуальных учебных достижений с полным объемом знаний, умений и навыков;

- нормативно-ориентированные тесты, сравнивающие испытуемых по уровню их учебных достижений;

- аттестационные тесты, определяющие степень обученности;

- тесты прогнозирования результатов обучения по выбранной технологии обучения.

Тесты могут использоваться для всесторонней оценки состояния испытуемых, например, до начала процесса обучения с целью оценки их отношения к учению, уровня их интеллектуального развития, способностей к конкретному учебному предмету, установления уровня обучаемости, уровня достижений в рассматриваемой области знаний.

Следует заметить, что многие из перечисленных тестов пока не нашли своего применения в вузе и школе, их разработка и применение впереди. Кроме того, возможно создание многофункциональных тестов, когда один и тот же тест при изменении методики его применения и обработки результатов тестирования может быть использован с различными целями, например, для контроля, диагностики, бучения и прогнозирования. Почти каждый тест позволяет делать выводы об эффективности технологии, но основе которой проводилось обучение.

В последнее время все большее признание в нашей стране получают критериально-ориентированные тесты.

Как и любой педагогический тест, критериально-ориентированный представляет собой систему заданий, позволяющую измерить уровень учебных достижений. Но главная его особенность в том, что он позволяет сопоставлять уровень индивидуальных учебных достижений с полным объемом знаний, умений и навыков ,которые должны быть усвоены студентами или учащимися. Обычно критериально-ориентированные тесты используются для разделения испытуемых на группы по уровню знаний. В самом простом случае это две группы – усвоивших и не усвоивших необходимый материал. В тесте образовательный стандарт выступает в виде критериального балла – минимального тестового балла, который должен получить испытуемый, чтобы считаться усвоившим тот или иной материал. Для установления критериального балла используются экспертные методы анализа заданий.

Критериально-ориентированные тесты разрешают проблему соотношения тестовых баллов с традиционными педагогическими оценками. Устанавливаются такие критериальные баллы, которые делят испытуемых на группы, соответствующие оценкам «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно». Это позволяет проводить экзамены в тестовой форме.

Критериально-ориентированные тесты помогают решить определенные задачи:

- сопоставление с требуемым стандартом образования достижений отдельных испытуемых, учебных групп, классов;

- оценка доли учебного материала, усвоенной испытуемым, учебных групп, классов;

- диагностика трудностей в обучении;

- выбор определенной технологии обучения;

- отбор испытуемых, достигших необходимого уровня квалификации.

Выделяют два вида критериально-ориентированных тестов, отличающихся друг от друга по ряду характеристик.

Первый вид предназначен для оценки доли учебного материала от полного его объема, которую усвоил испытуемый. Если полный уровень объема учебного материала условно принимается за 100 процентов, то уровень учебных достижений каждого испытуемого выражается в проценте от полного объема области содержания теста.

Второй вид критериально-ориентированных тестов используется для классификации испытуемых, разделения их на группы на основании заранее выбранного критерия. Здесь уже не рекомендуется выбирать критерий, равный 100 процентам.

Испытуемые, в зависимости от условий предъявляемых заданий, могут отвечать на них либо письменно, либо устно. Преподаватель может в отдельных случаях проводить опрос в форме интервью или беседы. Все эти методы характеризуются одним ведущим признаком: с их помощью получают ту информацию, которая заложена в словесных сообщениях опрашиваемых.

Методика разработки тестов достижений делится на несколько исследовательских этапов:

- подбор типичных ситуаций, которые возникают, а профессиональной деятельности;

- разработка методов перевода ситуаций на язык педагогических задач;

- разработка нескольких вариантов решения педагогических задач;

- определение ценности (веса) различных решений по каждой конкретной педагогической задаче;

- перевод педагогической задачи в тестовое задание;

- установление правильной последовательности предъявления системы заданий, составляющих тест достижений;

- экспериментальная проверка теста, заполнение технологической карты распределения заданий теста по видам деятельности.

В первоначальном варианте тест достижений имеет избыточное число заданий, часть которых после первой экспериментальной проверки убирается. О необходимости иметь избыток заданий в предварительном варианте говорят все исследователи, занимающиеся вопросами создания тестовых методов. Для каждого задания устанавливается свой эталон ответа.

При подготовке тестов достижений применяется экспертная оценка знаний и умений, осуществляемая параллельно с тестированием. Сначала испытуемые выполняют тест, после этого их опрашивает группа экспертов. Баллы по тестам сопоставляют с оценками. Процент совпадений должен быть высок – 85-90 %. Это является гарантией, что в тест включен основной материал по предмету.

Нормативно-ориентированные тесты имеют свою специфику, связанную с их основной задачей – дифференцировать испытуемых. При разработке данных тестов стараются добиться высокой вариативности тестовых баллов. Если большинство испытуемых получают только низкие или только высокие баллы, то труднее устанавливать между ними различия. Если же вариативность баллов высокая, то дифференцировать испытуемых легко. Нормативно-ориентированные тесты разрабатываются таким образом, чтобы распределение баллов было близко к нормальному.

Понимание нормативной и критериальной ориентированности как разных подходов к интерпретации результатов дается в работах В.С. Аванесова:

«для нормативно-ориентированной ориентации вывод достраивается рейтингом: задания→ответы→выводы о знаниях испытуемого→рейтинг, понимаемый как вывод о месте или ранге испытуемого»

«Для критериально-ориентированной интерпретации вывод выстраивается вдоль логической цепочки: задания→ ответы→выводы о соответствии испытуемого заданному критерию».

Классификация тестов по ряду оснований:

по процедуре создания: стандартизированные и нестандартизированные тесты;

по средствам предъявления:

- бланковые (с использованием тестовых тетрадей, в которых находятся тестовые задания и в которых испытуемый фиксирует результаты; с использованием бланков – бланки предъявляются отдельно от заданий);

- предметные, в которых необходимо манипулировать материальными объектами (результат зависит от скорости и правильности выполнения заданий);

- аппаратные – тесты, с использованием устройств для изучения особенностей внимания, памяти и мышления;

- практические - тесты сходные с лабораторными работами, однако снабжены соответствующими инструкциями и имеющие тестовое оснащение;

- компьютерные;

- адаптивные тесты, в которых задания предъявляются по одному, в зависимости от ответа на предыдущее задание;

- по направленности: тесты интеллекта, личностные тесты и тесты достижений;

- по характеру действий: вербальные, невербальные;

- по ведущей ориентации: тесты скорости, тесты результативности и смешанные тесты;

- по степени однородности задач: гомогенные, гетерогенные;

- объективные тесты и проективные тесты;

- широкоориентированные, позволяющие оценить эффективность процесса обучения по степени реализации одной из его основных целей;

- узкоориентированные, направленные на выявление достижений учащихся в процессе освоения отдельных предметов, отдельных тем и т.д.

- по целям использования:

- определяющие тесты (определение знаний или поведения обучаемого в начале обучения);

- формирующие тесты (успехи, достигнутые в процессе обучения);

- диагностические тесты;

- суммирующие тесты (определение основных достижений в конце обучения);

- по широте использования: для использования учителей, группой учителей или администрацией образовательного учреждения; для целей отбора, формирования групп и аттестации учащихся.

Вариант и способ создания тестов будет зависеть от целей тестирования, области применения и способа предъявления его обучаемым.

В зависимости от характера деятельности испытуемого различают:

- тесты со свободно конструированными ответами;

- тесты на дополнение ответов, приведенных в заданиях;

- тесты выбора верных ответов из общего числа предложенных в задании (альтернативные тесты);

-комбинированные. тесты.  
Тестирование – целенаправленное, одинаковое для всех испытуемых обследование, проводимое в строго контролируемых условиях, позволяющее объективно измерить изучаемые характеристики испытуемого и педагогического процесса. Это стандартизированная процедура измерений учебных достижений обучаемых, обработки результатов тестирования, количественного и качественного анализа учебной деятельности. Адаптивное тестирование как правило, компьютерное , при котором в зависимости от уровня подготовленности испытуемого ему выдаются задания соответствующей трудности, адаптированные к уровню знаний данного испытуемого.

Одной из важнейших составляющих теста является его тестологическая характеристика, без которой теста не может быть.

Тестологическая характеристика – это измерительные качества теста. Обязательной составлющей теста является его спецификация ноль тестировнаия, сроки его проведения, время работы над тестом, количество и тип используемых заданий, содержательная структура теста, статические данные апробации, система оценивения результатов тестирования на шкале латентной переменной теста знаний (на метрической шкале).

Педагогического задание – единица контролируемого материала. Чтобы оценить уровень подготовки учащихся в соответствии со всем заданием требований учебной дисциплины, в тесте используются теста разных видов: с выбором ответа, с кратким ответом и с полным ответом. При этом каждое задание выверяется по таким параметрам, как контролируемый элемент содержания (с учетам требований стандарта), базовость, значимость, время выполнения, дифференцирующая способность и др.

После выделения единиц контролируемого материала формулируются задания в тествой форме.

Правильная форма заданий – это средство упорядочения и эффективной организации содержания теста. Она позволяет точно выразить содержание учебной дисциплины (проводится посредством выделения укрупненных единиц знаний), понятна для всех испытуемых, исключает возможность появления ошибочных ответов по формальным признакам. Принципы отображения содержания учебной дисциплины в заданиях теста: значимость, оптимальность, научная достоверность, возрастание трудности заданий, комплексность и сбалансированность, взаимосвязь формы и содержания, соответствие современному состоянию науки.

Задания в тестовой форме (или предтестовые задания) –это задания заданной трудности, выраженные в логической форме утверждения истинного или ложного, имеющие одинаковую для всех испытуемых инструкцию и правильность расположения элементов, четко определенное место фиксации ответов, одинаковость правил оценки в рамках принятой формы.

Тестовое задание. Только после проверки тестообразующих свойств предтестовых заданий и статистической обработки результатов апробационного тестирования задания становится тестовыми, и могут включаться в тест. Дистрактор (от англ. distractor-отвлекающий ) - неправильный ответ на тестовые задание.

Фасет – это компактная форма данных нескольких вариантов одного и того же задания.

Целостность теста – устойчивое взаимодействие заданий интегративного качества как наилучшего состава тестовых заданий, обеспечивающих объективность контроля знаний испытуемых.

Надежность теста – это способность теста давать подобные результаты при его применении, к одинаковым выборкам тестируемых, характеризуется устойчивостью и точностью результатов тестирования.

Валидность теста – это его способность соответствовать поставленным задачам, т.е. она характеризует меру пригодности тестовых результатов для определенной цели. Валидность – это методологическая характеристика способности теста измерять то, для чего он был создан.

Спецификация теста – представляет собой содержательный план теста для разработчиков и экспертов, содержит все пункты последовательных действий и основных требований, необходимых для создания и параметризации теста.

Структура теста содержит информацию о количестве и названии частей теста, разделах учебной дисциплины, охватываемых указанными частями теста; о количестве и последовательности тестовых заданий; сведения о разработчиках.

Трудность теста характеризуется суммарной трудностью всех его заданий, при этом последние не могут быть все одинаковой трудности, так как по определению педагогического теста они должны быть в гомогенном тесте нарастающей трудности.

Интегративные тесты состоят из системы заданий возрастающей трудности для диагностики подготовленности выпускника или специалиста. Они содержат такие задания, для ответов на которые требуются синтезированные знания по двум или нескольким учебным дисциплинам. Такому тестированию должно соответственно предшествовать и интегративные обучение, являющееся высококвалифицированной формой подготовки, проводимой на меж предметном уровне.

Адаптивный тест представляет собой тест, подобранный по уровню трудности в соответствии с уровнем подготовленности испытуемого. Задания, как правило, предъявляются по одному в зависимости от ответа тестируемого на предыдущее. При этом могут реализоваться несколько целей. В основном адаптивное тестирование проводится по компьютерным программам. Вначале выдается задание среднего уровня, затем выполнившие его верно, получают задания более высокого уровня сложности, а не выполнившим выдаются задания более низкого уровня и т.д.

Стандартизированный тест – это тест, параметры и характеристики которого получены на репрезентативной выборке испытуемых, удовлетворяют поставленным целям и позволяют использовать его для массивного тестирования с последующими автоматизированной проверкой правильности выполнения и оцениванием, статистической обработкой результатов тестирования на любой выборке.

Шкалирование – построение числовой системы, в которой отношения между различными объектами тестирования выражены свойствами числового ряда. Вариация тестовых результатов – различие тестовых баллов у разных испытуемых. Отсутствие вариации свидетельствует либо о том, что все обладают одинаковым знаниями, либо о несостоятельности теста дифференцировать знания испытуемых.

Квалиметрический мониторинг – непрерывное (на постоянной основе) отслеживание деятельности образовательной системы, сбор информации посредством педагогических измерений с целью активного воздействия на образовательный процесс для получения результатов с заданными свойствами, характеристиками, параметрами.

Квалитология – наука о качества объектов и процессов, создаваемых и применяемых в человеческой и общественной практике в сфере качества (теория качества, квалиметрия и теория управления качествам).

Комитет по образованию Совета Европы дает классификцию 39 различных компетенций в «Европейском проекте образования», из них шесть ключевых.

Изучать: уметь извлекать ползу из опыта; организовывать взаимосвязь своих знаний и упорядочивать их; организовывать свои собственные приемы изучения; уметь решать проблемы; заниматься самообразованием.

Думать: организовывать взаимосвязь прошлых и настоящих событий; критически относиться к тому или иному аспекту развития общества; занимать позицию в дискуссии и выковывать свое собственное мнение; видеть важность политического и экономического окружения, в котором происходит обучение и работа; оцениивать социальные привычки, связанные со здоровьем, потреблением и окружающей средой; уметь оценивать произведения искусства и литературы.

Искать: запрашивать разные базы данных; опрашивать окружающих; консультироваться у экспертов; получить информацию; уметь работать с документами и классифицировать их.

Приниматься за дело: включаться в проект; нести ответственность; войти в группу или коллектив и внести свой вклад; доказать солидарность; иметь пользоваться вычислительными и моделирующими приборами; уметь организовать свою работу.

Сотрудничать: уметь сотрудничать и работать в группе; принимать решения, прержить разногласия и конфликты; уметь договориваться; уметь разрабатывать и выполнять контракты.

Адаптироваться: уметь использовать новые технологии, каналы информации и телекоммуникации; показать гибкость перед лицом быстрых изменений; показать стойкость перед трудностями; уметь находить новые решения.

Определение функции тестирования. Основные функции тестирования – это функции обучения и контроля: диагностическая, дидактическая, или обучающая, развивающая, организующая, дифференцирующая, воспитательная, управленческая, информационная и др.

Разновидностью опроса является тестирование. Оно позволяет выявить уровень знаний, умений и навыков, способностей и других качеств личности путем анализа способов выполнения испытуемым ряда специальных заданий. Такие задания называют тестами.

Тест позволяет исследователю определить уровень развития некоторого свойства в объекте исследования и сравнить его с эталоном этого качества у испытуемых в более ранний период. Тесты характеризуются объективностью, модельностью, стандартизированностью. Тесты делятся на различные типы:

- достижений (в основном дидактические, определяющие уровень овладения учебным материалом);

- способностей (позволяющие судить не только о результатах усвоения определенного учебного материала, но и о предпосылках выполнения респондентом заданий данного типа, класса);

- личности, дающие возможность по реакции на задания теста судить об особенностях свойств личности – направленности, темпераменте, чертах характера.

В конкретных исследованиях, как правило, используется комплекс тестов. Важно квалифицированно осуществить их выбор и не менее квалифицированно интерпретировать полученные результаты [40, 35-40].

Педагогическое тестирование. Тестирование – целенаправленное, одинаковое для всех испытуемых обследование, проводимое в строго контролируемых условиях, позволяющее объективно измерять изучаемые характеристики педагогического процесса. От других способов обследования тестирование отличается точностью, простотой, доступностью, возможностью автоматизации. Широко применяются тесты элементарных умений, таких как чтение, письмо, простейшие арифметические операции, а также различные тесты для диагностики уровня обученности – выявления степени усвоения знания, умения по всем предметам.

Обычно тестирование как метод исследования сливается с практическим тестированием текущей успеваемости, выявлением уровняобученности, контролем качества усвоения учебного материала. Итоговый тест содержит большое число вопросов и предлагается после изучения крупногораздела учебной программы.

Тестирование как исследовательский метод позволяет выявить уровень знаний, умений и навыков, способностей и других качеств личности, а также их соответствие определенным нормам путем анализа способов выполнения испытуемым ряда специальных заданий. Такие задания принято называть тестами – стандартизированные задания или особым образом связанные между собой задания, которые позволяют исследователю диагностировать меру выраженности исследуемого свойства у испытуемого, его характеристики, а также отношение к тем или иным объектам. В результате тестирования обычно получают количественную характеристику, показывающую меру выраженности исследуемой особенности у личности. Она должна быть соотносима с установленными для данной категории испытуемых нормами. Значит, с помощью тестирования можно определить имеющийся уровень развития некоторого свойства в объекте исследования и сравнить его с эталоном или с развитием этого качества у испйтуемого в более ранний период.

Метод тестов широко применяется в современных дидактических исследованиях. Тестирование представляет собой целенаправленное, одинаковое для всех обследование, проводимое в строго контролируемых условиях позволяющее объективно и точно измерить изучаемые характеристики педагогического процесса. Обычно тесты подразделяются на дидактические и психологические. Дидактические тесты применяются для оценки результатов экспериментальных исследований. Прежде всего, применяются так называемые тесты элементарных умений, таких, как чтение, письмо, простейшие арифметические операции, а также различные тесты для диагностики уровня облученности – выявления степени усвоения знаний и умений. Психологические тесты, и, прежде всего, тесты способностей и тесты личности, позволяют получить информацию, касающуюся общих умственных данных и способностей школьников, черт их характера, интересов, эмоциональных переживаний, мотивов поведения и т.п. Эта информация используются обычно при объяснении психологической обусловленности результатов учебы, тех трудностей, с которыми сталкиваются школьники.

Одним из важных преимуществ стандартизированных педагогических тестов по сравнению с традиционными средствами оценивания учебных достижений заключается в возможности обоснованного сопоставления тестовых баллов, полученных путем суммирования оценок за выполнение отдельных заданий теста. Для такого сопоставления тестовый балл переводится в производный показатель с помощью процедуры, которая получила название шкалирования. Чтобы отличить необработанные тестовые баллы от производных показателей, необработанные баллы нередко называют сырыми или наблюдаемыми.

Любые измерения осуществляются с помощью тех или иных шкал.

Шкала – числовая система, в которой отношения между различными свойствами изучаемых явлений, процессов переведены в свойства того или иного множества, как правило – множества чисел.

Точность измерения – степень близости результата измерения к истинному значению измеряемой величины. Точность измерения характеризуется ошибкой измерения – разностью между измеренным и истинным значением.

При планировании и подведении результатов эксперимента существенную роль играют статистические методы, которые дают возможность:

- компактно и информативно описывать результаты эксперимента;

- устанавливать степень достоверности сходства и различия исследуемых объектов на основании результатов измерений их показателей;

- анализировать наличие или отсутствие зависимости между различными показателями (явлениями);

- количественно описывать эти зависимости;

- выявлять информативные показатели;

- классифицировать изучаемые объекты и прогнозировать значения их показателей и характеристик, и др.

Анализ эмпирических данных – это изучение зависимостей между различными характеристиками объектов.

Они могут быть:

1. Описание данных.

2. Изучение сходства/различий (сравнение двух выборок).

3. Исследование зависимостей.

4. Снижение размерности.

5. Классификация.

Таким образом, процесс шкалирования состоит в преобразовании сырых баллов в производные показатели, обеспечивающие адекватную интерпретацию и сравнение результатов выполнения педагогических тестов. Выделяют четыре основных типа измерительных шкал: шкалу наименований, шкалу порядка, интервальную шкалу и шкалу отношений. Шкала наименований используется только для обозначения принадлежности объекта к одному из нескольких непересекающихся классов. Ее примерами являются пол, национальность, специальность по образованию и т. д.Шкала порядка позволяет не только разбивать объекты на классы, но и упорядочивать их по возрастанию (убыванию) изучаемого признака. Частным случаем шкалы порядка является оценочная шкала. Шкала наименований и шкала порядка характеризуются тем, что в них присваиваемые объектам символы не обладают числовыми свойствами, даже если они записываются с помощью цифр. Поэтому их называют качественными шкалами, противопоставляя тем самым количественным, к которым относятся интервальная шкала и шкала отношений. Общим свойством количественных шкал является то, что они предполагает не только определенный порядок между объектами, но и наличие некоторой единицы измерения, позволяющей определить, насколько значение признака у одного объекта больше или меньше, чем у другого. К этим шкалам можно применить арифметические действия сложения и вычитания. Шкала отношений является единственной измерительной шкалой, на которой разрешены арифметические действия умножения и деления, а, следовательно, возможен ответ на вопрос, во сколько раз одно значение больше или меньше другого [1, 70-72].

Классифицирование как новый метод дидактического исследования. Классификация. На основе сравнения по выделенным существенным признакам предметы и явления какого-либо рода распределяются во взаимосвязанные группы, разряды или классы. Каждый класс при этом занимает особое место, выявляются связи между родственными группами объектов, открываются возможности для объяснения и прогноза.

Составление классификации подчиняется определенным логическим правилам:

- в одной той же классификации должно быть одно то же единое основание;

- объем членов классификации должен соответствовать объему классифицируемой совокупности, т.е. сумма членов классификации должна исчерпывать совокупность и не превышать ее;

- члены классификации должны исключать друг досуга, т.е. ни один из членов не должен входить в объем другого;

- подразделение на подклассы должно быть непрерывным, т.е. идти по линии постепенного нарастания или ослабления выделенного в качестве основания признака, не перескакивая через ближайший подкласс.

По мере развития научного знания классификация явлений углубляется и уточняется. Сложность и недостаточная изученность многих педагогических явлений вызывает нередко споры о наиболее продуктивных их классификациях [36, 113].

Классификация – распределение предметов какого-либо рода на классы в соответствии с наиболее существенными признаками, присущими предметам данного рода и отличающими их от предметов других родов, при этом каждый класс, в свою очередь, делится на подклассы. Классификация одной и той же группы объектов может быть проведена по разным основаниям (критериям) в зависимости от предмета и задач исследования.

Процедура классифицирования – одна из самых распространенных в научном познании. Без нее не обходится ни одно серьезное педагогическое исследование. Уточним сущность этого важного научного термина. Классификация – это система соподчиненных понятий (классов, объектов, явлений) в какой-либо отрасли знания, составленная на основе учета общих признаков объектов и закономерных связей между ними. Она используется как средство для установления связей между этими понятиями или классами объектов. Классифицировать (лат.classic – разряд + facere – делать) иные объекты по классам (отделам, разделам) в зависимости от общих признаков.

Естественно, в любой классификации должно быть определенное основание, т.е. тот признак, степень проявления которого или его наличие (отсутствие) у различных объектов позволяет разделить их на определенные типы или группы. Некоторые авторы, принимая в качестве основания, например тип воспроизводения объекта исследования, выделяют логический и исторический подходы. В первом случае этот объект «воспроизводится в форме его теории», во втором – «в форме его истории» (см.: Новиков А.М. Как работать над диссертацией. М., 1994. С. 54). В первом случае, как правило, объект рассматривается в момент исследования и при этом подходе доминируют теоретические построения и формально-логические операции, во втором – преобладает историко-хронологический анализ различных этапов развития объекта.

Опора на иное основание предполагает, соответственно, и другие виды подходов: например, классифицируя их в соответствии с полярными категориями диалектики, такими, как «форма» и «содержание», «явление» и «сущность», можно выделить формальной и содержательной аспекты. Имея в виду первый, ученые могут выявить лишь внешние устойчивые связи между компонентами объекта исследования, а рассматривая второй, они способны вскрыть внутренние, сущностные связи и отношения зависимости между компонентами изучаемого объекта или процесса. При этом в каждом из рассмотренных выше случаев классификация проводится по различным основаниям.

Аналогичных примеров в педагогических исследованиях мы находим немало, и особенно в ситуациях, когда предстоит выбрать основание для классификации методов обучения. Например, Д.О. Лордкипанидзе, беря за основу источники знаний, выделил три группы методов: словесные (рассказ, беседа, учебная лекция и т.п.), наглядные (наблюдения, демонстрации, экскурсии) и различные практические методы (см.: Принципы и методы обучения. -Тбилиси, 1955. С. 55).

Возможно, однако, и другие классификации. В основе одной из них – широта дидактического действия и степень самостоятельности выполнения учащимися того или иного действия. При этом выделены методы организации и самоорганизации учебно-познавательной деятельности, стимулирования и мотивации учения, разнообразные методы контроля (см.: Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения.- М., 1977. С. 15).

Широко известна классификация методов обучения, в основу которой положен такой критерий, как характер познавательной деятельности учащихся – в ней выделены объяснительно-иллюстративнвй, репродуктивный, частично-поисковый методы, а также проблемное изложение и исследовательский метод (Лернер И.Я. Дидактическая система методов обучения.- М., 1976. С. 78).

Существует и еще множество аналогичных примеров. К их числу относятся различные известные классификации уроков, авторы которых исходят из решаемых дидактических задач, способов организации учебной деятельности учащихся степени их познавательной активности и т.п. Опираясь на них, исследователи должны соотносить результаты классифицирования объектов по различным основаниям. Например, и в логическом, и в историческом подходах можно выделить элементы как формального, так и содержательного анализа, однако неправомерны классификации, предложенные по различным основаниям.

Есть еще одно важное требование к классификациям – необходимость полноты, выражающейся в том, что сумма объектов из всех рассматриваемых подразделений должна равняться объему всей классифицируемой совокупности. Всегда ли соблюдается это требование? В одной педагогической монографии анализируется двухкомпонентная структура учебно-познавательной деятельности учащихся, при которой выделяются два ее типа: репродуктивный и поисковый. Думается, такой подход слишком прямолинеен и в нем нарушено требование полноты, в чем можно убедиться, предложив один из возможных вариантов классификации уровней учебно-познавательной деятельности учащихся, где гораздо сложнее и тоньше:

- преимущественно репродуктивная деятельность, в основе которой лежат копирующие действия учащихся по образцу;

- репродуктивная деятельность по произведению учебной информации с элементами обобщения приемов и методов деятельности и их частичного переноса на решение задач, немного более сложных, чем предложенные учащимся в качестве образца;

- творчески-репродуктивная деятельность, в которой присутствуют элементы воспроизведения информации и известных приемов деятельности, возможен перенос последних на достаточно широкий класс познавательных задач, как сходных с эталонными, так и в достаточной степени отличающихся от них;

- творчески-репродуктивная деятельность, в процессе которой учащиеся используют известные знания и приемы в нестандартных ситуациях и предлагают обоснованные оригинальные решения.

Очень часто классифицирование применяется при ранжировании показателей степени сформированности тех или иных умений и навыков у учащихся или у учителей, а также степени выраженности у них определенных личностных качеств. И с этой целью авторы предлагают так называемые ранговые или уровневые градации, которые помещаются в разделы, где речь идет о констатирующем и проверочном эксперименте.

Сформулируем требования, которым должны в той или иной степени удовлетворять такие классификации: 1) каждому из выделенных классификационных уровней должны соответствовать испытуемые с реальными уровнями сформированности умений и навыков, различающимися несущественно; 2) при переходе с высоких на низкие «этажи» необходимо предусмотреть градацию степени проявления оцениваемых качеств или умений в сторону ее понижения; 3) важно, чтобы это понижение было по возможности равномерным и ощутимым экспериментально при переходах между соседними уровнями (т.е. экспериментатор по результатам своих исследований должен быстро сориентироваться – к какому уровню отнести те или иные полученные результаты); 4) на всех классификационных «этажах» должно оцениваться одно определенное качество или умение; в случае, когда оно является составным (сложным), на каждом из них обязателен набор всех первоначально выделенных компонентов, а при переходе проявляться понижение степени выраженности каждого из компонентов.

Представляется удачной ранговая классификация уровней сформированности у учащихся различных мыслительных умений, предложенная А.В.Усовой и З.А.Вологодской (см.: Самостоятельная работа учащихся по физике в средней школе. М., 1981. С. 35). За основу взяты три критерия: полнота выполнения тех или иных мыслительных операций, рациональность последовательности их выполнения и степень осознанности действия. В том варианте классификации, который мы приведем ниже, все три компонента «присутствуют» на каждому уровне и, кроме того, наглядно видно понижение степени выраженности всех трех выбранных автором компонентов при переходе от высшего уровня к более низким. Первый уровень (низкий) характеризуется тем, что обучаемый выполняет лишь отдельные операции, причем последовательность их хаотична; действия в целом плохо осознаны. На втором (среднем) уровне учащийся выполняет все операции, из которых складывается действие в целом, но последовательность их недостаточно продумана, а выполнение недостаточно осознанно.

Еще одним важным, на наш взгляд, требованием к ранговым классификациям является более или менее равномерное и ощутимое экспериментально понижение степени выраженности у испытуемого качеств, умений, навыков и.т.п. при переходе от одного классификационного уровня к другому, более низкому. Это требование, к сожалению, очень часто не соблюдается, что крайне затрудняет практическое использование классификационных ранговых схем.

Итак, классифицирование – широко распространенный метод представления научного знания. Это независимая процедура любого научного исследования. Использование классификации требует от ученого, будь он молодым и неопытным, маститым и признанным, должной научной подготовки и профессионализма [47].

Таким образом, совершенствование классификационных систем – это не просто инвентаризация и даже не только упорядочивание, но и отражение, фиксирование в определенной системе все более глубокого проникновения в сущность и структуру явлений и процессов. Чем более совершенна классификация, тем более продуктивно служит она теории и практике.

Вопросы и задания

1. Что представляет собой метод тестирования? В чем состоят особенности его применения в рамках педагогического исследования?

2. Что следует понимать под надежностью и валидностью теста?

3. Каковы отличительные особенности традиционного и тестового контроля?

4. Перечислите основные функции тестового контроля?

5. Какие виды тестов используются в образовании в исследовательских целях?

6. Что такое спецификация теста?

7. Перечислите осноывные статистические характеристики тестовых заданий.

8. Какие виды шкал используются в образовании при контроле?

9. Интерпретируйте сущность классифицирования как нового метода дидактического исследования.

10. Что такое измерение? Назовите типы шкал измерения?

**3.4. Педагогический эксперимент.**

Сущность и особенности педагогического эксперимента. Педагогический эксперимент – исследовательская деятельность с целью изучения причинно-следственных связей в педагогических явлениях, которая предполагает опытное моделирование педагогического явления и условий его протекания; активное воздействие исследователя на педагогическое измерение результатов педагогического воздействия и взаимодействия. В отличие от обычного изучения педагогических явлений в естественных условиях путем их непосредственного наблюдения эксперимент позволяет искусственно изменить изучаемое явление от других, целенаправленно изменить условия педагогического воздействия на испытуемых.

Успех эксперимента зависит от теоретической и практической готовности исследователя, проявления интереса и желания исследовать ту или иную проблему. Он требует от исследователя высокой методологической культуры, тщательной разработки его программы и надежного критериального аппарата, позволяющего фиксировать эффективность образовательно-воспитательного процесса.

В педагогике выделяют несколько типов эксперимента. Так, по времени действия различают кратковременные и длительные эксперименты; по характеру структуры изучаемых педагогических явлений – простые и сложные в зависимости от цели исследования – преобразующий, контролирующий и т.д.; по организации – естественный, лабораторный комплексный.

Эксперимент – это ведущий метод для создания исследовательской ситуации, которую можно изменять, делая доступным изучение психических процессов или педагогических явлений через внешние проявления, раскрывая тем самым механизмы их функционирования. Необходимость в использовании эксперимента возникает тогда, когда задачи исследования требуют создания ситуации, которая либо не может возникнуть при обычном ходе событий, либо неопределенно долго пришлось бы ее ожидать.

В отличие от наблюдения эксперимент – это активный исследовательский метод. Именно это отличает его от наблюдения и ряда других методов, не позволяющих активно создавать исследовательские ситуации и изменять их.

Сравним два исследовательских метода.

Таблица 12. Сравнение наблюдения и эксперимента

|  |  |
| --- | --- |
| Наблюдение | Эксперимент |
| Исследователь наблюдает ситуацию, явление или психические процессы, возникающие в ходе естественной жизнедеятельности человека | Исследователь сам создаст условия, которые вызывают возникновение изучаемого явления, ситуации или психических процессов, не ожидая их возникновения в ходе естественной жизнедеятельности человека |
| Исследователь не может активно вмешиваться в ход события или протекания психологических процессов | Исследователь сам может целенаправленно изменять условия возникновения и протекания события или психических процессов и наблюдать за происходящими явлениями |
| Исследователь может долго ожидать, чтобы возникли ткие связи между явлениями и влияющими на них факторами и условиями, которые он хотел бы изучить | Исследователь может варьировать условия протекания и проявления явления, исключать и добавлять их, чтобы выявить причинно-следственные, функциональные и иные связи между условиями существования события или протекания психических процессов |
| Иследователь только фиксирует фон и условия портекания изучаемого явления или процесса | Исследователь учитывает условия протекания изучаемого процесса иди события, выявляет и изменяет при необходимости их количественные характеристики |
| Исследователь фиксирует факты повидения человека и проявлений психических процессов в сложившихся условиях и обстоятельствах | Исследователь фиксирует факты поведения человека и проявлений психических процессов в созданных условиях и обстоятельствах |
| Исследователь не может воспроизвести явление, которое он уже наблюдал | Исследователь в ходе эксперимента может воспроизвести явление, которое он уже наблюдал |

Эксперимент – комплексный метод исследования, который заключается в активном вмешательстве экспериментатора в психолого-педагогический процесс с целью его изучения с заранее запланированными параметрами и условиями. В нем в совокупности используют наблюдения, беседы, опросы и др. И.П. Павлов отмечал преимущества эксперимента перед наблюдением: «Наблюдение собирает то, что ему предлагает природа, опыт же берет у природы то, что он хочет»3. Исследователь в процессе эксперимента по своей воле вызывает или формирует те или иные психолого-педагогические явления в различных, заранее определенных условиях (которые в большинстве случаев находятся также под влиянием экспериментатора). Эксперимент позволяет варьировать факторами, которые воздействуют на изучаемые процессы и явления, воспроизводить их неоднократно. Его сила в том, что он дает возможность создавать новый опыт в точно определенных условиях.

Психолого-педагогический эксперимент решает ряд задач:

- установление неслучайных взаимосвязей между воздействием исследователя и достигаемыми при этом результатами; между определенными условиями и полученной эффективностью в решении психолого-педагогических задач;

- сравнение продуктивности двух или нескольких вариантов психолого-педагогического воздействия или условий с последующим выбором из них оптимального по какому-либо критерию (результативности, оптимального времени, необходимых усилий и средств и т.д.);

- обнаружение причинных закономерных связей между явлениями и их представлениями не только в качественной, но и в количественной форме.

ЭКСПЕРИМЕНТ – метод сбора фактов в специально созданных условиях, обеспечивающих активное проявление изучаемых психических явлений.

Для эксперимента характерна:

- Активная позиция самого исследователя.

- Исследователь может вызывать психическое явление столько раз, сколько необходимо для проверки выдвинутой гипотезы.

Создание заранее продуманной искусственной ситуации, в которой изучаемое свойство проявляется лучше всего и его можно точнее и легче оценивать, например, при изучении явления «А» (занятие по ручному труду), которое может протекать в разных условиях. Эти условия:

- «Б» (разное содержание деятельности детей).

- «В» (разные воспитатели, ведущие занятия).

- «Г» (разные условия труда).

- «Д» (что-то еще).

Предположим, мы хотим выяснить, как влияет фактор «Б» (разное содержание деятельности детей) на интересующее нас явление «А» (труд детей), индика­тором которого служит устойчивость внимания детей.

Для выяснения этого фактора мы многократно вызываем явление «А» (занятия по ручному труду), но при этом изменяем фактор «Б» (независимая переменная), а остальные условия оставляем без изменений (зависимые переменные).

|  |  |
| --- | --- |
| Независимая переменная | Зависимая переменная |
| Фактор, который изменяется экспериментатором | Фактор, который изменяется под влиянием другого фактора |

В качестве независимых переменных в эксперименте могут выступать;

характеристики заданий;

особенности ситуаций;

управляемые особенности (состояния) испытуемого.

Характеристики заданий - то, чем экспериментатор может манипулировать достаточно свободно,

материал задания (стимул)

В инструкции задаются цели, которых должен достичь испытуемый в ходе выполнения задания;

тип ответа испытуемого (словесный или несловесный)

Изменять средства, с помощью которые испытуемый решает поставленную перед ним задачу.

школа оценивания. Изменяется система поощрений и наказаний в ходе выполнения задания и т. д.

Особенности ситуации.

Переменные, которые непосредственно не входят в структуру экспериментального задания, выполняемого испытуемым:

санитарно-гигиенические условия в помещении;

наличие внешних наблюдателей и т.д.

Например, испытуемый выполнял задания в одиночестве, а затем в присутствии

другого человека, нескольких человек, значимых и незначимых для испытуемого.

Оценивается изменение продуктивности испытуемого. В этом случае задача испытуемого оставалась неизменной, изменялись лишь внешние условия эксперимента.

Экспериментатор варьирует:

- физические параметры ситуации: расположение аппаратуры, внешний вид помещения, освещенность, шумы и звуки температура, размещение мебели, окраска стен, время проведения исследования (время суток, длительность и т. п.). То есть все физические параметры ситуации, не являющиеся стимулами;

- особенности общения и взаимодействия испытуемого (испытуемых) и экспериментатора.

«Переменные организма» интеллект, пол, возраст и т.д. Это относят к дополнительным переменным, т.к. их можно также только учитывать (а не воздействовать) при формировании экспериментальных и контрольных групп.

Эти переменные могут превратиться во «вторую основную переменную» в дифференцианально-психологическом исследовании, и тогда используется факторный план.

Зависимая переменная

Имея дело с испытуемым, необходимо выбирать в качестве зависимой переменной параметры вербального его поведения. Это:

число ошибок, которые он совершает;

время, которое затратил испытуемый при просмотре им кинофильма определенного содержания;

время двигательной реакции на световой (звуковой) сигнал и т.д.

Исходя из гипотезы эксперимента, выбирается зависимая переменная, которую можно регистрировать в ходе эксперимента.

Требования к параметрам регистрации:

- Точность. Особенно важна в заданиях на достижения (степень точности - ошибочность).

- Латентность. Время от момента предъявления сигнала до начала выбора ответа называется латентным временем. Это важно при решении мыслительных задач.

- Длительность, или скорость выполнения. Эта характеристика исполнительного действия. - Время между выбором действия и окончанием его выполнения называют скоростью действия (в отличие от латентного времени).

- Темп, или частота действий. Важно при исследовании простейших форм поведения.

- Продуктивность. Отношение числа ошибок или качества выполнения действия ко времени выполнения. Важна характеристика при исследовании на учения, познавательных процессов, процессов принятия решения и т.д.

При экспериментальных исследованиях важно, чтобы все испытуемые были равны по возрасту, здоровью, мотивам участия и др. Мотивы участия варьируются только в том случае, когда изучается именно их влияние на то или иное психическое явление.

Ситуация. В эксперименте большую роль играет испытуемый. От его поведения зависит успех эксперимента.

Что должен знать испытуемый?

Решение. Испытуемый должен знать:

цели задачи исследования, не обязательно истинные;

понимать, что и для чего он должен делать в ходе эксперимента;

личностно принимать эту деятельность.

С точки зрения испытуемого, эксперимент – это часть его личной жизни (времени, действий и т.д.), которую он проводит в общении с экспериментатором для того, чтобы решить какие-то личные проблемы.

Можно определить эксперимент в психологии «с позиции испытуемого» как организованную экспериментатором деятельность испытуемого по выполнению поведенческой задачи.

Вопрос: Какие требования должны быть учтены при составлении инструкции для испытуемого?

Ответ: В инструкции к эксперименту каждая фраза должна быть продумана. Желательно выделить в ней смысловые блоки с ключевыми словами.

Готовую инструкцию надо апробировать до начала основного эксперимента, чтобы убедиться в ее понятности.

Целесообразно сделать пробный эксперимент с испытуемыми. Обычно при мысленном моделировании эксперимента трудно учесть все детали.

Для всех испытуемых эксперимент проводится в одном и том же порядке. Перед началом эксперимента надо получить информацию о самочувствии испытуемого. Это делается либо в свободной форме, либо с помощью шкал.

Присутствие экспериментатора повышает мотивацию испытуемого – может быть улучшение продуктивности или срыв деятельности.

В ходе эксперимента у испытуемого может возникнуть какая угодно мотивация на участие в исследовании и на исследователя.

Эффект «фасада». Испытуемый стремится показать себя с лучшей стороны и дает ответы, которые, по его мнению, более высоко оцениваются экспериментатором.

«Злонамеренный испытуемый». Враждебно настроен по отношению к исследователю, делает все, чтобы разрушить гипотезу эксперимента.

-Поведение испытуемого зависит от его психологической зрелости.

- Испытуемый в эксперименте ведет себя в соответствии с ситуацией, но стремится «не потерять лица» перед самим собой. Он обращает внимание:

на слух об эксперименте и его целях;

на инструкцию и сообщение экспериментатора в процессе беседы;

на специфические черты личности экспериментатора;

на условия проведения исследования (оборудование лаборатории, состояние помещения, комфортность обстановки и др.);

на особенности общения с экспериментатором в ходе эксперимента.

Опираясь на эти признаки, испытуемый строит «внутреннюю» модель экспериментальной ситуации [33].

Установлена зависимость качества (продуктивно-немой деятельности испытуемого от интенсивности его (уровня) мотивации.

1-й закон Йеркса – Додсона утверждает, что по мере деятельности мотивация изменяется соответственно колоколообразной кривой: сначала повышается, а затем, перейдя через точку высших показателей успешности деятельности, постепенно снижается.

Уровень мотивации, при котором деятельность максимально успешна, называется оптимумом мотивации.

2-й закон утверждает, что чем сложнее для субъекта деятельность, тем более низкий уровень мотивации для нее оптимален.

Достоверность проверяемой гипотезы достигается либо при многократном повторении опытов, либо за счет достаточного количества испытуемых, с последующей математической обработкой.

Результаты каждого опыта записываются в протоколе (схема 7), где фиксируются общие сведения об испытуемых, указываются характер экспериментальной задачи, время опыта, количественные и качественные результаты эксперимента, особенности испытуемых: действия, выразительные движения и т. д.

После окончания опыта испытуемый должен сообщить о своих наблюдениях по ходу эксперимента (мыс­ли, чувства, намерения и так далее). Набор вопросов для всех испытуемых может быть один и тот же.

Для обработки данных эксперимента из протокола они переносятся в электронную таблицу, создаваемую на компьютере.

Очень важно, чтобы была форма записи каждого показателя и определенное для него место в протоколе.

Ситуация. Иногда в ходе эксперимента испытуемые совершают ошибки, испытывают растерянность, не решают задание в отведенный срок и так далее.

Каким должно быть поведение экспериментатора в такой ситуации?

Решение. При возникновении отрицательных эмоциональных переживаний у испытуемых дать возможность им освободиться от них. Вербализуя свои ощущения, испытуемые освобождаются от отрицательных эмоций. На их свободные высказывания экспериментатор не отвечает ни критикой, ни оправданием.

В заключение надо поблагодарить испытуемых за участие в эксперименте.

Рис 6. Виды эксперимента

В зависимости от степени разработанности проблемы выделяют:

поисковый, направленный на получение принципиально новых результатов в малоисследованной области;

уточняющий, целью которого является определение границ, в пределах которых распространено действие теории или закона;

критический, организуемый в целях опровержения существующей теории или закона новыми фактами ;

воспроизводящий, предусматривающий точное повторение экспериментов предшественников для определения достоверности, надежности и объективности полученных ими результатов.

По характеру действий исследователя различают:

констатирующий, предусматривающий выявление существующих психических особенностей или уровней развития соотв. Качеств, а также констатацию отношений причин и последствий;

формирующий предполагающий активное, целенаправленное воздействие исследователя на испытуемых для того, чтобы выработать у них определенные свойства или качества;

контрольный, предназначенный для принятия окончательного решения о полезности изучаемого явления, процесса для его использования в реальном образовательном процессе

ВИДЫ ЭКСПЕРИМЕНТА

В зависимости от условий деятельности выделяют:

лабораторный, провод. в спец. организованных условиях, отличающихся от реальных. При этом обычно применяются технические средства и специальная аппаратура. Действия испытуемых полностью определяются инструкциями;

естественный, провод. в реальных условиях при целенаправленном варьировании некоторых из них исследователем.

Классический эксперимент.

С точки зрения логической структуры различают два основных типа экспериментирования.

Первый тип – классический эксперимент, предполагающий изолирование изучаемого явления от влияния побочных, несущественных и затемняющих его сущность влияний и рассмотрение его в «чистом» виде; многократное воспроизведение процесса в строго фиксированных, поддающихся контролю и учету условиях, планомерное изменение, варьирование, комбинирование различных условий в целях получения искомого результата.

Сущность эксперимента и его основные функции заключаются в проверке гипотез о взаимозависимостях между отдельными факторами психолого-педагогического воздействия и его результатами, их причинными отношениями. Экспериментатор выделяет определенные факторы, которые участвуют в исследуемом процессе. Он изменяет условия, чтобы определить, к каким последствиям это ведет, пытается установить, как эти условия влияют на результат. Новые вводимые экспериментатором условия называются независимыми переменными, а измененные факторы – зависимыми переменными. Об эффекте этих изменений судят по результатам [33].

Для классического эксперимента (пример методики проведения сравнительного педагогического эксперимента см. в приложении) характерно выделение контрольной и экспериментальной групп примерно с одинаковым количеством человек, с равным развития исследуемого феномена и находящихся примерно в одинаковых условиях. Количество человек в контрольной экспериментальной группах, с одной стороны, желательно иметь как можно большее (так как только в этом случае с достаточной надежностью можно избежать воздействия на результат эксперимента неконтролируемых, случайных факторов, существенно искажающих их, и получить статически надежные результаты), но с другой – эти группы не должны быть чрезмерно большими, поскольку в таком случае существенно усложняется управление экспериментом. (Однако если качество управления, контроль за ходом эксперимента достаточно эффективны, то наука и практика только выигрывают от широты эксперимента). Каково же минимально количество исследуемых, составляющих контрольные и экспериментальные групп? Наук известны удачные эксперименты при составе этих групп из двух – трех человек. Но в целом минимальное количество контрольной и экспериментальной групп обычно составляет 30-60 –человек. Только при таком количестве исследуемых начинает рельефно проявляться закон больших чисел, а значит, достигается и статистическая надежность исследования. После того как рассматриваемые групп сформированы, экспериментальная групп подвергается воздействию нового фактора или наоборот, изолируется от влияния какого-либо фактора. При этом важно, чтобы другие факторы, влияющие на контрольные и экспериментальные группы, оставались относительно неизменными. Это достигается чистота эксперимента, что на практике получить довольно трудно: те или иные факторы всегда варьируются в процессе исследования, во всяком случае, если оно достаточно длительно. Поэтому, чтобы доказать, что полученный эффект в эксперименте не случаен, его планируют, применяя специальные систематические методы.

Математическая теория расширяет возможности эксперимента, придает ему аналитико-синтезирующий характер. В этом случае эксперимент называется, в отличие от классического, многофакторным. В современной психолого-педагогической теории и практике происходят процессы, механизм которых нельзя изучать прямо, так как в них взаимодействует множество различных элементарных процессов, которые в реальных условиях не могут быть ограничены. Здесь и необходим многофакторный эксперимент. Экспериментатор в этом случае подходит к задаче эмпирически: варьирует большим количеством факторов, от которых, как он считает, зависит ход процесса. Он пытается найти оптимальные условия протекания этого процесса с точки зрения его результата. И здесь использование современных методов математической статистики необходимо.

Диагностирующий и констатирующий эксперимент.

Диагностический эксперимент. Метод психолого-педагогического исследования, получивший название педагогический эксперимент, применяется с целью изучения причинно-следственных связей в образовательных явлениях и процессах. Этот метод предполагает: опытные моделирование педагогического явления (процесса) и условий его протекания; активное воздействие исследователя на педагогическое явления; измерение результатов педагогического взаимодействия.

Эксперимент позволяет глубже, чем другие методы, установить характер связей между различными компонентами образовательного процесса, между факторами, условиями, и результатами формирования того или иного качества.

Эксперимент – комплексный, метод. Он может включать в себя любые теоретические и практические методы .психолого-педагогического исследования. Выбор системы методов, используемых в эксперименте, определяется задачами исследования.

В психолого-педагогической литературе и массовой образовательной практике зачастую не различают эксперимент и опыт, что выражается в устоявшемся термине «опытно-экспериментальная работа». Причина состоит в том, что опыт и эксперимент – это разновидности поисковой деятельности. Однако эксперимент отличается от опыта наличием предварительно разработанной теоретической модели исследуемого феномена или. процесса, которая проверяется в практике. Таким образом, и анализ опыта может рассматриваться как эксперимент, если он проводится на основе предварительно разработанной теоретической модели. Хотя в этом варианте он ближе к контент-анализу.

Эксперимент – это такой метод исследования, который позволяет активно и целенаправленно воздействовать на педагогические явления путем создания новых условий или введения в него новых (экспериментальных) факторов для выявления причинно-следственных зависимостей.

Главные достоинства эксперимента заключаются в том, что он позволяет искусственно отделить изучаемое явление от других, целенаправленно подменять условия педагогического воздействия на испытуемых, повторять отделенные изучаемые педагогические явления примерно в тех же условиях.

Констатирующий эксперимент проводится в начале исследования, его основная задача – выяснение состояния дел по изучаемой проблеме. Исследователь экспериментальным путем устанавливает только реальное состояние изучаемой педагогической системы, констатирует факт связи, зависимости между явлениями уже провел обзор литературы по интересующей его теме и убедился, что в теории его проблема не разработана или недостаточно разработана. Может быть, на практике его проблема уже рассматривалась? Для этого необходимо посмотреть литературу, в которой отражался бы практический опыт по исследуемой проблеме. С другой стороны, прежде чем перейти к формирующему эксперименту, необходимо знать «предварительное состояние» исследуемого предмета.

Констатирующий эксперимент можно отнести к педагогической диагностике тех процессов объективной реальности, которые исследует диссертант. «Практика материальная основа диагноза и критерий его истинности. Следовательно, педагогическая диагностика подобна зеркалу для педагогической теории, в котором отражается сложнейший процесс формирования личности со своей иерархической структурой, противоречиями, динамикой, и соотношением различных компонентов»1.

В констатирующем эксперименте диссертант устанавливает только состояние исследуемой проблемы на практике, т. е. констатирует начальный уровень всех параметров и факторов, которые подлежат отслеживанию в дальнейшем эксперименте.

В эксперименте диссертанты обычно используют педагогический мониторинг, который, представляет собой «длительное наблюдение за состоянием обучения и воспитания и управления этими процессами путем своевременного информирования участников о возможном наступлении неблагоприятных, критических или недопустимых ситуаций»1.

При использовании педагогического мониторинга широко используются такие методы, как наблюдение, беседа и др. Но наиболее часто применяемыми в этом случае являются социологические методы: опрос, анкетирование, интервьюирование, тестирование и др.

Констатирующий эксперимент в педагогике, как правило, связан с активном воздействием на объект исследования, например, путем создания специальных учебных и воспитательных ситуаций, иногда весьма острых. Эти продуманные активные действия экспериментатора необходимы для того, чтобы за видимым, внешним в явлениях повседневности школы раскрыть существенные характеристики объекта, познать законы, предопределяющие конкретных формы существования объекта, каким он непосредственно предстает в воприятии наблюдателя. Таким образом, констатирующий эксперимент не формирует каких-либо новых, заданных качеств у объекта; его задача в другом: в объективном исследовании и установлении наличных существенных количественных и качественных характеристик, в установлении законов функционирования процесса в исходном состоянии, в причинном объяснении этого состояния. Именно такого рода знания и являются отправным основанием для формулирования целей и задач исследования.

Сравнительный эксперимент.

Сравнительный эксперимент — сопоставительный анализ педагогических явлений или процессов в зависимости от различных внешних условий (или их системы), в которых они наблюдаются, или различных экспериментальных факторов. В широком понимании всякий эксперимент – это сравнение, сопоставление реального объекта. с его теоретической моделью, которая сформулирована в гипотезе.

Формирующий созидающий эксперимент[33].

Если данные констатирующего эксперимента подтверждают необходимость исследования названной проблемы, то проводится формирующий эксперимент, который еще называют созидательно-преобразующий. Исследователь применяет специальную систему мер, направленных на формирование у учеников определенных личностных качеств, на улучшение их учения, трудовой деятельности и т.д. Формирующий (преобразующий) эксперимент требует наличия для сравнения контрольных групп.

Формирующий эксперимент проводится параллельно теоретическим исследованием исследовательской работы. У автора уже накопились некоторые положения выдвигаемой теории. Но от теории до воплощения ее в практику – дистанция огромного размера. Исследователь вынужден преодолевать это расстояние за относительно короткий промежуток времени – 2 – 3 года. Процесс создания любой концепции, представленный в теоретической части диссертации, не может быть отделен от процесса ее реализации, в ходе которого исходные положения уточняются и корректируются. Для этого необходимо создать дидактическую модель, которая часто представлена в диссертациях, или, по крайней мере, научно-методическое обеспечение экспериментальной работы.

Поэтому для исследователя важно определит после цели формирующего эксперимента, каково научно-методическое обеспечение формирующего эксперимента. Сюда могут относиться изменения в учебном плане образовательного учреждения, элективные курсы в профессиональной подготовке специалиста, новые формы и методы, которые использует исследователь для доказательства положений гипотезы.

Проведение формирующего эксперимента предполагает решение ряда задач:

- выбор необходимого числа экспериментальных объектов;

- определение необходимой длительности проведения эксперимента;

выбор конкретных методик для изучения процесса протекания формирующего эксперимента;

- определение критериев результативности эксперимента;

- оценка результатов формирующего эксперимента.

Для этого исследователя необходимо определить: где, когда, с каким контингентом испытуемых он собирается провести эксперимент.

Известно, что при проведении эксперимента, как правило, выделяют две группы испытуемых. Одно получает статус экспериментальной, другая – контрольной. Впервой реализуется инновационное решение той или иной проблемы. Во второй – те же изучаемые педагогические проблемы реализуются в рамках традиционных педагогических решений.

Для решения поставленных задач исследователь часто использует педагогические методы исследования. Например, для оценки различных качества личности используются такие известные методики, как методика самооценки С.А. Будасси, волевого интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливена и многие другие. С одной стороны, это очень просто – есть известные психологические методики, и используй их в своей работе. С другой стороны, у соискателя не хватает соответствующих психологических знаний в использовании таких методик. И если в диссертационном совете присутствует психолог, он всегда может найти «изъяны» в использовании тех или иных психологических методик. Опять же специальной, доступной каждому соискателю литературы по использованию психологических методов в педагогических исследованиях очень мало.

Следующий важный этап в формирующем эксперименте – количественная оценка результатов исследования, т. е. использование в работе математических методов. Это также довольно сложная задача для исследователя. Такая литература в помощь исследователю опубликована и доступна каждому диссертанту.

При организации любого измерения всегда предполагается сравнение измеряемого с определенным эталоном. После процедуры соотнесения производится оценка результатов измерения.

Если говорить о педагогических явлениях, то некоторые из них могут быть измерены математическим способом, но большинство педагогических явлений не поддается измерению, так как отсутствуют эталоны педагогических явлений, без которых не может быть выполнено измерение. В этом случае исследователю, как показано выше, могут прийти на помощь психологические методы и методики.

В диссертационных работах широко применяются два метода приближенной количественной оценки педагогических явлений: метод регистрации и ранговый метод. Для подробного ознакомления с использованием математических методов соискатель может воспользоваться работами: М. И. Грабаря и К.А. Краснянской, О.А. Граиичиной, Дж. Гласа и Дж. Стенли, А.А. Петрусевича и Н.К. Голуба.4 и. др.

Формирующий эксперимент ориентирован на изучение динамики развития изучаемого психологического свойства или педагогических явлений в процессе активного воздействия исследователя на условия выполнения деятельности. Особенностью формирующего эксперимента является то, что в нем одновременно сочетаются и задачи исследования, и задачи формирования изучаемого свойства, т.е. свойство исследуется в ходе собственного формирования в естественной ситуации. Формирующий эксперимент наряду с исследованием способствует решению учебно-воспитательных задач,

Многолетнее и всестороннее использование формирующего эксперимента и анализ накопленного опыта позволили выделить такие его этапы:

Формирующий эксперимент требует от исследователя:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1.Разработанности теоретических представлений о параметрах формируемых психологических явлений | 2.Четкости планирования хода эксперимента | 3. Полного учета разных факторов реального обучения, влияющих на возникновение изучаемых  психических явлений |

Например, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и их сотрудники в изучении учебной деятельности школьников исходили из концепции Л.С. Выготского о ведущей роли обучения в психическом развитии ребенка.

Концепция Л.С. Выготского: От рождения человеку не даны специальные формы психики. Они лишь заданы как общественные образцы. Психическое развитие осуществляется в форме усвоения этих образцов.

Теоретические предпосылки Л.С. Выготского позволили:

изучить внутренние связи обучения с соответствующим характером и темпами умственного развития детей;

изучить эти связи с помощью активного моделирования, воспроизведения тех или иных форм психики в особых условиях.

|  |  |
| --- | --- |
| Главные проблемы  исследования | Осуществление |
| Генезис психологических новообразований, тех особенностей деятельности и личности школьника, которые складываются в определенных условиях обучения  Условия генезиса психологических новообразований | Посредством сконструированных обучающих программ  Посредством особых характеристик учебного предмета:  • характер содержания учебного материала,  • метод работы учителя, реализующего программу |

Обучение построено как последовательное введение все новых средств (в естественных условиях), помогающих включить ребенка в познавательную деятельность.

Конструирование учебных программ и их апробация осуществляется в виде проверок продуманных гипотез.

Организация и реализация такого формирующего эксперимента требует междисциплинарного сотрудничества ученых (философов, социологов, логиков, педагогов, психологов, физиологов) при проведении ими комплексных исследований.

Формирующий (преобразующий) эксперимент – предназначен для проверки эффективности разработанных нормативных моделей (прежде всего модели педагогических условий). Осуществляется путем внедрения разработанных проектов в образовательную практику. Позволяет подтвердить гипотезу исследования либо предоставляет данные, опровергающие гипотезу. Такой эксперимент требует наличия контрольных групп для сравнения и определения степени эффективности нормативной модели.

Четко определит цель формирующего эксперимента и его задачи, их поэтапное решение.

Разработать научно-методическое обеспечение педагогического эксперимента.

Определить основную базу исследования (учреждение),в течение какого времени будет проводиться эксперимент, количество испытуемых.

Выделить другие базы исследования (другие учреждения ), когда и сколько испытуемых приняло участие в эксперименте; какие методические материалы проверялись на дополнительной базе исследования.

Выбрать методы проведения, и практической оценки результатов исследования.

Провести исследование.

Оценить количество и качество проведенной работы.

Сделать выводы согласно поставленной цели и гипотезе исследования (что подтвердилось, что нет, что требует дополнительных исследований).

Поисковый эксперимент

Прежде чем проводить подтверждающий (основной) эксперимент, можно провести поисковый. Он проводится тогда, когда неизвестно, существует ли причинная связь между независимой переменной и зависимой. Поэтому поисковое исследование направлено на проверку гипотезы о наличии (отсутствии) причинной зависимости между переменными А и В.

В случае, если есть качественная связь между двумя переменными, выдвигается гипотеза о виде этой связи между независимой и зависимой переменной.

Алгоритм исследования:

выдвигается гипотеза о качественной связи А и В;

проводится поисковый эксперимент;

в случае неподтверждения гипотезы выдвигается другая качественная гипотеза и проводится новый поисковый эксперимент; если же качественная гипотеза подтверждается, выдвигается количественная функциональная гипотеза;

проводится подтверждающий эксперимент;

принимается (отвергается) и уточняется гипотеза о виде связи между переменными.

В практике экспериментальных исследований используются также понятия: «критический эксперимент», «пилотажный эксперимент», «естественный эксперимент» («полевое исследование»).

Критический эксперимент – проводится для того, чтобы одновременно проверить все возможные гипотезы. Подтверждение одной из них ведет к опровержению всех других альтернатив. При дедуктивных моделях исследования он проводится редко.

Пилотажный эксперимент – проводится как пробный.

Может быть проведена серия экспериментов, в которых апробируется основная гипотеза подхода к исследованию, план и т.д. Обычно это проводится перед большим, трудоемким исследованием, чтобы потом не тратить время попусту.

Пилотажное исследование проводится на небольшой выборке исследований и без строго контроля внешних переменных.

В результате такого исследования устраняются грубые ошибки, связанные с выдвижением гипотезы, с планированием исследования, контролем переменных и т.д. Можно сузить «зону поиска», конкретизировать гипотезу и уточнить методику проведения большого эксперимента.

Контрольный эксперимент

Контрольный (контрольно-проверочный) эксперимент – служит для проверки разработанного проекта (программы, методики, технологии, системы обучения или воспитании т.п.) в других по сравнению с формирующим экспериментом условиях или другими экспериментаторами. Если эффективность нового нормативного знания подтверждается, то его можно внедрять в массовую образовательную практику.

Лабораторный эксперимент. Следует различать эксперимент лабораторный и естественный.

Лабораторный эксперимент проводится в специальных помещениях, где имеется необходимое оборудование и регистрационные приборы. Испытуемый попадает в непривычную ситуацию. Поскольку он знает; что находится в управляемой экспериментатором ситуации, но нередко не знает истинного назначения эксперимента, одним из важных факторов получения объективных данных становятся складывающиеся между экспериментатором и испытуемым отношения доверия и понимания. Лабораторный эксперимент можно повторять многократно с одним и тем же или разными испытуемыми и столько раз, сколько необходимо для того, чтобы на основе полученных данных можно было бы выявить и сформулировать имеющиеся связи и закономерности.

Попытки использования экспериментального метода в решении задач педагогической практики привели к возникновению естественного эксперимента.

Лабораторный эксперимент – требует специально созданных условий. Экспериментатор работает с группой учащихся, проводит с ними научно разработанные занятия, беседы, воспитательные мероприятия и наблюдает за их эффективностью.

К лабораторному педагогическому эксперименту можно отнести комплексное исследование развития учащихся начальной школы, проводившееся в Ленинграде в конце 80-х гг. прошлого века. В эксперименте участвовали педагоги, психологи, врачи, физиологи, которые вели комплексное наблюдение за развитием детей одного класса в течение трех лет. Результаты исследования регулярно демонстрировались по Центральному телевидению. К этой разновидности экспериментов можно отнести и школу Ш.А. Амонашвили, где внедрялась гуманно-личностная образовательная технология.

В случае лабораторного эксперимента создаются искусственные условия для проверки, например, того или иного метода обучения, когда отдельные учащиеся изолируются от остальных. В классе выделяется группа учеников, и исследователь проводит с ними особые беседы, индивидуально наблюдает за их эффективностью.

Лабораторный и естественный эксперименты могут быть: констатирующими (схема 8), направленными на установление фактическое состояния и уровня тех или иных особенностей психического развития к моменту проведения исследования; и формирующими, направленными на изучение психического явления непосредственно в процессе активного формирования тех или иных психических особенностей. Если происходит обучение каким-либо знаниям, навыкам, умениям, то формирующий эксперимент – обучающий. Если происходит формирование тех или иных свойств личности, то формирующий эксперимент воспитывающий.

Естественный эксперимент проводится в условиях обычного образовательного процесса, например, в школе, классе и др. Экспериментатор наблюдает начальное состояние деятельности, поведения школьников или других характеристик, которые вытекают из содержания научно-педагогического исследовании. Затем исследователь осуществляет рекомендуемые изменения в содержание, формах, методах учебно-воспитательной деятельности. После этого вновь изучается уровень воспитанности, развитости или успешности учения школьников и делается вывод об эффективности, применяемой в естественных условиях системы мер [33].

Естественный эксперимент проводится в реальных для испытуемых условиях деятельности, но при этом создается или воссоздается то явление, которое следует изучать. Этот вид дает возможность замаскировать содержание и цели эксперимент.

Рис. 7. Этапы эксперимента

ЭТАП ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Теоретический этап, включающий в себя определение темы исследования, предварительную постановку проблемы, изучение необходимой научной литературы, уточнение проблемы, выбор объекта и предмета исследований, формулирование гипотезы

Подготовительный этап, предусматривающий составление программы эксперимента, в том числе выбор независимых и зависимых переменных, выявление круга контролируемых и учитываемых переменных, анализ путей достижения «чистоты» эксперимента, определение оптимальной последовательности экспериментальных действий, разработку способов фиксации и анализа результатов, подготовку необходимого оборудования,| составление инструкций испытуемым, формирование выборки. В том случае, если эксперимент обещает быть длительным, дорогостоящим или трудоемким, подготовка к нему обычно предпол. осуществление пилотаж, исследования, способного выявить грубые ошибки и несоответствия в эксперимент, программе

Экспериментальный этап, объединяющий всю предусмотренную заранее совокупность исследовательский работы от инструктирования и мотивирования испытуемых до регистрации результатов и постэкспериментальной беседы с участниками процедуры

Интерпретационный этап, содержанием которого является формулирование вывода о подтверждении или опровержении гипотезы на основе процедур анализа полученных результатов, а также подготовка научного отчета

Наиболее важными условиями эффективности эксперимента являются:

а) тщательный предварительный теоретический анализ явле­ния, его истории, изучение массовой практики для максимально­го сужения поля эксперимента и его задач;

б) конкретизация гипотезы с точки зрения ее новизны, не­обычности, противоречивости по сравнению с привычными уста­новками, взглядами;

в) четкое формулирование задач эксперимента, разработка  
признаков и критериев, по которым будут оцениваться результа­ты, явления, средства и пр.;

г) корректное определение минимально необходимого, но  
достаточного числа экспериментальных объектов с учетом целей  
и задач эксперимента, а также минимально необходимой дли­тельности его проведения;

д) умение организовать в ходе эксперимента непрерывную  
циркуляцию информации между исследователем и объектом экс­периментирования, что предупреждает прожектерство и односто­ронность практических рекомендаций, затруднения в использо­вании выводов. Исследователь получает возможность не ограни­чиваться лишь сообщением о средствах и методах, результатах их  
применения, а вскрыть возможные затруднения в ходе психолого-педагогических воздействий, неожиданные факты, важные аспек­ты, нюансы, детали, динамику исследуемых явлений;

с) доказательство доступности сделанных выводов и рекомен­даций, их преимущества перед традиционными, привычными ре­шения!

Различают естественный и лабораторный, констатирующий и формирующий эксперименты. В педагогике, например, при исследовании качеств личности специалиста принято проводить формирующий эксперимент, когда сам исследователь активно и позитивно влияет па изучаемые явления. В этом проявляется ак­тивная роль педагогики как науки, активная жизненная позиция исследователя, следующего принципу единства теории, экспери­мента и практики.

Независимо от того, какой вид педагогического эксперимен­та проводится, он в обязательном порядке предполагает

- определение цели и задач эксперимент;

научно методическое обеспечение эксперимента;

определение экспериментальной базы;

выбор методов исследования, определяющих результативность эксперимента;

- разработку критериев оценки результатов исследования;

- подведение итогов эксперимента.

Констатирующий и формирующий эксперименты логически взаимосвязаны и объединены общей целью. В зависимости от целей, содержания, конкретных условий определяются методы исследования, дающие достаточно определенную степень надежности полученных результатов.

Таким образом, педагогический эксперимент обладает рядом признаков:

1) направленность эксперимента на выявление какой-либо закономерной связи;

2) контролируемость условий, от которых зависит изучаемое педагогическое явление;

3) активность вмешательства исследователя с целью выявления закономерной связи в изучаемый педагогический процесс (или явление) путем создания специальных экспериментальных ситуаций для формирования заданного качества;

4) управляемость педагогического явления. Активно вмешиваясь в подлежащий изучению процесс, исследователь может управлять им, произвольно изменять интересующие его явления, вызывать к жизни те или иные явления моделировать педагогический процесс в качестве образца для педагогической практики;

5) повторение и неоднократное воспроизведение эксперимента в разных условиях;

6) доказательность эксперимента;

7) проверяемость данных эксперимента. Специфика педагогического эксперимента как метода состоит в том, что его данные в процессе массовой длительной апробации получают проверку в педагогической практике, подтверждение верности теоретического вывода и его практической полезности;

8) возможность использования технических, математических и других средств исследования (контролирующих и вычислительных);

9) определенное построение процедуры эксперимента: структура и взаимосвязь его элементов, к которым относятся формулировка гипотезы, измерение результатов, анализ и синтез полученных фактов.

В соответствии со спецификой педагогического эксперимента, к нему предъявляются определенные требования. Эксперимент должен:

иметь определенную цель и конкретные задачи;

проходить по заранее разработанному плану;

проводиться в реальных, естественных условиях;

быть хорошо организован (место, время проведения эксперимента, его объем, участники эксперимента, описание экспериментального материала, методики проведения эксперимента и описания методики наблюдения за ходом эксперимента);

включать четко определенные и количественно минимальные экспериментальные факторы;

иметь легко сравниваемые данные;

воспроизводиться повторно;

предупреждать возможные ошибки;

обеспечить объективно достоверные данные;

выявить какую-либо закономерную связь в педагогическом явлении в контролируемых условиях.

При разработке методики проведения эксперимента исследователь должен четко осознать цель эксперимента и его место в общем ходе исследования и представлять весь процесс, обстановку и возможные результаты эксперимента. Методика проведения педагогического эксперимента разнообразна и зависит от длительности проведения, его целей, сложности структуры изучаемых педагогических явлений и других факторов. При его разработке рекомендуется:

• определить исходные данные, гипотезу, предварительно осуществив наблюдение над изучаемыми педагогическими явлениями и процессами;

• подобрать объекты и создать условия (по возможности, выровненные) для экспериментирования;

• систематически наблюдать за ходом развития изучаемого явления (или объекта), точно фиксировать факты;

• тщательно разработать процедуру эксперимента;

• проводить регистрацию, измерение и оценку фактов посредством различных средств, методов (схем, анкет, тестов, математического аппарата);

• создавать повторяющиеся ситуации с изменением характера условий;

• подтверждать (или опровергать) ранее полученные данные;

• переходить от эмпирического материала к логическим обобщениям, к теоретической интерпретации полученного фактического материала к раскрытию закономерных связей между воздействием и результатом.

Развитие методов педагогических исследований включено в общий процесс обновления системы образования и педагогической науки. Разработчики проблемы обосновывают необходимость изменить устоявшуюся методолого-гносеологическую установку («парадигму») в развитии педагогического знания, в использовании методов педагогических исследований, преодолеть ориентацию на созерцательное понимание научного метода, как только метода познания, а не преобразования педагогической действительности. Среди важных направлений совершенствования методов исследователи называют конкретизацию общенаучных методов и подходов в педагогических исследованиях.

**Вопросы и задания:**

1. В чем проявляется комплексный характер педагогического эксперимента по сравнению с другими методами исследования?

2. Чем отличается педагогический эксперимент по проверке результативности определенной системы учебных или воспитательных мер от эксперимента на проверку оптимальности данной системы мер?

3. Назовите основные виды эксперимента? В каких целях применяется эксперимент?

4. Сформулируйте тему педагогического эксперимента по своему исследованию.

5. Определите цель и этапы эксперимента по вашему исследованию.

6. Уточните методику проведения педагогического эксперимента по вашему исследованию.

7. Укажите конкретные методы, применяемые в ходе эксперимента.

8. Установите необходимое число экспериментальных объектов, необходимую длительность эксперимента. Определите качественные и количественные показатели изучаемого педагогического явления.

9. Сформулируйте, что называется независимым переменным и зависимым переменным фактором. Приведите примеры.

10. Какая деятельность считается экспериментальной и по каким критериям ее можно отличить от другой - авторской, опытной, традиционной?

**3.5. Моделирование и аналогия.**

В последние годы наиболее распространенным методом в педагогике является моделирование. В научно-педагогических исследованиях встречаются различные виды моделей: «структурная», «структурно–содержательная», «структурно-содержательно- процессуальная», «теоретическая», «идеальная», «гипотетическая», «структурно– функциональная», «модель формирования заданных качеств», «модель подготовки», « мысленная модель», «критериальная модель» и т.д. Каждый исследователь старается доказывать правомерность выбранной модели в соответствии с замыслом своего поиска. Экспертиза предложенных моделей пока осуществляется с позиций теории предмета исследования или как синоним схемы, теории, гипотезы, системы (педагогической, дидактической, методической, управленческой и т.д). Сегодня соискатели часто разрабатывают модели по образцу или же преобразуя некоторые элементы существующих моделей.

Моделирование – это один из теоретических методов научного исследования. В философии моделирование характеризуется как «воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения». Этот второй объект называется моделью.

Моделирование, по классификации методологов науки, относится к теоретическому методу в паре с аналогией. Исследователи, выбирая методы, руководствуются такими общими критериями оценки методов как эффективность, научность, экономичность, простота и надежность, допустимость, безопасность. В структуру модели философы включают предметы, явления, процессы, которые замещают объект познания и служат источником информации о нем. Модели классифицируются по цели использования моделей в процессе познания (эвристические и дидактические модели), по способу воспроизведения информации об оригинале (знаковые и вещественно-технические модели), по степени участия человека в создании моделей (естественные и искусственные модели). Структура самого модельного исследования содержит постановку задач, создание или выбор моделей, исследование модели, перенос знания с модели на оригинал. Основные функции модели: модель как источник информации и модель как средство фиксации знания. Рассмотрим общие понятия научного моделирования. Термин « модель» в современной науке употребляется в самых разных смыслах. В самом общем смысле моделью называется специально созданная форма объекта для воспроизведения некоторых характеристик подлинного объекта, подлежащего познанию.

В современном научном исследовании моделирование из специального приема превратилось в важный метод научного познания и используется для изучения отдельных, специально выделяемых сторон объекта изучения.

Таким образом, модель может рассматриваться также как, система, которая в определенных существенных отношениях аналогична предмету изучения, подобна его системе в тех или иных признаках.

Другим наиболее важным понятием, характеризующим процесс создания моделей, является термин « моделирование ». Моделирование – это научный метод исследования всевозможных объектов, процессов и т.д. путем построения их моделей, которые сохраняют основные особенности объекта исследования. Далее, изучая функционирование построенных моделей, полученные данные переносят на объект исследования. Моделирование в данном случае выступает как метод опосредованного познания при помощи естественных или искусственных систем, которые способны в определенных отношениях замещать изучаемый объект и давать о нем новые сведения. (3,73- 73).

Теперь следует перейти к построению теоретической модели педагогических систем. Теоретическая модель педагогических систем, как и любая теоретическая модель, должна удовлетворять формальным критериям. В качестве таковых А.Ф. Зотов указывает: 1) связность, или цельность, которая предполагает ограничение исследования выделением существенных зависимостей между объектными областями;

2) константность, или стабильность, основными признаками которой являются: моделируемый комплекс может быть обнаружен в разнообразных условиях, ситуациях и оказывается инвариантным при изложении ряда параметров явления и технологичность (модель должна проверяться в реальном эксперименте или наблюдении и потому в нее не могут быть включены «скрытые» параметры)

3) наблюдаемость, т.е. необходимость связывать ключевые моменты теоретической модели с реальными эффектами, которые можно фиксировать в изучаемой области объектов:

4) обозримость – необходимость « включать в модели по возможности минимальное и, во всяком случае, обозримое число параметров » [4, 58].

Как трактуют философы, моделирование – одна из основных категорий теории познания: на идее моделирования по существу базируется любой метод научного исследования – как теоретический (при котором используются различного рода знаковые абстрактные модели), так и экспериментальный (использование предметной модели). Для исследования педагогического феномена это является существенным моментом, потому что экспериментирование и опытные наблюдение имеют в настоящее время особое значение, а теоретические обобщения используется значительно редко.

Моделирование – это общенаучный метод исследования любых явлений, состоящий в построении и исследовании особых объектов (систем) – моделей ( вещественных или знаковых) других объектов – оригиналов или прототипов. Таким образом, моделирование позволяет объединить эмпирическое и теоретическое , т.е сочетать при исследовании прямое наблюдение, факты, эксперимент с построением логических конструкций и научных абстракций.

В тесной связи с моделированием системный подход ведет к утверждению стратегии научного синтеза, к интеграции научного знания на базе его дальнейшей дифференциации а моделирование позволяет учитывать как общие черты содержания знаний, так и различия в этом содержании.

Проблеме моделирования объектов действительности, в том числе и проблеме использования моделей в педагогических исследованиях, посвящено немало работ. Известные ученые С.И Архангельский, В.А Веников, разрабатывая методы моделирования, их задачи и возможности в науке и в исследовании учебного процесса в высшей школе, рекомендуют связь моделирования с учебным процессом по шести направлениям (аспектам) : гносеологическое использование модели вместо оригинала, модельно- информационная, аналитическое, общеметодологическое и психологическое [3, 70-71].

Исследователи Н.В Кузьмина, И.А Невский отмечают, что модели педагогических исследованиях выполняют следующие гносеологическое функции: иллюстративную, трансляционную, объяснительную, предказательную. С их помощью можно иллюстрировать ту или иную область знаний, умений, способностей руководителя педагогической системы, педагога, учащегося, определить, какими они должны быть с точки зрения искомого результата. Н.В Кузьмина сформулировала важнейшие требования к модели (ее воспроизводимость, когда педагогическая система выполняет функцию обучения основам профессионального мастерства), комплекс критериев результативности той или иной системы, выделяют следующие пять этапов при создании педагогической модели:

1) Определение объекта исследования; 2) активизация накопленных знаний об оригиналах; 3) обоснование необходимости применения метода моделирования; 4) выбор существенных переменных и постулатов; 5) отбор из числа объектов тех, которые наиболее легко поддаются изучению (5, 47).

По мнению И.А Невского, первым этапом построение теоретической модели является накопление первичных сведений о предмете исследования, необходимых для построения модели. Затем идет отработка этих сведений и построения на их основе первичной модели, разработка способов применения модели в качестве средства более глубокого изучения предмета исследования. Созданная модель включается в процесс его анализа. Полученные новые сведния используются для совершенствования модели и способов их применения. Автор рекомендует использовать для сбора информации вспомогательных методов и приемов исследования: анализ педагогической литературы и практики (по проблеме); целенаправленные наблюдения и беседы; анализ результатов деятельности; проведение анкет и опроса [3, 114].

Мы согласны с логикой процесса создания теоретической модели, выдвинутой И.А. Невским. Этапы создания теоретической модели: сбор информации- теоретическое моделирование – поиск и создание способов ее применения к реальному предмету исследования ( теоретический анализ предмета исследования с помощью созданной модели) и теоретической ( мысленный) эксперимент (см.таблицу 11).

Для создания адекватной модели педагогического явления нужно проанализировать его качественную и количественную стороны, определить параметры, характеристики, функциональные и другие зависимости между ними.

**Таблица 11. Этапы создания теоретической модели**

**.**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Название этапы | Содержание работы | Результат |
| 1 | Сбор информации | Анализ педагогической литературы (по проблеме); целенаправленные наблюдения и беседы; анализ результатов деятельности; проведение анкет и опросников | Первичная информация |
| 2 | Теоретическое моделирование | Поиск и создание способов применение модели к реальному предмету (теоретический анализ предмета исследования с помощью созданной модели и теоретический ( мысленный) эксперимент. | Новая информация о предмете исследования |
| 3 | Анализ реального предмета изучения в реальном содержании его структурных частей и звеньев, существующих между ними связей, отношений | Логический анализ (сравнение, сопоставлениея, аналогия, установление признаков сходства и различия, причинно- следственных связей, индукция, дедукция, традукция, анализ и синтез, умозаключение) | Новая информация о структуре, содержаии и закономерностях функционирования исследуемого предмета |
| 4 | Мысленный или теоретический эксперимент | Пополнение содержания созданной модели, ее отдельных частей или элементов | Модель как единое, динамическое образование |

Исследователь, изучив характерные черты реальных процессов и их тенденции, ищет на основе ключевой идеи их новые сочетания делает их мысленную компоновку, т.е. моделирует потребное состояние изучаемой системы. Необходимо только помнить, что любая модель всегда беднее прототипа, что она отражает лишь его отдельные стороны и связи, так как теоретическое моделирование всегда включает идеализацию.

В рамках системного исследования, по мнению Н.В. Кузьминой, каждому исследователю приходится прибегать и моделированию, как правило, дважды: первый, раз на психологическом уровне, второй раз на педагогическом. Далее она дает следующее определение: « Педагогический уровень моделирование требует создания модели педагогического изобретения, рассчитанного на интенсификацию педагогических процессов и связанного с формированием искомых свойств у руководителей, педагогов или учащихся» (5, 59)

Важным условием проведения модельного исследования является опора на принципы моделирования (вне зависимости от вида моделей): наглядность, т.е очевидная выразительность модели- конструктивная, изобразительная, знаковая, символическая; определенность, т.е. четкое выделение определенных сторон изучения; объективность, т.е. независимость проведения исследовании от личных убеждений исследователя.

В основе моделирования находится соответствующая данной области научная теория, ее закономерности, определенные правила и принципы, а также ее опытные данные, реальные факты на основе этих данных; моделирование позволяет объединить эмпирическое и теоретическое, т.е. сочетать при исследовании прямое наблюдение, факты, эксперимент с построением логических конструкций и научных абстракций [3, 83].

Когда подготовлены все элементы модели, выбраны критерии, параметры и показатели, даются описания связей и ожидаемый результат взаимодействия элементов. После этого возникает задача определения формы выражения модели, позволяющей проводить исследование объективными методами. Следовательно, моделирование, являясь одним из методов научного исследования, широко применяется в педагогике и этот метод, наиболее часто используемый соискателями ученых степеней в области педагогической науки. В педагогической науке моделированию отводится важное место наряду с такими методами познания, как наблюдение, эксперимент и аналогия. Но только моделирование вывело педагогическое исследование на уровень общенаучной методологии.

Многообразие в содержании диссертационных работ моделей: гипотетических, теоретических, структурно- содержательных, структурно- функциональных, критериально-содержательных, выступающих в качестве теоретической значимости и научной новизны диссертационного исследования подтолкнуло нас к рассмотрению сущности и значения моделирования в контексте выполнения исследования.

Практика работы с аспирантами, адъюнктами, магистрантами и докторантами показывает, что часто соискатели, приступают к моделированию, не зная предназначения этой работы, и считают, что достаточно схематично изобразить логику частичного процесса и это может служить качественно новой моделью, выносимой на защиту и положением, претендующим на новизну и значимость.

Однозначно, что метод моделирования является интегративным, он позволяет объединить эмпирическое и теоретическое в педагогическом исследовании, т.е. сочетать в ходе изучения педагогического объекта эксперимент с построением логических конструкций и научных абстракций. Данное положение востребует необходимого уровня овладения методикой моделирования, которая связана с необходимостью решения психолого- педагогических задач.

В психологии можно найти примеры моделей сознания и личности , различные модели поведения и мотивации. В истории и социологии мы сталкиваемся с моделями общества и его развития, моделями рынка и революций, и т.д.

Итак, давайте уточним, что подразумевается под моделью и моделированием.

В учебном пособии « Философия науки: словарь основных терминов»Лебедев С.А. дает следующее определение модели. Модель- опытный образец или информационно- знаковый аналог того или иного изучаемого объекта, выступающего в качестве оригинала. Некий объект ( макет, структура, знаковая система и т.п.) может играть роль модели в том случае, если между ним и другим предметом, называемом оригиналом, существует отношение рождества в заданном интервале абстракции (6). В этом смысле модель есть изоморфный или гомоморфный образ исследуемого объекта (оригинала).

В педагогической науке метод моделирования обоснован в трудах В.Г Афанасьева, В.А. Веникова, Б.А. Глинского, И.Б Новик, Г.В. Суходольского, В.А. Штоффа и др.

При этом, практически все исследователи, занимающиеся данной проблемой отмечают, что общей чертой модели выступает то, что ее исследование может в известной мере заменить исследование непосредственного объекта прототипа независимо от физической природы того и другого.

Следовательно, моделью может считаться система не только изоморфная объекту, но также любая система, которая в (реальных существенных отклонениях аналогична предмету изучения, подобна его системе в тех или иных признаках. При этом, модель как инструмент исследования должна отражать признаки, факты, связи, отношения в определенной области знания в виде простой и наглядной формы.

В нашем понимании наиболее полным можно считать следующее определение модели- это любой образ (мысленный или условный: изображение, описание, схема, чертеж, график, план, карта и т.п) какого- либо объекта, процесса или явления (оригинала данной модели), используемой в качестве его « заменителя», «представителя » [7].

Моделирование же в самой общей форме может быть охарактеризовать как опосредованное практическое или теоретическое исследование объекта, на котором непосредственно изучается не сам интересующий нас объект, а некоторая вспомогательная искусственная или естественная система: а) находящаяся в некотором объектном соответствии с так называемым объектом; б) способная замещать его в определенных ситуациях; в) дающая при его исследовании в конечном счете, информацию о самом моделируемом объекте (8; 9).

Существует два подхода к моделированию:

Модель – это наглядный образ объекта;

Модель- объект – заменитель оригинала.

Такое деление в определенной степени условно. В любом случае модель как представление служит средством формирования абстрактных знаний о предмете и выполняет роль чувственной опоры при дальнейшем движении к более углубленному изучению.

Читатель, может заметить, сто в принципе, каждый человек имеет дело с моделированием всякий раз, когда говорит или думает о ближайщих планах, когда говорит или думает о ближайщих планах, когда конструирует предстоящие события. Следовательно, практически все модели условны и работают только в пределах самой моделируемости.

Однако, когда мы говорим о моделировании как научном методе в педагогике, нужно подчеркнуть ее особенность. Необходимо еще нечто, что позволит их сделать научными. Таким нечто является « движение целого», которое может ощутить только живой ученый и который только в состоянии определить, адекватна та или иная модель этому целому в данный момент и в данный условиях, или нет.

Итак, модель должна отвечать следующим требованиям:

Модель должна обнаруживать некоторое сходство с объектом.

Благодаря этому сходству, мы можем вместо объекта исследователь модель, как бы замещая объект моделью.

Далее исследователи выделяют такое понятие как интервал моделируемости, как некоторой системы условий, в рамках которой достигается отождествление объекта и модели. То есть при процессе моделирования должны быть соблюдены параметры соизмерения реального объекта и его модели.

Обычно, выделяют следующие типы моделей: материальные и мыслительные модели. Мыслительные модели можно также подразделять на образные и символические. Образные модели сохраняют элемент сходства формы моделей и объекта – таков, например, чертеж корабля. Символические модели такого сходства уже не содержат.

Что же такое, моделирование педагогических систем? Моделирование педагогических систем, по мнению М.С. Можарова, Г.Н. Бойченко является одной из важнейших задач современной педагогики и психологии, так как возрастает значимость проектирование и внедрения новых инновационных технологий, соответствующих передовым теоретическим идеям отечественной науки. Моделирование – это процесс создания иерархии моделей, в которых учебно-воспитательный процесс моделируется в различных средствами (10).

Сформулируем основные положения педагогического моделирования, отраженного в следующих этапах:

Вхождение в процесс и выбор методологических оснований для моделирования, качественное описание предмета исследования;

Постановка задач моделирования;

Конструирование модели с уточнением зависимости между основными элементами исследуемого объекта, определением параметров объекта и критериев оценки изменений этих параметров, выбор методик измерения;

Исследование валидности модели в решении поставленных задач;

Применение модели в педагогическом эксперименте;

Содержательная интерпретация результатов моделирования.

Таким образом, любознательный соискатель, освоение моделирование как основного инструмента научного познания и практической деятельности соискателем ученой степени становится насущной потребностью сегодняшнего этапа развития научно- педагогической мысли.

В последние годы психологи и педагоги все более активно в теоретических исследованиях применяют метод моделирования.

Метод моделирования открывает возможность переноса информации, добытой при использовании модели, по аналогии на прототип. При этом мышление оперирует не реальными, а идеальными моделями. Моделирование служит также задаче конструирования нового, не существующего еще в практике. Исследователь, изучив характерные черты реальных процессов, ищет их новые сочетания, делает их мысленную перекомпоновку, т.е. моделирует требующееся состояние изучаемой системы. Создаются модели – гипотезы и на этой основе строятся рекомендации и выводы, проверяемые затем на практике. Таковы, в частности, и проектируемые модели новых типов образовательных заведений: школы с разноуровневым обучением, гимназии, лицея, колледжа и др. Необходимо только помнить, что любая модель всегда беднее реально существующей и отражает лишь отдельные стороны и связи, так как теоретическое моделирование всегда включает абстрагирование. Механизм моделирования состоит обычно из следующих операций: переход от естественного объекта к модели, построение модели; экспериментальное исследование модели; переход от модели к естественному объекту, заключающийся в перенесении результатов, полученных при исследовании, на данный предмет Модель, как мы уже знаем, - это система объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы - оригинала. Само исследование невозможно без параллельного моделирования, т.е. выделения существенных моментов исследуемого объекта в совокупность их взаимосвязей и взаимозависимостей.

Моделирование – воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, который называется моделью. Между моделью и оригиналом существует отношение ограниченного подобия, форма которого ясно выражена: в процессе научного познания модель заменяет оригинал; изучение модели дает информацию об оригинале. Модель – результат синтеза выделенных в процессе анализа существенных признаков диагностируемого объекта.

Модель - вспомогательный объект, выбранный или пре­образованный в познавательных целях, дающий новую информацию об основном объекте.

Моделирование (построения и исследования моделей) - возможность переноса информации по аналогии от модели к прототипу. Различие между аналогией и моде­лированием заключается в том, что, если аналогия является одной из мыслительных операций, то моделирование может рассматриваться в разных случаях и как мыслительная операция и как самостоятельный метод - метод-действие.

Можно выделить следующие функции моделирования.:

дескриптивная функция;

прогностическая функция;

нормативная функция.

Формы моделирования:

предметное моделирование;

физическое моделирование;

знаковое моделирование;

математическое моделирование;

мысленный эксперимент.

Важнейшим средством моделирования в психолого-педагогических исследованиях является аналогия. . Аналогия - мыслительная операция, когда знание, полученное из рассмотрения какого-либо одного объекта (модели), переносится на другой, менее изученный или менее доступный для изучения, менее нагляд­ный объект, именуемый прототипом, оригиналом.

Аналогия (от греч. analogia- пропорция, соразмерность) – соответствие элементов, совпадение ряда свойств или какое-либо иное отношение между объектами, явлениями и процессами, дающее основание для переноса информации, полученной при исследовании одного объекта – модели на другой – прототип (так называемое отношение объективного подобия). Под аналогией понимается также мыслительная операция – умозаключение о принадлежности объекту, явлению на основе сходства в существенных признаках с другим объектом (явлением, процессом).

Идеализация – мыслительный акт, связанный с образованием некоторых абстрактных объектов, принципиально не осуществимых в опыте и действительности. Идеализированные объекты служат средством научного анализа реальных объектов, основой для построения теории этих объектов. Модели в психолого-педагогическом исследовании являются именно такими идеализированными объектами. Истинная наука, как известно, возможно лишь на основании абстрактного мышления, последовательных рассуждений, протекающих в логической и языковой формах, в виде понятий, суждений,

Главный результат построения исследовательской модели, которая упорядочивает представления о причинно–следственных взаимозависимостях между компонентами исследуемого объекта, закономерностях процесса его становления –прогноз развития.

**Вопросы и задания**

1. В чем сущность процедуры моделирования?

2. Какие функции выполняет модель?

3. Когда целесообразно использовать моделирование педагогических явлений?

**3.6. Внедрение результатов научно-педагогического исследования в практику организации образования.**

Апробация и внедрение результатов дидактического исследования. Апробация – это установление истинности, компетентная оценка и конструктивная критика оснований, методики и результатов работы оппонентов. Апробация включает осмысление и учет возникающих вопросов, позитивных и негативных оценок, возражений и советов. Она стимулирует доработку, более глубокое и аргументированное обоснование или пересмотр ряда положений исследования и способов доказательства. Апробация помогает либо утвердиться в признании истинности гипотез, либо скорректировать или пересмотреть их. Она дает возможность учесть советы, замечания, предложения и таким образом улучшить качество работы, сделать результаты более обоснованными и убедительными. Особенно ценны вопросы оппонентов - проблемные и перспективные, нацеленные на новые аспекты или на новый уровень доказательств. Полезно подумать, как сделать изложение более ясным и доходчивым.

Обязательным элементом решения любой научной проблемы является внедрение разработанных положений и идей в дидактическую практику как средство их оценки практикой (см. также 4.2 – о внедрении как методе исследования). На заключительном этапе своего научного поиска внимание исследователя должно быть сконцентрировано на изучении и уточнении границ применимости, выявлении путей освоения практикой полученных результатов диссертационного исследования в дальнейшем. После завершения научного исследования процесс внедрения может быть продолжен, претворяя в жизнь уже проверенных, отработанных выводов и рекомендаций.

Успех внедрения результатов исследования в практику определяется, прежде всего, готовностью исследователя довести теоретические и методические положения и концепции до уровня конкретных нормативов, правил, предписаний и рекомендаций. Методические рекомендации воплощаются в педагогическую практику обычно путем разработки учебных, учебно-методических и методических пособий, методик обучения и воспитания.

Процесс внедрения результатов проводимого исследования в практику можно разделить на несколько звеньев:

ознакомление практиков с выводами и рекомендациями исследования;

формирование положительного отношения, интереса к ним;

практическое обучение должностных лиц умению использовать, применять новые идеи, правила, методы и приемы в практике воспитания и обучения студентов;

предъявление к этим лицам требований об активном внедрении результатов исследования в образовательный процесс и контроль над внедрением.

Все эти звенья охватывают и информацию о результатах исследования, и организацию их внедрения в массовую практику. Основными источниками получения информации о ходе и итогах научного поиска являются выступления исследователя или других компетентных специалистов с лекциями, научными сообщениями перед должностными лицами, заинтересованными в материалах исследования.

Выделяются 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, педагогических чтениях, слётах, съездах 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, центров, на педсоветах, методических объединениях школ, на коллегии Министерства образования и науки РК, других отраслевых ведомств, на методологических семинарах магистрантов, докторантов (наличие планов проведения и результаты);

- внедрение в учебно-воспитательный процесс вузов, колледжей, 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 наличие документов об участии в конкурсах на премии им. И. Алтынсарина, им. М. Ауэзова, молодых ученых и перечень трудов, представленных на конкурс акимата, правительства, Президента 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.

Следовательно, внедрение результатов исследования и научных рекомендаций в практику является одновременно и содержанием, и процессуальным компонентом методологической культуры педагога-исследователя.

**Вопросы и задания**

1. Какие формы оформления результатов педагогического исследования Вам известны?

2. Что такое «внедрение» результатов исследования?

**ГЛАВА 4**

**НАУЧНЫЕ ШКОЛЫ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПОРТРЕТЫ УЧЕНЫХ-МЕТОДОЛОГОВ**

**4.1 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.

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

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

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



Академик Н.К.Гончаров в своей книге «Методология и методы педагогики как науки» показал образец логики историко-педагогического поиска Гончаров Николай Кириллович [6 (19).12.1902, с. Чиркино, ныне Моск. обл., - 13.12.1978, Москва], педагог, академик АПН РСФР (1955 г.), АПН СССР (1968 г.), доктор пед.наук (1946 г.), проф. (1947 г.). Автор работ по методологии педагогики, теории воспитания и обучения, истории отечественной и зарубежной педагогики и школы, ряда учебников и учебных пособий по педагогике [63, 53-64].

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

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

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

Г.И. Щукина – один из крупных представителей советской педагогической науки. Ее Монография «»Проблема познавательного интереса в педагогике» стала классическим произведением в дидактике. Г.И. Щукина занималась также вопросами методологии и методики дидактического исследования, реализуя идею комплексности и глубокого проникновения в педагогические явления. Щукина Галина Ивановна родилась в Саратове в семье служащего.

В своих многолетних исследованиях ей удается раскрыть сущность, психолого-педагогическую природу, уровни развития и условия формирования познавательного интереса. Г.И. Щукина видит в этом феномене важ­нейший мотив активизации школьного учения, рассматривает его как фактор познаватель­ной самостоятельности учащихся. Во всех своих работах она выступает последовательным поборником тесного союза педагогической науки и массовой школьной практики. Автор курса лекций «Педагогика» (1966 г.), пособия «Педагогика школы» (1977 г.), работ по дидактике. Педагог, член-корреспондент РАО (1993 г.; член-корреспондент РАО (АПН СССР) с 1971 года, доктор педагогических наук, профессор (1969 г.). Она возглавляла, проблемную группу по активизации позна­вательных интересов учащихся и преодолению формализма в учебном процессе.

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

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

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

Академик Б.Т. Лихачев исследовал мировоззренческие принципы воспитания. Его учебник «Педагогика», монографии «Философия воспитания», «Методологические основы педагогики» стали фундаментальной основой построения философии и методологии педагогики.

Лихачев Борис Тимофеевич (р.10,8.1929, Москва), педагог, акедемик РАО (1993 г.); академик АПН СССР с 1990 года.), доктор педагогических наук, профессор (1970 г.). Под руководством и при участии Б.Т. Лихачева исследованы проблемы теории и практики эстетического воспитания. Результаты исследований опубликованы в коллективных монографиях «Эстетическое воспитание в школе. Вопросы системного подхода» (1980 г.), «Эстетическое воспитание школьной молодежи» (1981 г.), «Система эстетического воспитания школьников» (1983 г.). Б.Т. Лихачев изучал закономерности воспитания как способ саморазвития детской личности и как целенаправленный педагогический процесс системы методов воспитания и психологического воздействия и др.

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

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

Обширная эрудиция, неутомимый труд, ясность мысли ученых, выступающих с принципиальных позиций, оригинальность в постановке и решении новых проблем методологии и теории педагогики.

**Вопросы и задания**

1. Что такое научная школа?

2. По каким направлениям вели исследования основатели методологии педагогики?

3. Охарактеризуйте вклад ученых в развитие методологии педагогики.

**4.3 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 [63].

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 [184, 251-259].

Краевский Володар Викторович (р. 23.07.1926, Самара), педагог, акад. РАО (1993 года, ч.-к. АПН СССР с 1982 года), доктор педагогических наук (1978 г.), проф. (1986г.). С 1993 года академик-секретарь Отделения философии образования и теоретич. педагогики РАО. Труды в области методологии и теории педагогики, дидактики, методики преподавания 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 [2, c. 260-265].

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 [63, c. 108-111].

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 [63, c. 266-272].

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 учреждений [63, с. 139; c.273-278].

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 [2, c.279-285].

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) [2, 44-45].



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 [63, c.286-296].

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.

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 [63, 83-94].

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

Гершунский Борис Семенович. (р. 19.1.1935, Киев), педагог, один из учредителей и акад. РАО (1992 г) в России. педагог, один из учредителей РАО (1992 г.), доктор педагогических наук (1982г.), профессор (1989 г.). В 70-е годы разрабатывал проблемы теории и методологии прогностики как направления педагогических исследований, обосновал основные направления и этапы разработки педагогических прогнозов, их методы и приемы. Автор программ и учебных пособий по электронике для системы общего среднего образования. В сфере интересов Б.С. Гершунского вопросы теории и практики непрерывного образования, философии образования. Участник разработки программ развития образования в России [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 [235; 236].

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 [210].

**Вопросы и задания**

1.Изложите наиболее значимые результаты исследования научной школы В.В. Краевского – В.М. Полонского по методологии педагогики.

2. 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.

3. Изложите наиболее значимые результаты исследования научной школы Л.И. Новиковой по социализации личности.

4. Изложите наиболее значимые результаты исследования научной школы академика З.А. Мальковой – Б.Л. Вульфсона по сравнительной педагогике.

5.Изложите наиболее значимые результаты исследования научной школы академика С.Я. Батышева – А.М. Новикова «Профессиональная педагогика – теория непрерывного образования».

6. Охарактеризуйте результаты исследований по педагогическому науковедению.

7. Изложите наиболее значимые результаты исследования научной школы академика РАО, В.А. Сластенина «Личностно-ориентированное профессиональное образование»

**4.3 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 [116; 117].

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 [31].

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 [56; 57; 58].

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. [26; 27].

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. [120; 122].

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» [141; 142].

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 [13].

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.).

**Вопросы и задания**

1.Как развивалась методология и методы методологического, историко-педагогического и дидактического исследования?

2.Охарактеризуйте труды ученых по методологии и методах исследований по проблемам воспитания.

3. Изложите результаты исследований в области методологии и методов этнопедагогического исследования.

4. Изложите результаты исследований в области методологии и методов социально-педагогического исследования.

5. Изложите результаты исследований в области методологии и методов сравнительно-педагогического исследования.

6. Дайте характеристику процессу развития методологии педагогики.

**4.4 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 [226; 228].

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» [210].

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» [154; 155].

Одним из направлений теории и методики профессионального образования стали сравнительно-педагогические исследования. Первое докторское исследование, направленное на изучение высшего инженерного образования в Казахстане и Германии было выполнено А.К. Кусаиновым.

Кусаинов Аскарбек Кабыкенович – доктор педагогических наук, профессор, доктор-инженер ФРГ. В 2004 году Аскарбеком Кабыкеновичем была создана Академия Педагогических Наук Казахстана, объединившая известных ученых-педагогов страны. Следуя тематической направленности своей докторской диссертации, Аскарбек Кабыкенович активно проводит исследования в области сравнительной педагогики. Основатель сравнительной педагогики в Казахстане, автор учебника по сравнительной педагогике на казахском и русском языках. При Академии создан Совет по сравнительной педагогике Казахстана, который с 2005 года является членом Всемирного Совета обществ по сравнительному образованию.

Президент Совета по сравнительной педагогике Казахстана, действительный член Казахской академии образования, член исполнительного комитета Всемирного совета обществ по 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 [230, 10-35].

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.) [137;138; 139].

Булатбаева Айгуль Абдимажитовна - доктор педагогических наук, профессор. Родилась 25 июня 1975 г. в п. Джусалы Кармакчинского района, Кызылординской области. Закончила факультет философии и политологии КазНУ им. аль-Фараби, по специальности «Психология» и общеуниверситетскую магистратуру по специальности «Педагогика высшей школы», валидированную программу Манчестерского университета в Московской высшей школе социальных и экономических наук с присвоением академической степени магистра по специальностям «Образовательная политика» и «Менеджмент в социальной сфере».

Трудовую деятельность начала научным сотрудником КазИПО им. Ы. Алтынсарина. В 2000-2005 гг. работала штатным преподавателем КазНУ имени аль-Фараби - старшим преподавателем, доцентом кафедры общей и этнической педагогики , заведующим кафедрой КазНУ им. аль-Фараби.С 2007 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.) [28].

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 [210].

. Математические и статистические методы психолого-педагогического исследования рассматривались в учебных пособиях Б.М. Косанова, К. Кежегалиева и Маркиной и других авторов [210].

**Вопросы и задания**

1.Охарактеризуйте труды ученых по методологии и методах исследований по проблемам философии науки и философии педагогики

2. Изложите результаты исследований в области методологического и историко-педагогического исследования.

3. Дайте характеристику достижений в области теории и методологии этнопедагогики, сравнительной педагогики и социальной педагогики.

**4.5 Обучение исследователей основам методологии педагогики**

Научно-методическое обеспечение работы по формированию исследовательской культуры учителя в системе его подготовки. Основной целью вузовской подготовки, по нашему мнению, должно стать не только формирование профессиональной деятельности по решению практических педагогических задач, но и создание основ и готовности к проективной (технологической) и научно-исследовательской деятельности.

Определив конечную цель профессионально-педагогической подготовки, необходимо постепенно конкретизировать содержание обучения как объекта усвоения, которое необходимо описать на теоретическом, квалификационном уровнях и на уровне учебного материала.

В качестве основного детерминанта содержания педагогического образования на теоретическом уровне выступает педагогическая деятельность. Поэтому ее основные элементы составляют и структуру содержания образования: профессиональные знания, умения и навыки, и профессионально-педагогическая направленность личности педагога.

В структуре знаний мы различаем предметные знания (специальные, педагогические, психологические и методические), знания обобщенных способов решения педагогических задач (процедурные) и методологические. Необходимо подчеркнуть особое значение последних; они включают знание этапов и методов научно-педагогического исследования, способов извлечения информации из научной литературы и изложения прочитанного, знание технологии проведения педагогического наблюдения, лабораторного эксперимента, опытного и экспериментального обучения; знание технологии измерения и математической обработки полученных данных.

Высшее педагогическое образование переживает в настоящее время те же трудности, что и вся система образования в целом. Однако вузы достаточно быстро реагируют на изменения в социальной, экономической и культурной ситуации в стране, на меняющиеся требования к конкретным профессиям. На фоне этого процесса в то же время обостряется основное противоречие высшего педагогического образования между фундаментальной предметной подготовкой и методическим, психолого-педагогическим обеспечением будущего преподавателя. Будучи универсальным, это противоречие проявляется особенно остро при подготовке педагогов для инновационных, нетрадиционных школ, решающих специфические образовательные задачи.

Думается, что выход их этого противоречия возможен в современных условиях в двух вариантах:

Концентрация усилий вуза на фундаментальной предметной и психолого-педагогической подготовке, при введении дополнительного года обучения. Таким образом, можно было бы осуществить переход от учебных планов по подготовке специалистов к учебному плану по подготовке магистров, и убрать, наконец, путаницу между подготовкой специалиста и магистра. Отметим также, что реализация такой модели во многом способствовала бы решению проблемы закрепления педагогических кадров в школах;

Перенос акцента с освоения конкретных методик и техник на освоение общих способов анализа, проектирования и реализации педагогической деятельности, на выработку исследовательской позиции.

В Казахском государственном национальном университете десять лет назад была выбрана ориентация на исследовательский характер, фундаментализацию самой психолого-педагогической подготовки. Такая направленность потребовала не только содержательного изменения учебных планов и программ, но и всестороннего организационного обеспечения.

В этом плане подготовка педагогов осуществляется в учебно-научно-педагогическом комплексе «Университет - Школа», который включает в себя следующие структурные подразделения:

кафедра педагогики, обеспечивающая собственно педагогическое и психологическое образование, являясь стержнем во всей работе по подготовке и переподготовке педагогов для общеобразовательной и высшей школы;

базовые экспериментальные школы №159, №161, №162 г. Алматы, в которых развернуты экспериментальные площадки и, в соответствии с рядом инновационных образовательных проектов, ведется разработка и апробация новых технологий обучения;

школа молодого преподавателя по переподготовке специалистов с высшим образованием;

педагогические колледжи № 1 и № 2, обеспечивающие первый уровень общего и специализированного педагогического образования.

Кафедра педагогики обеспечивает следующие процессы, составляющие в целом базовое педагогическое образование, подготовку и переподготовку педагогов общеобразовательной и высшей школы:

освоение фундаментальных предметных, педагогических и психологических знаний;

освоение конкретных приемов и техник педагогической работы;

исследование, проектирование и рефлексию собственного педагогического образования и собственной педагогической деятельности;

самоопределение в многообразии педагогических парадигм, практик;

Основные принципы подготовки состоят в следующем:

фундаментальная предметная подготовка в течение первых двух лет осуществляется на предметных факультетах полностью по их учебным планам, а далее при их участии;

психолого-педагогическая подготовка начинается с третьего курса.

Руководящей идеей здесь, является идея образования как развитие. Это значит, что будущий педагог должен уметь обеспечивать инновационные процессы и готовиться как инициатор и субъект инновационной деятельности в образовании.

Необходимым компонентом профессионального педагогического образования в университете является научное исследование, обслуживающее не только процесс собственно учения в высшей школе, но и процесс проектирования и прогностическую работу по отношению к сфере образования в целом, и к своей педагогической работе в частности.

Важна также широкая профессионализация, предполагающая комплексность педагогической деятельности, начиная от диагностики уровня развития ребенка до дидактического анализа учебной деятельности; от умения строить взаимодействие с учеником до организации учебно-исследовательских коллективов.

На четвертом курсе и в магистратуре научно-исследовательская работа или практическая разработка в области общей или предметной педагогики или психологии, методики преподавания предметов становится стержнем самообразования для большинства студентов.

Подготовка магистров педагогики – насущная задача современного образования. Опытно-педагогическая работа была проведена на кафедре педагогики КазГНУ им. Аль-Фараби в целях формирования готовности будущих магистров педагогики к научно-исследовательской работе (НИР) 1997-2000 годы. Определены факторы, обуславливающие проблему обучения магистров методам НИР, направления разработки проблемы, структура готовности магистрантов к НИР, модель подготовки магистра, пути и средства становления будущего научного работника, содержание и методы работы по непрерывной научно-исследовательской подготовке магистрантов, тематика спецкурсов по науковедческим дисциплинам.

В высших учебных заведениях страны педагог-исследователь уже не может удовлетворить запросы нынешнего казахстанского общества. Сегодня требуется педагог-исследователь инициативный, широко образованный. В деле подготовки такого специалиста большая роль принадлежит магистратуре в условиях классического университета и тем, кто в ней преподает. Многие исследователи (В.К. Маригодов, А.А. Слободянюк и др.) обращают внимание на формирование динамичной модели творческой личности. Авторы считают, что магистр должен владеть в совершенстве экономическими методами управления стратегией современного производства, иметь солидную базу компьютерной грамотности, знать теорию и практику планирования многофакторного эксперимента и методы обработки результатов последнего, владеть в полном объеме системотехническими знаниями в своей области, ориентироваться в решении сложных научно-технических и конструкторско-технологических проблем (179, 20).

Магистр – это академическая степень магистратуры, диплом которого удостоверяет выпускника как высококвалифицированного специалиста, владеющего соответствующей методологией и методическим аппаратом избранной науки и системой обновления знаний в процессе профессиональной деятельности, способного осуществлять научные исследования и квалифицированное преподавание в вузе. Магистратура в КазГНУ имени Аль-Фараби - академический уровень высшего образования сроком обучения до 2-х лет, обеспечивающий глубокие теоретические и практические знания в избранном направлении науки и педагогического образования. Специалист подготавливается для практической, научно-исследовательской, методической, консультативной деятельности в области педагогики, дидактики и других вопросов обучения и воспитания в соответствии с полученной специализацией, а также для решения управленческих задач по специальности.

На протяжении всех лет обучения в университете идет непрерывное и целенаправленное накопление идей, фактов, понятий, законов, гипотез, концепций и многих других компонентов обобщенного знания. Их основными источниками являются изучаемые в университете научные дисциплины, а также та огромная сопутствующая научная информация, которая стекается магистрантам по различным внешним информационным каналам. Для того, чтобы этот действенный и мощный информационный поток привел к образованию у обучаемого системных знаний, требуется специальная методическая работа. Научно-исследовательская работа магистрантов – одна сторона этой специальной работы. Проблема обучения магистрантов методам и приемам НИР обусловлена следующими факторами:

недостаточным уровнем подготовки бакалавров к научному познанию;

отсутствием в системе университетского образования четкой целенаправленной программы подготовки будущих педагогов к научной и профессионально-творческой деятельности при наличии огромного всемирного банка знаний о научно-техническом и научно-педагогическом творчестве;

отсутствием в учебных планах университетов достаточно объемной дисциплины по основам научно-педагогического творчества;

разнородностью учебных программ, что обусловлено не объективной необходимостью профессионально-творческой ориентации магистров, а тем или иным набором методов и средств творчества, которым владеют преподаватели вузов и специалисты высшей школы;

недостаточным использованием в вузах прогрессивных методов активного развивающего обучения.

Формирование у магистрантов готовности к НИР становится одной из задач педагогического образования в университете. Готовность к НИР предполагает наличие у магистрантов: системных и прочных общепедагогических, методологических, теоретических, дидактических и технологических знаний, используемых в качестве фундамента НИР; действенных мотивов, побуждающих личность к непрерывному образованию; развитых навыков самостоятельного овладения знаниями и умениями при использовании различных источников в разных формах самообразования; сформированных операций мыслительной деятельности (анализ, синтез, обобщение, классификация, сравнение, выделение существенного, установление причинно-следственных связей, абстрагирование и др.), выделения проблем и выбора путей их решения и др. Все эти компоненты готовности к НИР находятся в диалектическом единстве, в тесной взаимосвязи и взаимопроникновения (107; 119).

Кафедра педагогики уделяет большое внимание подготовке магистрантов к научно-исследовательской работе, обусловленной недостаточным уровнем подготовки бакалавров к научному познанию. Разработанная кафедрой педагогики модель подготовки магистра педагогики включает в себя и профессиограмму научного работника (знание методологии, методики, технологии педагогического исследования; теоретическое мышление; творческая направленность; этика научного работника; экспертиза научных педагогических знаний). Педагог должен владеть методологией научно-педагогического исследования, уметь их правильно подобрать, сформулировать объекты, предмет, цель и задачи своей работы, понимать сущность педагогического экспериментирования и хорошо владеть технологией эксперимента. Основными путями и средствами становления и формирования будущего научного работника являются теоретическое обучение, написание магистерской диссертации, подготовка научных статей, участие в научно-практических конференциях, самообразование, научно-исследовательская практика, разработка программ и проектов на получение грантов по теме магистерской диссертации (317; 318; 319; 227).

В ходе опытно-педагогической работы предпринималась попытка создания системы непрерывной научно-исследовательской подготовки магистрантов, которая начинается с 1 курса магистратуры и продолжается на протяжении всех двух курсов. Содержание и структуру всей системы определяют следующие цели: привить магистрантам устойчивый интерес к самообразованию, научно-исследовательской и экспериментальной работе; дать необходимые знания о структуре, содержании и методике НИР; формировать у каждого магистранта навыки и умения НИР, необходимые педагогу, развивать гибкое методическое мышление; выработать творческий научный подход к работе педагога, осуществлять выбор наиболее способных магистрантов и привлекать к разработке научных проблем дидактики, теории воспитания, педагогического менеджмента и внедрению в практику работы школ и вузов научных результатов магистрантских исследований.

Среди спецкурсов, проводимых нами, можно назвать следующие: «Актуальные проблемы педагогики высшей школы», «Методика организации и проведения педагогического эксперимента», «Тенденции и перспектива развития педагогической науки», «Педагогическая инноватика как теория и практика нововведений в системе образования», «Теория и методика обучения в вузе», «Изучение, обобщение и использование ППО как метод педагогического исследования» и др. По спецкурсу «Методика организации и проведения педагогического эксперимента» подготовлен краткий курс лекций.

Организация таких спецкурсов учитывает тезис о том, что в рамках фундаментального науковедения – самостоятельной отрасли научных дисциплин, изучающей науку как целостную систему – в качестве прикладной науковедческой дисциплины вычленилось педагогическое науковедение. Его мировоззренческую теоретико-методологическую основу составляет общая теория педагогики. Она исследует и формирует: 1) теорию научно-педагогического знания (уровни: эмпирический и теоретический; язык (понятийно-категориальный аппарат) и предмет педагогики, научно-педагогические факты, проблемы, идеи, гипотезы, законы и принципы организации педагогического процесса; типология, 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 управления педагогической деятельностью (организационные структуры, механизмы саморегуляции и воспроизводства научно- педагогических кадров и др.). И не случайно во многих учебных заведениях стран СНГ вводится изучение новой дисциплины «Философия науки» (255).

При определении содержания подготовки магистрантов по науковедческим дисциплинам принималось во внимание, что науковедение 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. Вузовские преподаватели считают, что знание сути науки, типов научного знания, методов науки, устройства научного сообщества должно стать для первокурсника обязательным введением в специальность, а для магистрантов, аспирантов – общетеоретическим базисом при подготовке молодых ученых. Ученые и преподаватели, занятые разработкой теории и практики педагогического процесса, видят в науковедении адекватный теоретико-методологический аппарат научных исследований. Опираясь на эти теоретические положения кафедрой была определена система критериев оценки профессиональной компетентности магистров педагогики соответственно модели их подготовки.

Решение этой сложной задачи возможно лишь при условии органичного включения НИР магистрантов в учебный процесс вуза, когда перед ними ярко и убедительно раскрываются перспектива общественного развития, развития науки и техники. В то же время методы обучения должны быть в значительной мере ориентированы на активную НИР, а формы организации обучения должны обеспечить учет индивидуальных особенностей магистрантов, их интересов и способностей. Среди методов и приемов активизации научно-познавательной деятельности магистрантов разработчики выделяют: мозговой штурм, метод фокальных объектов (гирлянд ассоциаций), метод синектики, морфологический анализ, метод контрольных вопросов, метод АРИЗ (алгоритмов решения изобретательских задач), прием «дробления» (декомпозиции), прием «объединения» (композиции), принципы «матрешки» (один объект разместить внутри другого), метод инверсии (подход к исследуемому объекту с противоположных позиций), прием «обращения вреда в пользу» (использовать вредные факторы для получения желаемого положительно эффекта), метод «эмпатии» («оживление», «одухотворение» объекта), прием «начиная с конца», принцип адаптации, принцип конфликтной ситуации и др. На наш взгляд, нет необходимости давать интерпретацию широко известных методов и приемов активизации творчества магистрантов.

Учитывая важность овладения магистрантами методологией и методикой педагогического исследования, ученые, ведущие занятия в магистратуре, как З.А. Исаева, Н.Д. Хмель, А.Т. Табылдиев, Т.М. Мешитбаев, Ж.Р. Баширова, В.И. Копылов, А.К. Кусаинов, Г.К. Ахметова, С.Н. Лактионова, Б.К. Кудышева проводят методологические семинары на темы «Интеграция педагогики и философии», «Педагогическая инноватика как теория и практика нововведений в системе образования», «Развитие этнопедагогики в Казахстане» (130; 212; 162; 285).

Теоретические лекции органически дополняются практическими заданиями магистрантам. Например, по спецкурсу «Методика организации и проведения педагогического эксперимента» предполагается выполнение магистрантами заданий «Определите, какой вид педагогического эксперимента будет использован в Вашем исследовании», «Сформулируйте гипотезу и задачи педагогического эксперимента» на основе изучения авторефератов диссертационных исследований - с целью выяснения того, как формулируются гипотеза и задачи исследования; «Составьте план педагогического эксперимента по своему исследованию», «Определите, все ли требования, предъявляемые к педагогическому эксперименту, Вами реализованы при разработке плана эксперимента» для коллективного обсуждения в ходе практических занятий. По итогам данного спецкурса магистранты разрабатывают программу педагогического эксперимента в рамках своей магистерской диссертации, статью о теоретическом замысле предстоящего эксперимента, изучают реальное состояние экспериментальных объектов.

Необходимо отметить, что в результате обучения магистрант имеет возможность работать учителем инновационных школ, преподавателем вуза, научным сотрудником НИИ, управленческим работником и социальным работником. Есть определенные результаты приобщения магистрантов к НИР: качественная подготовка магистерской диссертации (А. Булатбаева, В. Сидоров, У. Тулешова и др.), публикация статей совместно с научными руководителями, участие в научно-практических конференциях, получение грантов по обмену опытом за рубежом и т.д. Выпускники магистратуры успешно обучаются в аспирантуре, работают преподавателями университетов.

Перспективы профессиональной подготовки педагогов-исследователей видятся в мобильности и вариативности учебных планов, модернизации рабочих программ в соответствии с требованиями общества к образованности специалиста, изучении и оптимальном использовании (с учетом казахстанской специфики) зарубежного опыта подготовки педагогов и научных работников, совершенствовании программы научно-исследовательской практики магистрантов, ориентации их практической деятельности на работу в образовательных и научно-исследовательских учреждениях, научно-методическом обеспечении учебного процесса теоретико-методологической и технологической подготовки будущих магистров педагогики.

Помимо высокого обучающегося эффекта, исследовательская стратегия обучения имеет большое значение для развития целеустремленности, настойчивости, познавательной самостоятельности, интереса к самообразованию, инициативы и активности, формирует творческие способности и профессиональную направленность личности педагога.

Для реализации вышеизложенной стратегии разработаны и будут апробированы две модели подготовки преподавателя и соответствующие учебные планы.

1. Нормативная подготовка, которую должны пройти все студенты университета, обучающиеся по специальностям филология, история, химия, биология, география, математика, физика и др.

2. Педагогическая специализация.

Рассмотрим первые обе модели.

Нормативная подготовка по психолого-педагогическим дисциплинам в объеме 298 часов обязательна для студентов педагогических специальностей университета.

Учебный план включает курсы педагогики, дидактики, общей и социальной психологии, теории и методики преподавания предмета, двух педагогических курсов по выбору и одной педагогической практики в течение семи недель. По окончании университета все студенты сдают квалификационный экзамен по педагогике, психологии, теории и методике преподавания предмета, на основании чего им присваивается квалификация «преподаватель».

По окончании 4-го курса все студенты выбирают направление специализации. Казахским государственным университетом разработаны три направления педагогической специализации: педагог-исследователь, социальный педагог, руководитель учреждений образования.

Специализация «педагог-исследователь» предполагает обязательные и селективные курсы специализации.

Обязательные курсы включают историю и философию образования, методологию и методику педагогического исследования, историю методики преподавания предмета, психологию развития, психологию обучения предмету, теорию и методику воспитательной работы. По итогам студенты сдают зачеты, экзамены и пишут научные рефераты. Селективные курсы начинаются в шестом семестре (2 часа) и продолжаются в седьмом, восьмом и девятом из расчета четыре часа в неделю. С этой целью кафедрой педагогики разработана тематика спецкурсов и дипломных работ. Кафедрами подготовлен «веер» спецкурсов с тем, чтобы студенты могли сделать выбор, исходя из своих научных интересов и наклонностей. Все студенты, выбравшие специализацию «педагог-исследователь», выполняют дипломную работу по педагогике или теории и методике преподавания предмета. Общий объем часов специализации «педагог-исследователь» составляет 350 часов учебных занятий. Помимо этого студенты проходят производственную педагогическую практику, основной задачей которой является проведение экспериментальной работы по теме дипломного исследования.

Учебный план «Педагог-исследователь» выгодно отличается как по объему учебных занятий, так и по набору учебных дисциплин от учебного плана педагогических вузов и вполне может обеспечить готовность выбравших эту специализацию студентов к исследовательской, технологической и практической деятельности преподавателя любого учебного заведения.

Не менее важной проблемой представляется программно-методическое обеспечение курсов специализации, подготовка и опубликование рабочих программ, учебных пособий к спецкурсам, методических рекомендаций по выполнению различных видов исследовательских заданий.

**Вопросы и задания**

1. Что такое "методология" в широком и узком смысле слова?

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

3. Какие два вида методологического знания были выделены Э.Г.Юдиным?

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

5. В силу, каких особенностей педагогики как науки методологическое знание для нее особо значимо?

6. Дайте определение научной парадигмы по Т.Куну.

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

8. Перечислите основные категории и понятия методологии педагогики.

9. Что представляет собой проблемная ситуация?

10. Чем детерминируется возникновения проблем в науке?

11. Как взаимодействуют практические потребности и теоретические поиски при постановке проблем?

12. Раскройте логическую структуру гипотезы.

13. Охарактеризуйте строение и структуру теории.

14. Какие теории называют формальными?

15. Что называют концептуальным ядром теории?

**4.6 Готовность к научно-исследовательской деятельности**

Во второй половине XX века наметился особый интерес к разработке теории готовности учителя к научно-исследовательской работе в контексте проблем общей теории педагогического образования, среди которых важнейшее место принадлежит формированию профессиональной готовности будущих учителей.

Категории «культура» и «деятельность» исторически взаимосвязаны и взаимообусловлены: эволюция культуры предопределяется развитием способов жизнедеятельности человека. Исследуя понятие «культура» с позиций деятельностного подхода, ученые подчеркивают, что культура - это не сама деятельность, а тот способ, которым она осуществляется, то есть культура в своей сути есть то, что обеспечивает реализацию деятельности, способ ее существования. Поскольку исследовательская культура личности проявляется в соответствующей ей деятельности, то рассмотрение «способа деятельности» как более конкретного понятия при анализе исследовательской культуры приближает нас к решению вопроса готовности учителя к научно- исследовательской деятельности. В философской литературе инвариантный цикл любой деятельности представлен в виде обобщенной схемы: «цель» - «средства» - «результат». С позиций исследовательской культуры цель всегда отражает потребность научного сообщества или отдельного исследователя познать истину, результат же характеризует получение нового знания. Средства достижения цели это система способов и приемов научно-исследовательской деятельности, обеспечивающая связь исследователя с объектом познания. Оптимально организованная повторяющаяся система способов и приемов научного творчества образует технологию, соответствующую данной деятельности.

Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности становится предметом специальных исследований. По мнению К.М. Дурай-Новаковой, профессиональная готовность обеспечивает быструю адаптацию, детерминирует актуализацию и мобилизацию приобретенных в вузе качеств, знаний, умений, навыков (опыта) для эффективной педагогической деятельности. Автором основательно изучена степень разработанности проблемы и установлено, что готовность стала объектом специальных научных исследований, начиная со второй половины XIX века, причем, интерес к ее изучению в течение десятков лет то возрастал, то падал.

Выделяются следующие этапы и периоды развития взглядов на психическую готовность и на профессиональную готовность к педагогической деятельности в особенности:

- первый этап - конец XIX века по 1914 г. (разработка некоторых вопросов психической готовности и установки);

- второй этап - 1914-1940 гг. (интенсивная разработка вопросов нейрофизиологических механизмов регуляции и саморегуляции поведения и места психической готовности как одного из механизмов поведения);

- третий этап - 40-60-е годы (применение теории психической готовности к определенным видам деятельности человека). Различные аспекты готовности человека к деятельности, вообще и к профессиональной, в частности, были объектом многолетних поисков ученых (М.И. Дьяченко, JI.A. Кандыбович, Н.Д. Левитов, Д.Н. Узнадзе);

- четвертый этап - с 70-х гг. по настоящее время (разработка теории психической готовности и применение ее в исследованиях педагогической деятельности).

Среди них исследование К.М. Дурай-Новаковой занимает особое место. Автор предлагает интегрированные показатели профессиональной деятельности будущих учителей: содержание потребностей и мотивации педагогической деятельности; уровень знаний о сущности профессии и профессиональных ролях учителя, уровень умений решать педагогические задачи; степень интериоризации профессионально-педагогических ценностей и т.д.

В последние 30 лет ученые все чаще обращаются к изучению профессиональной готовности учителя (A.M. Щербаков, Н.В. Кузьмина, М.И. Дьяченко, JI.A. Кандыбович, В.А. Сластенин, Ю.Н. Кулюткин и др.).

Готовность, по определению М.И. Дьяченко, JI.A. Кандыбович, В.А. Пономаренко, это первичное фундаментальное условие успешного выполнения любой деятельности. При этом структура готовности включает в себя следующие компоненты: мотивационный, ориентационный, операциональный, волевой, оценочный. Авторы исследовали соотношение готовности и установки, структуру психологической готовности.

Проблема готовности будущих учителей к реализации теории целостного педагогического процесса основательно изучена исследователями научной школы профессора Н.Д. Хмель. Имеются поиски по проблемам готовности будущих учителей к эстетическому воспитанию школьников (З.Р.Ахметова и др.), профессионально-педагогическому общению (Г.М. Касымова и др.), профессиональной самоактуализации (М.Ш. Сагаутдинова и др.).

Так, в работе М.Ш. Сагаутдиновой раскрываются теоретико-методологические основы исследования, обосновываются различные подходы к предмету исследования: личностно-субъективный, профессионально-деятельностный, диалогово-конструктивный, саморегулятивный и др.; выстраивается логическая иерархия и взаимосвязь процессов воспитания, социализации, самовоспитания, самосовершенствования и самоактуализации; раскрывается гуманистический потенциал идеи самоактуализации личности, выявляются общесоциальные условия реализации потенциала личности; обосновывается модель формирования готовности будущих учителей к профессиональной самоактуализации.

Вопросы готовности учителя к научно-исследовательской работе интенсивно стали разрабатываться в конце 70-х готов XX века.

В педагогической литературе активно ведется обсуждение проблемы организации научно-исследовательской работы студентов педвузов и университетов (В.Н. Литовченко, В.Н. Намазов, Н.С. Амелина, П.Ф. Кравчук, Г.М. Храмова, П. Часакбай, Р.Ч. Бектурганова, С.П. Арсенова, Л.Ф. Авдеева, Г.В. Никитина, и др.). Разработчики выделяют поэтапную систему включения студентов с 1 по 5 курс в научно-исследовательскую работу. На первом этапе осуществляется ознакомление студентов с основными направлениями и тематикой научных исследований кафедры и преподавателя, первичное ознакомление с методами научно-педагогического исследования. На втором этапе организуется исследовательская работа на учебных занятиях по педагогике, создаются проблемные группы, студенты овладевают первоначальными исследовательскими умениями. На третьем этапе ведется коллективная и индивидуальная исследовательская работа. В практике педвузов и университетов широко практикуются исследовательские и теоретические задания по педагогике, психологии, методике, усиливается экспериментальный характер исследовательских заданий, предлагается методика ценностной ориентации студентов на исследовательскую деятельность, приобщения студентов к методологии и технологии НИРС.

Исходя из опыта сегодняшних реалий подготовки учителя в условиях пединститутов и университетов, разработчиками проблемы организации НИР студентов установлены определенные параметры данной деятельности. Исследовательская деятельность учителя строится на таких постулатах как цепь, содержание, формы и методы формирования его готовности к предстоящему исследованию собственных действий по логике «рефлексия - научное исследование - практика - рефлексия».

Многие ученые акцентируют внимание на развитие исследовательских умений учителя. «Педагогические исследовательские умения, - пишет Н.М. Яковлева, - это умения с диалектико-материалистической позиции вести наблюдения и анализировать педагогические явления (факты) и на этой основе составлять и решать педагогические задачи; выдвигать гипотезу; разрабатывать и проводить эксперимент; обрабатывать и обобщать эксперименты; обрабатывать материал в виде отчета-реферата, доклада, разработки учебно-воспитательного мероприятия; работать с первоисточниками; использовать достижения смежных с педагогикой наук.

В научных трудах содержатся методические рекомендации учителю, начинающему исследовательскую работу (В.Б. Бондаревский, Л.Л. Горбунова, Г.С. Сухобская, Л.H. Маркина, А.И. Кочетов, М.И. Станкин, А.С. Сиденко, В.И. Загвязинский, Н.В. Кухарев, H.Л. Селиванова и др.). К примеру, В.Б. Бондаревский предлагает алгоритм деятельности учителя: выбор темы, составление планов работы, определение задачи, составление библиографии, разработки конкретной методики исследования и т.д.

Г.С. Сухобская, Л.Л. Горбунова определили содержательную характеристику исследовательских умений в конструктивно-методической деятельности учителя: 1) прогнозировать возможные затруднения учащихся и конструировать задания, направленные на их разрешение; 2) прогнозировать и оценивать обучающие воздействия: а) при стимулировании творчества учащихся; б) при работе с учащимися, проявляющими интерес к предмету; в) при работе с учащимися, испытывающими затруднения в обучении; 3) выбирать и обосновывать критерии оценки деятельности учащихся; 4) в сфере анализа и обобщения педагогического опыта: а) выбирать литературу по теме; б) определять цели и задачи работы над методической темой; в) определять основные этапы работы над темой; г) анализировать педагогический опыт; д) формулировать основные идеи проведенного небольшого исследования; е) оформлять результаты в виде методической разработки, статьи, доклада и др.).

Авторы указывают рациональные пути перевода учителя из роли методиста-эксперта опыта других в роль конструктора-проектировщика заданий для учащихся и, наконец, в позицию собственно исследовательскую по отношению к тем достижениям, которые он приобрел, осуществляя анализ и обобщение опыта других учителей. Самым ценным теоретическим положением в их поиске является определение этапов конструктивно-методической деятельности учителя и соответствующие исследовательские умения.

Исследовательские умения учителя в конструктивно-методической сфере его деятельности проявляются при организации педагогического взаимодействия в следующих основных этапах: формулирование педагогической задачи и анализ условий ее решения (выделение вопросов, которые вызывают наибольшие затруднения учащихся, анализ и мысленная проверка возможных следствий); выдвижение гипотезы и конструирование способа решения (конструирование задачи с целью развития творческих возможностей школьников, а также составление вопросов и задач, подводящих школьников к «открытиям» способов решения задач, доказательств теории, поиску закономерностей и т.д.); реализация замысла (анализ изменившейся ситуации, оперативное нахождение нового способа решения); проверка и оценка эффективности результата (выбор критериев для оценки эффективности полученных результатов и разработка на их основе диагностических заданий (контрольные работы, математические диктанты и др.).

Эти исследовательские умения ставят учителя в позицию исследователя собственной педагогической деятельности с целью ее коррекции и развития у них исследовательского подхода к процессу обучения.

Научно-исследовательская работа учителя осмысливается как средство совершенствования учебно-воспитательного процесса школы. Г.Б. Омарова разработала теоретическую модель готовности педагогического коллектива школы к научно-исследовательской работе. Среди критериев сформированности готовности педагогического коллектива школы к научно-исследовательской работе автор называет мотивацию к научно- исследовательской деятельности, наличие теоретических знаний об объекте деятельности, овладение методами научного исследования.

В работе педвузов и университетов широко практикуются исследовательские и теоретические задания по педагогике, психологии экспериментального характера, предлагается методика ценностной ориентации будущих учителей на исследовательскую деятельность, приобщение их к технологии НИРС. Готовность к НИР представляет собой совокупность систематизированных знаний, умений, навыков и личностных качеств, обеспечивающих творческое решение исследовательских задач.

Согласно логике нашего исследования, готовность к профессионально- исследовательской деятельности учителя как целостная характеристика личности, включающая мотивационные, когнитивные и технологические компоненты, обеспечивает оптимальное функционирование их в условиях научно-исследовательской деятельности и предполагает овладение исследовательскими умениями.

На основе разработанного содержания готовности будущего учителя к реализации теории целостного педагогического процесса, считаем возможным обоснование и разработку структуры готовности учителя к научно- исследовательской работе.

В своем исследовании мы придерживаемся концепции Н.Д. Хмель, которая определила основу готовности учителя к профессиональной деятельности. Под готовностью Н.Д. Хмель понимает устойчивое единство мотивационного, содержательного и процессуального компонентов, так как каждый человек, овладевающий профессией, сталкивается с тремя аспектами: психологическим, научно-теоретическим и практическим (технологическим).

По нашему мнению, готовность к любому виду деятельности, в том числе и к НИР, предполагает обязательное владение этими компонентами. Таким образом, готовность учителя к НИР мы понимаем, как овладение им всеми компонентами этой деятельности: мотивационным, содержательным, процессуальным, и рассматриваем готовность как профессионально-значимое качество учителя. Под мотивационным компонентом понимаем наличие у учителя ценностных ориентаций на исследовательскую деятельность, положительное отношение к НИР, понимание необходимости и важности НИР для повышения эффективности целостного педагогического процесса. Под содержательным компонентом подразумеваем знание методологии педагогики и методики педагогического исследования (разработки прикладные исследования фундаментальные исследования), знание особенностей НИР, условий ее успешной организации, понимание педагогического процесса объектом своей деятельности и НИР. Под процессуальным компонентом понимаем наличие умений НИР, умение осуществлять диагностирование ЦПП и обобщение положительного опыта осуществления педагогической деятельности [217].

Исходя из предложенных упомянутыми выше исследователями структур готовности к профессиональной деятельности, целей НИР, мы сочли возможным дать следующее определение исследуемого нами аспекта профессиональной готовности. Определяем эту готовность как целостное образование личности учителя, которое интегрирует в себе наличие положительного отношения к НИР, знание сущности целостного педагогического процесса, знания методологии педагогики и методики педагогического исследования. Следовательно, успешность профессиональной готовности учителя к НИР мы определяем в единстве следующих критериев: наличие положительного отношения к НИР; знание сущности ЦПП, методологии и методики педагогического исследования; знание особенностей НИР в современных условиях.

Теория готовности учителя к научно-исследовательской работе наиболее разработана в современной философской и педагогической науке в виде совокупности знаний, необходимых для постановки и решения исследуемой проблемы. Так, ведутся исследования в области методологии научно-исследовательской деятельности (Г.И. Рузавин, В.П. Кохановский, B.C. Степин, В.И. Черников, К.Х. Рахматуллин, Г.Н. Волков, Г.М. Добров и др.), культуры научно-исследовательского труда (И.Г. Герасимов, К.М. Варшавский, Т. Кун, М. Полани, К. Поппер, И. Лакатос, Д. Пельц, Ф. Эндрюс и др.), формирования исследовательской культуры ученого в области педагогики (С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, В.Г. Воробьев, Л.B. Занков, В.И. Загвязинский, А.И. Кочетов, Н.В. Кузьмина, В.И. Михеев, Я. Скалкова, А.И. Пискунов, B.C. Черепанов, Г.И. Щукина и др.), методологии и методики педагогического исследования как основы исследовательской культуры ученого и учителя (Ф.Ф. Королев, М.А. Данилов, Н.Д. Никандров, В.В. Краевский, М.Н. Скаткин, Б.С. Гершунский, Я.С. Турбовской, Г.П. Щедровицкий, Н.Д. Хмель и др.), методологической культуры учителей (В.В. Краевский, В.А. Сластенин, В.Э. Тамарин, В.А. Мосолов и др.), методики написания магистерских, кандидатских и докторских диссертаций (Ф.А. Кузин и др.), методики подготовки курсовых и дипломных работ по педагогике (О. Абдуллина, Ю. Эхо и др.), теории инновационно­-дидактической деятельности учителя как средства реализации сущностной связи прогрессивных идей науки, нового содержания, форм и методов работы практиков на научно-исследовательской основе (В.И. Журавлев, И.А. Зязюн, П.И. Карташов, Л.И. Гусев, Н.В. Кухарев, Ф.Ш. Терегулов, Л.M. Фридман, Н.Р. Юсуфбекова, И.И. Цыркун, В.А. Сластенин, Л.С. Подымова и др.), проблемы формирования исследовательских умений учителей в целостном педагогическом процессе (Н.Д. Хмель, Г.М. Храмова, С.Т. Каргин, Л.Н. Маркина, В.К. Омарова, Г.Б. Омарова и др.), развития информационной культуры учителей (С.Н. Лактионова, Д.М. Джусубалиева, Л.Ю. Малай, С.Д. Муканова и др.), разработки теоретической модели профессионально-исследовательской культуры педагога в системе университетского образования (З.А. Исаева и др.).

Эти наработки создают предпосылку для следующего шага - теоретико-методологического осмысления процесса формирования исследовательской культуры учителя как специального предмета педагогического исследования с опорой на имеющиеся достижения в философии и методологии науки, методологии педагогики и методики педагогического исследования, теории и практики нововведений в общем среднем образовании.

Учитель в своей практической деятельности имеет дело с целостным педагогическим процессом, который осуществляется в соответствии с физиологическими, психологическими и педагогическими закономерностями. В связи с этим психолого-педагогическая компетенция учителя должна обеспечивать целостность знаний этих закономерностей и юс применение педагогом, системное видение объекта профессиональной деятельности.

**Вопросы и задания**

1.Подготовьте обзор теорий, посвященных научно-исследовательской деятельности педагога.

2.Охарактеризуйте основные направления исследований по проблеме подготовки будущих педагогов к научно-исследовательской деятельности

3. Обоснуйте показатели готовности педагога к исследовательской деятельности

**СЛОВАРЬ ИССЛЕДОВАТЕЛЯ**

Абстрагирование – процесс мышления, в результате которого человек, отвлекаясь от несущественного, образует понятия, «восходя от конкретного к абстрактному». При восхождении от абстрактного к конкретному абстрактное наполняется конкретным содержанием

Аксиоматический метод – способ построения научной теории, при котором какие-то положения теории избираются в качестве исходных, а все остальные ее положения выводятся из них чисто логическим путем, посредством доказательств. Положения, доказываемые на основе аксиом, называются теоремами.

Анализ и синтез – разделение объекта на основные части. Синтез (от греч. – synthesis – соединение) – объединение полученных в результате анализа частей объектов или отдельных объектов в некоторую систему. Анализ и синтез применяются как в реальной, практической, так и в мыслительной деятельности

Аналогия – сходство между предметами, явлениями и т.д. Умозаключение по аналогии (или просто аналогия) – индуктивное умозаключение, когда на основе сходства двух объектов по каким-то одним параметрам делается вывод об их сходстве по другим параметрам

Анкета - методическое средство для получения первичной социологической и психологической информации на основе вербальной (словесной) коммуникации, форма заочного опроса, объединенная единым исследовательским замыслом; система вопросов, направленных на выявление количественно-качественных характеристик объекта или предмета анализа.

Анкетирование – разновидность исследовательского опроса, позволяющего на основе письменных ответов на предложенные вопросы выявить точки зрения и тенденции, имеющие места в группе испытуемых

Апробация – установление истинности, компетентная оценка и конструктивная критика оснований, методов и результатов исследовательской работы, одобрения её.

Аспект – та или иная сторона предмета, явления, понятия; точка зрения, взгляд на что-либо; точка зрения, с которой рассматривается какое-либо явление, понятие, перспектива

Аксиология – учение о ценностях. Ценности непосредственно связаны с экономическими интересами.

Актуализация – воспроизведение имеющихся у человека знаний, умений, навыков, различных форм поведения и эмоционального состояния в актуальное действие.

Аргумент – суждение (или совокупность взаимосвязанных суждений), посредством которого обосновывается истинность какого-либо другого суждения (или теории). При доказательстве некоторого суждения аргументы являются основаниями или посылками, из которых логически следует доказываемое суждение.

Библиография – перечень книг, статей, других источников по какому-либо вопросу.

Верификация – понятие, используемое в логике и методологии научного познания для обозначения процесса установления истинности научных утверждений посредством их эмпирической проверки. Проверка заключается в соотнесении утверждения с реальным положением дел с помощью наблюдения, измерения или эксперимента.

Взаимодействие – философская категория, отражающая процессы воздействия объектов друг на друга, их взаимную обусловленность и порождение одним объектом другого. Взаимодействие – объективная и универсальная форма движения, развития, определяет существование и структурную организацию любой материальной системы.

Внедрение – т.е. внедрить, ввести, укрепить в чем-нибудь. Внедрить в производство прогрессивные методы труда.

Вывод логический – рассуждение, в ходе которого из каких-либо исходных суждений – посылок с помощью логических правил получают заключение – новое суждение.

Генезис – происхождение, возникновение; в широком смысле – момент зарождения и последующий процесс развития, приведший к определенному состоянию, виду, явлению.

Герменевтика – (греч. hermenevo – разъясняю, истолковываю), теория, техника и практика понимания, истолкования и интерпретации текстов.

Гипотеза (от греч. hypothesis – основание, предположение) – научно обоснованное предположение, нуждающееся в дальнейшей экспериментальной и теоретической проверке.

Глобальная педагогика – педагогика общечеловеческого нравственного воспитания детей и юношества на основе народной педагогики и достижений мировой педагогической науки, формирующая гражданина планеты.

Гуманистическая методология образования – профессионализм, являясь результатом педагогического творчества, порождается самим педагогом и имеет место явление самоорганизации в совместной с учащимися деятельности по преобразованию целей, содержания и методов образования

Действительность – объективная реальность во всей ее конкретности, совокупность природных и общественно-исторических явлений. Понятие «действительность» употребляется также в смысле подлинной реальности, в отличие от видимости.

Деятельность – специфическая человеческая форма отношений к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование в интересах людей, условия существования общества. Деятельность включает в себя цель, средства, результат и сам процесс.

Деятельность теоретическая – деятельность личности или группы, цель которой – познание и объяснение мира, нахождение и обоснование в процессе мысленного эксперимента способов деятельности практической.

Деятельностный подход - суть которого, состоит в при­знании единства психики и деятельности, единства стро­ения внутренней и внешней деятельности, деятельностного опосредования межличностных отношений.

Дедукция – выведение утверждения из одного или нескольких других утверждений, принимаемых как правдивые, на основании законов и правил логики.

Диагностика – процесс и способы определения степени развития личностных качеств, затруднений в развитии, общении, а также эффективности функционирования и развития систем, технологий, методик педагогических проектов.

Достоверность – обоснованность, доказательность, бесспорность знания.

Закон– выражение всеобщих, существенных, часто повторяющихся связей, предметов и явлений педагогической действительности, признаваемых обязательными.

Закономерность – выражение связи и взаимозависимости педагогических явлений.

Закономерности педагогического процесса - существенные внешние и внутренние связи, от которых зависят направленность процесса и успешность достижения педагогических целей.

Замысел – идея, обеспеченная средствами ее осуществления.

Знание – результат процесса познания действительности, получивший подтверждение в практике; адекватное отражение объективной реальности в сознании человека (представления, понятия, суждения, теории).

Значение – важность, значительность, роль предмета, явления, действия в человеческой деятельности.

Идея – основная, главная мысль исходное знание, понятие для систематизации знаний, отражение сущности, включающая в себя как знание о педагогическом объекте, так и определение путей его преобразования.

Идеализация – общенаучный метод познания, при помощи которого свойства и признаки объекта исследования доводятся до крайнего предела; применяется с целю более полного и глубокого проникновения в сущность изучаемых процессов и явлений.

Идеальный объект– это предмет исследования на теоретическом уровне, взятый в виде определенной мысленной модели.

Идея исследования – содержит указание основное (главное) направление исследования или его концепцию (идею).

Измерение – выявление количественных характеристик изучаемых явлений; особая процедура, посредством которой числа (или, по крайней мере, порядковые величины) приписываются вещам по определенным правилам.

Изучение продуктов деятельности – исследовательский метод, который позволяет опосредованно изучать сформированность знаний и навыков, интересов и способностей человека на основе анализа продуктов его деятельности.

Индикатор – величина, обобщающая несколько параметров и позволяющая оценивать по собственному критерию то или иное явление, действие, деятельность.

Интервью – разновидность исследовательского опроса. Предполагает в процессе устного общения выявить опыт, оценку и точку зрения опрашиваемого.

Интерпретация – истолкование, раскрытие смысла, разъяснение смысла полученных результатов объяснение причин и условий, их породивших.

Исследование педагогическое - процесс и результат научной деятельности, направленный на получение общественно новых знаний о закономерностях обучения и воспитания, методике преподавания различных учебных дисциплин, организации учебно-воспитательной работы, теории и истории педагогики.

Исследовательский подход - исходный принцип, исходная позиция.

Инвариантный – остающийся неизменным при определенном преобразовании переменных.

Интеллект (лат. – понимание, рассудок) – психологическое понятие, чисто понимается как способность мышления, рационального познания.

Информация научная - результат познания в момент ее (информации) получения, извлеченные из энтропийного состояния новые сведения о природных или социальных явлениях окружающего мира.

Категория – предельно общее фундаментальное понятие, отражающее наиболее существенные, закономерные связи и отношения реальной действительности и познания.

Классификация – упорядоченное разделение определенного множества объектов на группировки на основе использования установленной системы признаков деления и совокупности определенных правил.

Концепция – система взглядов, принципов в какой-либо области; общий замысел, основная идея труда, произведения.

Критерий - мерило оценки, признак, правило, на основании которого производится выбор после измерения, оценка научной и практической деятельности.

Кластерный анализ – метод классификации объектов при отсутствии заранее заданной информации о характере их распределения внутри группы.

Ключевые понятия - понятия, определяющие основную тему умозаключения.

Компетенция - 1) круг полномочий, представленных законом, уставом или иным актом конкретного органа или должностного лица; 2) знания и опыт в той или иной области.

Количественные методы – совокупность приемов и методов описания, преобразования и получения нового исторического знания с использованием современных методов математики и информатики.

Контент-анализ – метод, основанный на сведении текста источника к ограниченному набору определенных элементов, которые легко подвергнуть количественной обработке.

Конечный результат исследования – отражает ожидаемые от выполнения исследования положительной эффект, который формулируется двухступенчато: первая часть в виде общественной полезности; вторая – в виде конкретной пользы, отнесенной к основному предмету исследования.

Критерий – признак, по которому классифицируются, оцениваются соответствующим индикатором те или иные явления, действия или деятельность, в частности при их формализации.

Логика исследования – содержание и последовательность поисковых шагов, которые должны обеспечить решение поставленных задач.

Метод - способ познания педагогических явлений, процессов и закономерностей и их практического осуществления.

Методы многомерного статистического анализа (МСА) – набор математико-статистических методов, ориентированных на исследование статистических совокупностей, в которых объекты характеризуется набором определенных признаков.

Методика – различные формы и способы использования методов, при помощи которых осуществляется познание явлений и процессов.

Методологическая культура - культура мышления, которая предполагает знание педагогом определенных правил и приемов научного познания и умение их применять в процессе решения педагогических задач.

Методология – методологию трактуют как учение о методе, или мире, как систему принципов и способов организации, регуляции и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе.

Методология науки - часть науковедения, исследующая структуру научного знания, средства и методы научного познания, способы обоснования и развития знания. Систематическое решение методологических проблем дается в методологической концепции, которая создается на базе определенных гносеологических принципов. Методологическая концепция является теорией строения и развития научного знания, ориентируется на философские принципы, также на науку и ее историю, предшествующие с ней концепции.

Методология педагогики - это есть система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества специально-научных исследований.

Методология педагогики - это учение о педагогическом знании и процессе его добывания, т.е. педагогическом познании. Она включает: 1) учение о структуре и функции педагогического знания, в том числе о педагогической проблематике; 2) исходные, ключевые, фундаментальные, философские, (теории, концепции, гипотезы), имеющие методологический смысл; 3) учение и методах педагогического познания.

Моделирование - а) совокупность методов построения моделей и изучения на их соответствующих явлений, процессов, систем объектов (оригиналов); б) совокупность методов использования результатов изучения моделей для определения или уточнения характеристик самих объектов исследования, для улучшения управления ими, для проверки соответствующих гипотез об оригинале, для рационализации способов построения вновь конструируемых объектов.

Модернизация - контроль с периодическим слежением за объектом мониторинга и обязательной обратной связью.

Многомерное шкалирование – метод МСА, целью которого является описание матрицы близости расстояний между точками объектов и представление данных об их сходстве в виде системы точек в пространстве.

Мониторинг образовательного процесса – непрерывное отслеживание хода, результата и эффективности образовательного процесса на основе использования компьютерной технологии сбора и обработки получаемой о нем информации.

Направление - путь развития; общественное, научное течение, группировка, научная школа; группа работ, объединенных единой целью, общностью мировоззрения, методом исследования. В педагогике существуют различные направления, объединенные по целям, методам исследования.

Научный отчет – официальная форма подведения результатов научной работы; подробное описание предпосылок, задач, методики, содержания, хода и результатов поисковой работы.

Новизна – критерий качества информации (результатов научных исследований).

Обобщение - умственный переход на более высокую ступень абстракции путем выявления общих признаков (свойств, отношений, тенденций развития и т.п.) предметов рассматриваемой области; от понятий, имеющих меньший объем, к понятиям, имеющим больший объем.

Обоснование – это способ рационального определения исходных посылок научного поиска, которые обеспечивают достоверность, проверяемость и воспроизводимость его результатов. Выбор исходных оснований научного поиска носит творческий характер и зависит от многих параметров исследования (проблемы, темы, цели и др.).

Объяснение - раскрытие сущности научного объекта; выявление дедуктивных взаимосвязей между абстрактными объектами, в силу которых имеется то или иное знание об исследуемом предмете; осуществляется в силу определенного закона, которому подчиняется данный объект.

Описание – одна из функций научного исследования, состоящая в фиксировании результатов опыта, наблюдения или эксперимента с помощью терминов естественного или формального языка Может быть эмпирическим (при описании эмпирических объектов) или теоретическим (дескриптивным) при описании абстрактных объектов.

Оценивание - оценка, изучаемых явлений с привлечением наиболее компетентных лиц, мнения которых, дополняя друг друга, позволяют объективно охарактеризовать изучаемые явления.

Науковедение - комплексное знание о науке, как отрасль знания, изучающая закономерности функционирования и развития науки, структуру и динамику научной деятельности, взаимодействие науки с другими социальными институтами и сферами на вопрос типа «что есть наука и каковы ее атрибуты», а методология занята изучением проблем «как и почему именно так, а не иначе осуществляется наука».

Научная дисциплина – дисциплина блок приспособленного для преподавания научного знания, опирающийся на специальную систему образования, профессиональной подготовки, а также набор процедур, методов и содержательных представлений.

Новшество педагогическое - тип научного и практического творчества, передового опыта учителей.

Обоснование актуальности исследования – элемент, позволяющий судить о глубине понимания автором проблемы собственного исследования и соответственно о качестве выполненного исследования.

Обработка результатов - один из обязательных этапов проведения исследования, следующий за сбором эмпирических данных. Предполагает использование логических приемов (классификация, группировка, сопоставление, выборка и т. п.) для качественных показателей и математических приемов и методов (суммирование набранных баллов, подсчет статистических показателей, дисперсии, корреляционного анализов, регрессионного и кластерного анализов и др.), для количественных результатов.

Определение - (дефиниция) установление смысла вновь вводимого символа, термина, предмета или их уточнение с помощью знакомых слов (номинальное), путем включения в контекст знакомых слов (контекстуальное) или явного формулирования равенства (явное или нормальное определение).

Оценка – вид суждения об определенном феномене; бывает количественной и качественной, обобщенной.

Параметр – величина, определяющая оценку конкретного свойства явления, действия или деятельности; элемент формализации индикатора.

Патент - документ, удостоверяющий государственное признание технического решения изобретением и закрепляющий за лицом, которому он выдан, исключительно право на изобретение.

Педагогический факт – это сведения о необходимой педагогической действительности, данные педагогических измерений.

Педагогическая инновация – образовательная деятельность, связанная с иной, в культурной традиции концепцией процесса становления личности ребенка, с иным взглядом и подходом к образовательному процессу.

Педагогическая неология – научное знание о новом в педагогической теории и практике (учение о создании нового в системе образования и педагогической науки).

Педагогическая аксиология – научное знание о восприятии, оценки освоении педагогическом сообществом педагогических новшеств, инноваций (учение о восприятии нового социально-педагогическим сообществом).

Педагогическая праксиология – научное знание о деятельности по использованию и применению (внедрению) педагогических новшеств.

Педагогическая инноватика – учение о создании педагогических новшеств, их оценке и освоении педагогическим сообществом и, наконец, использовании и применении на практике.

Показатели – это признаки, характеризующие уровень развития, процесс формирования личности, ее обученность, воспитанность, наблюдаемые визуально и устанавливающие меру реализации на практике выработанных у школьников навыков, умений поведения, знаний.

Принципы педагогические – основания нормативного характера, или общие предписания к деятельности, распространяющиеся на все явления данной области образования.

Проблемная ситуация – это следствие обнаружения нестыковки между имеющимися знаниями и знаниями, полученными в ходе постановки проблемы.

Программа - 1) содержание и план деятельности работ; 2) изложение основных положений и целей деятельности политической партии, организации, отдельного деятеля. 3) краткое изложение содержание учебного предмета.

Систематизация – представление содержания документов в виде классификационных индексов в целях организации библиотечного или справочно-информационного фонда и (или) создания справочно-библиографического или справочно-поискового аппарата.

Стратегия исследования – указывает на основные принципы и моменты изменения существующего или разработки нового теоретического знания.

Таблица - перечень сведений, числовых данных, приведенных в определенную систему и разнесенных по графам; сводка, ведомость.

Тема (от греч. thema - предмет изложения, исследования, обсуждения) - лаконичная формулировка про­блемы исследования.

Тенденция - (от лат. tendentia- направленность) – направление развития какой-либо идеи, педагогической теории и практики.

Тест - краткий экспериментально-психологический метод исследования того или иного психического процесса личности в целом или группы.

Тест – стандартизированное задание, позволяющее выявить наличие или отсутствие каких – либо характеристик у изучаемого объекта, знаний, умений, способностей, а также отношение к тем или иным объектам.

Тестирование – исследовательской метод, который позволяет выявить уровень знаний, умений и навыков, а так же способностей и других качеств личности путем анализа способов выполнения испытуемым ряда специальных заданий.

Типизация - сведение разнообразных типов изделий к небольшому числу типовых образцов определенных размеров, форм и качества.

Типология – метод познания, в основе которого лежит разъединение объектов и их группировка с помощью обобщенной идеализированной модели или типа.

Толкование - процедура раскрытия смысла речи, сновидений, различных симптомов и символов.

Факт - объективное и неопровержимое событие, единица эмпирического знания об явлении, отдельного отношения, существующего в педагогической действительности (практике), взятого вне связи с другими.

Фактор – причина, движущая сила какого-либо процесса, явления, определяющего характер, направление, признаки.

Факторный анализ – метод МСА, основанный на выявлении наибольшего числа существенных признаков через наименьшее количество емких и исчерпывающих характеристик.

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

Философия науки – метанаука, предметом которой является критика, проблематизация и тематизация базовых наук.

Философия науки общая – дисциплина, представляющая в обобщенном виде положения философии базовых наук. Важнейшая задача общей философии науки состоит в изучении на метауровне междисциплинарных связей.

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

Философия педагогики и образования – метанаука, предметом которой являются педагогические науки, а также вопросы образования, взятые в общекультурном аспекте. Вся история философии отмечена печатью интереса к педагогике.

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

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

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

Формализация – это такое уточнение содержания представления, которое делает возможным и целосообразным использование математических средств исследования.

Эксперимент - метод исследования, предполагающий выявление существенных факторов, влияющих на результаты педагогической деятельности, и позволяющий варьировать эти факторы в целях достижения оптимальных результатов.

Экспликация - уточнение понятий и утверждений естественного и научного языка с помощью средств символической логики.

Экстраполяция - логико-методологическая процедура, состоящая в перенесении, распространении: а) качественных характеристик с одной предметной области на другую, с прошлого и настоящего на будущее; б) количественных характеристик одной предметной области на другую, одного агрегата на другой на основе специально разрабатываемых для этой цели методов; в) некоторых уравнений, сформулированных для одной предметной области, на иные предметные области в пределах одной науки или даже на иные области знания, что связано с некоторой их модификацией или с пере истолкованием смысла входящих в них компонентов.

Эксперимент педагогический – общенаучный метод познания, позволяющий получить новые знания о причинно-следственных отношениях между педагогическими факторами, условиями, процессами за счет планомерного манипулирования одной или несколькими переменными и регистрации соответствующих изменений в поведении изучаемого объекта или системы.

Эксперт – специалист, проводящий экспертизу

Экспертиза - рассмотрение, исследование каких либо вопросов, решение которых требует специальных знаний в области науки, техники, искусства и т.д.

Явление - то или иное обнаружение предмета, внешние формы его существования. Тесно связано с сущностью - внутренним содержанием предмета, выражающим единство всех его многообразных свойств и отношений.

**ТЕСТОВЫЕ ВОПРОСЫ**

(по дисциплине «Методология и методы психолого-педагогических исследований»)

1. В каком веке возникла наука как особая форма социальной познавательной деятельности

А) XV-XVI +

B) X-XI

C) XII-XIII

D) XV-XVII

E) XI-XII

2. Какие факторы повлияли на возникновение науки

А) общественные среды

B) социальные, логические +

C) психологические, окружающая среда

D) общественные

E) логические

3. Назовите особую форму познавательной деятельности человека

А) познание

B) психика

C) наука +

D) человек

E) мышление

4. Назовите высшую форму знания, предназначенного для достижения объективной истины, знания закономерностей, прогнозирования

А) наука +

B) познание

C) логика

D) исследование

E) теория

5. В каком словаре дано следующие определение: «Наука – это логическая система человеческого знания об окружающей среде истинность исторически сложившегося, постоянное развивающегося которого проявляется и доказывается опытом»

А) В Казахской советской энциклопедии +

B) В педагогическо- психологическом словаре

C) В философском словаре

D) В русско-казахском словаре

E) В педагогическом словаре

6. В какой отрасли изучаются вопросы развития науки и закономерности ее функционирования

А) науковедение +

B) познание

C) логика

D) педагогическое исследование

E) методология

7. Какова конечная цель науки

А) науковедение

B) освоение человека мира с позиции идейности +

C) познание среды

D) исследование

E) улучшение жизни

8. Как аль-Фараби классифицировал науки

А) психология, педагогика, история, философия

B) языкознание, логика, математика, физика, гражданское знание +

C) язык, физика, математика, психология, история

D) педагогика, психология, логика, язык

E) математика, физика, история

9. Кто является автором книги

А) Платон

B) Аристотель

C) аль-Фараби +

D) Ш.Уалиханов

E) Ы. Алтынсарин

10. Отрасль философской науки, исследующая логические закономерности научного познания

А) классификация науки

B) логика науки +

C) научное познание

D) наука

E) этика

11. Научная теория…

А) изображает в виде понятия и форм мышления предмета своего исследования +

B) классифицируется в связи с различными отраслями

C) совокупность научных методов

D) постоянно повторяющаяся практика в науке

E) форма научного знания

12. С какой теорией связано науковедение

А) естествознание

B) растениеведение

C) с теорией познания +

D) с практикой

E) с методологией

13. Что такое познание

А) Активное отражение окружающей действительности в сознании человека +

B) Логические законы познания

C) Совокупность методов научного исследования

D) Постоянно повторяющаяся практика в науке

E) Абстрактное мышление

14. Что такое научное исследование

А) Процесс исследования

B) Процесс выработки нового научного знания +

C) Совокупность методов научного исследования

D) Процесс практики

E) Исследовательская деятельность ученого

15. Научное познание…

А) используя научные методы получения нового знания, целенаправленно провести исследования +

B) определить логические законы познания

C) получить социальное знание

D) получить психологическое знание

E) получить педагогическое знание

16. Обучая, воспитывать, умение вести воспитательную работу

А) преподавательская

B) исследовательская

C) воспитательная +

D) методическая

E) проектная

17. Цель курса «Методология и методы педагогических исследований»

А) дать понятие о науке, организовать процесс овладения методами исследовательской работы +

B) формирование представления об обучении, воспитании, образовании

C) формирование системы знаний

D) формирование умений, навыков, компетенции

E) формирование умений исследовать

18. Что является объектом деятельности педагога

А) объект исследования

B) педагогический процесс и ребенок +

C) педагогические явления и факты

D) методология педагогики

E) воспитание ученика

19. Познание состоит из двух частей

А) ощущение, восприятие

B) запоминание, мышление

C) чувственное, логическое +

D) понятие, отзыв, вывод

E) парадигма, принцип

20 Чувственно познание

А) функция мышления

B) ощущение, восприятие, выражение +

C) воображение творческие работы

D) слово, воображение, мысль

E) креативная работа

21. Логическое познание

А) функция мышления +

B) ощущение, восприятие, воображение

C) воображение, творческие работы

D) слово, воображение, мысль

E) понимание

22. Что является результатом логического познания

А) понятие, отзыв, вывод +

B) ощущение, восприятие, воображение

C) воображение, творческие работы

D) длительность, поведение

E) осмысление

23. Что такое понятие

А) процесс, основанный на результат ощущения

B) отражение в виде общих и важных признаков вещей и явлений +

C) появление нового взгляда

D) поддержка или противостояние мнению о вещах и явления

поддержка или противостояние мнению о вещах и явления

E) отражение закономерности

24. Что такое научная рецензия

А) процесс, основанный на результат ощущения

B) отражение в виде общих и важных признаков вещей и явлений

C) появление нового взгляда

D) поддержка или противостояние мнению о вещах и явлениях +

E) подготовка обоснования

25. Что такое вывод

А) процесс---

B) отражение---

C) появление---

D) поддержка---+

E) процесс обобщения---

26. Укажите компоненты научного исследования

А) методика диалектического исследования, метафизический, практический

B) эксперимент, наблюдение беседа

C) тема, объект, предмет, актуальность проблемы, цель +

D) реферат, курсовая и дипломная работа

E) задачи, методы

27. Тема исследования

А) область исследования

B) конкретность, краткость проблемы

C) ограниченный аспект поиска внутри объекта

D) вопрос в науке или его неизвестная сторона

E) путь решения проблемы

28. Объект исследования

А) область исследования +

B) конкретность, краткость проблемы

C) ограниченный аспект поиска внутри объекта

D) вопрос в науке или его неизвестная сторона

E) место исследования

29. Задачи исследования

А) определение, выявление, обобщение, уточнение предложение +

B) конкретность, краткость проблемы

C) определение причинно-следовательской связи и закономерности проблемы

D) вопрос в науке или его неизвестная сторона

E) уточнение гипотезы

30. Предмет исследования

А) область исследования

B) конкретность, краткость проблемы

C) ограниченный аспект поиска внутри проблемы +

D) вопрос в науке или его неизвестная сторона

E) направление поиска

31. Актуальность исследования

А) область исследования

B) ясность, краткость проблемы

C) ограниченной аспект поиска внутри объекта

D) вопрос в науке или его неизвестная сторона

E) необходимость решения проблемы

32. Цель исследования

А) определение, выявление, обобщение, уточнение, приложение

B) ясность, краткость проблемы

C) определение причинно-следственной связи, закономерности, проблемы +

D) вопрос в науке или его неизвестная сторона

E) достижение результата исследования

33. Гипотеза исследования

А) определение, выявление, обобщение, уточнение, приложение

B) прогнозирование результатов с помощью слов «если», «то», «так как» +

C) определение причинно-следственной связи, закономерности проблемы

D) вопрос в науке или его неизвестная сторона

E) логика исследования

34. Проблемы исследования педагогической науки

А) исследования окружающего мира

B) исследование организма человека

C) исследование проблем обучения, воспитания, образования +

D) исследование вещей и явлений

E) исследование учителя и учебника

35. К познавательному психологическому процессу

А) темперамент, поведение, воля

B) ощущение, восприятие, память, мышление, речь +

C) восприятие, внимание, воля, речь

D) чувство, эмоция

E) поведение, воля

36. Начальная ступень познания

А) мышление

B) ощущение +

C) речь

D) практика

E) теория

37. Основные категории педагогической науки

А) наука, учеба, исследование

B) воспитание, обучение, образование +

C) методы исследования, психология, развитие

D) урок, обучение, воспитание

E) формирование, социализация

38. На основе какой науки возникла педагогика

А) история

B) психология

C) философия

D) логика

E) экономика

39. Кто ввел впервые категорию «образование» в педагогическую науку

А) Я.А.Коменский +

B) Г. Песталоцци

C) Р.Оуэн

D) Ж.Ж. Руссо

E) К.Д.Ушинский

40. Развитие – это…

А) совокупность количественных и качественных изменений +

B) закономерности развития

C) развитие тела

D) психологическое развитие

E) интеллектуальное развитие

41. Виды развития

А) развитие окружающей среды

B) изменения в вещах

C) изменение в сознании человека

D) социальное, психологическое, развитие тела +

E) интеллектуальное, культурное

42. Назовите закономерности развития личности

А) повседневные изменения, удовлетворение материальных потребностей, переход количественных изменений в качественные

B) удовлетворение материальных потребностей, переход количественных изменений в качественные

C) удовлетворение духовных потребностей, переход количественных изменений в качественные

D) переход количественных изменений в качественные, противоречие, отрицание отрицания +

E) интеллектуальное, удовлетворение потребности

43. К какому закону развития относится получение, знаний посредством исследования

А) противоречие

B) отрицание отрицания

C) психологический

D) переход количественных изменений в качественные +

E) удовлетворение интеллектуальной потребности

44. К какому закону относится изречения Абая о том что надо отчитываться перед собой за каждый день, месяц, неделю

А) противоречие

B) отрицание отрицания +

C) психологический

D) переход количественных изменений в качественные

E) педагогический

45. К какому закону развития относится послание Н.Назарбаева «За конкурентоспособный народ, конкурентоспособную экономику, за конкурентоспособный Казахстан »

А) противоречие +

B) отрицание отрицания

C) психологический

D) переход количественных изменений в качественные +

E) педагогический

46. Каким видом деятельности в первую очередь овладеть будущий учитель

А) методический

B) преподавательский

C) исследовательский

D) воспитательный +

E) коммуникативный

47. Каким видом деятельности должен владеть учитель, чтобы стать творческим, учителем, учителем-новатором

А) методический

B) преподавательский

C) исследовательский +

D) воспитательный

E) коммуникативный

48. Каким видом деятельности владеет учитель, который освоил педагогическую технику

А) методический

B) преподавательский +

C) исследовательский

D) воспитательный

E) коммуникативный

49. К какому виду деятельности относятся образование, обучение, воспитание на основе программы воспитания и обучения, систематически влияв на психику ребенка

А) методический, исследовательский

B) преподавательский, воспитательный +

C) исследовательский, воспитательный

D) воспитательный, методический

E) инновационный коммуникативный

50. С какими отраслями науки связана педагогика для рационального исследования проблем воспитания, обучения, образования

А) психология, философия, история +

B) история, математика, физика

C) язык, литература, физика

D) информатика, математика, психология

E) физиология, биология, экономика

51. Путь внедрения знаний о правилах возникновения педагогической теории, принципах изучение педагогического явления и о методах его исследование, об опыте обучения, воспитания, образование

А) дидактика

B) методология педагогики +

C) история

D) управление шкалой

E) теория воспитания

52. Научно-педагогическое исследование

А) процесс формирования научно-педагогического знания, вид познавательной деятельности, ориентирован на открытие объективных закономерностей, обучения, воспитания, развития +

B) управление процессом обучения и воспитания, оказание методической помощи

C) применение педагогических сведений на практике

D) выполнение воспитательных и методических задач

E) открытие закономерностей образования

53. Уровень педагогического исследования

А) эмпирический, теоретический, методологический +

B) теоретический, практический, дидактический

C) воспитательный, методологический, теоретический

D) исследовательский, теоретический, практический

E) теоретический, преподавательский, методический

54. Уровень эмпирического педагогического исследования

А) количественная и качественная обработка педагогических фактов, полученные результаты в ходе практического исследования +

B) формирование основных, общих педагогических закономерностей интерпретации давно открытых фактов и предвидения будущих фактов

C) открытие новых закономерностей

D) формирование общих принципов и методов исследования педагогических явлений

E) открытие новой методологической закономерности

**БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

1. Закон Республики Казахстан «Об образовании». – Алматы, 2012. - 68 с. 2.

2. Закон Республики Казахстан «О науке». – Алматы, 2011. - 20 с.

3. Назарбаев Н.А. «Казахстан – 2050» новое политическое направление стратегии состоявшегося государства. Послание Президента РК Н.А. Назарбаева народу Казахстана // Ана тілі. № 52 1153), 21 желтоқсан, 2012 ж., 4 қаңтар 2013 жыл, 1, 8-13 беттер.

4. Закон Республики Казахстан «Об авторских правах».

5. Абдильдин Ж.М. Диалектика как методология научного познания. –Алма-Ата: Знание, 1981. – 35 с.

6. Аванесов В.С. Методологические и теоретические основы тестового педагогического контроля. Автореферат…дисс. д.п.н. –СПб, 1994.

7. Агеев В.В., Джакупов С.М., Ким А.М., Логинова Н.А., Сапарова И.А., Ташимова Ф.С., Фидирко М.В. Методологические проблемы общей психологии. Учебное пособие. – Алматы: Қазақ университеті, 2003. - 291 с.

8. Алексеев М.Н. К вопросу о методологии педагогики //Сов. педагогика. - 1974. - № 4. - С. 56-64.

9. Алиев У.Ж. Теоретическая экономика: общедисциплинарная модель. – Алматы: НИЦ «Ғылым»,2001. – 348 с.

10. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания. – М., 2001.

11. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. М., 1991 . - 416 с.

12. Анисимов О.С. Методология: функция, сущность, становление (динамика и связь времен).- М., 1996. - 380 с.

13. Арсалиев Ш.М-Х. Методология современной этнопедагогики. –М.: ГЕЛИОС АРВ, 2013. – 320 с.

14. Архангельский С.И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. – М.: Высшая школа, 1974. – 200 с.

15. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1985. – 560 с.

16. Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. Этика профессии: миссия, кодекс, поступок. - Тюмень: НИИ прикладной этики ТюмГНГУ, 2005.

17. Бахтин М.М. К методологии гуманитарных наук //В кн.: Бахтин М.М.. Эстетика словесного творчества. - М.: Искусство, 1979. - С.361- 373, 409-412.

18 Безрукова В.С. Педагогика: учебное пособие. – Ростовн/Д: Феникс, 2013.

19. Бережнова Е.В. Прикладное исследование в педагогике. Монография. – М., 2003. – 164 с.; Бережнова Е.В. Педагогическая наука и ее методология в контексте современности //Педагогика. – 2002. - № 1.

20. Бережнова Е.В., Краевский В.В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов. – М., 2005. – 128 с.

21. Битинас Б.П. Многомерный анализ в педагогике и педагогической психологии.-Вильнюс, 1971.

22. Битинас Б.П. Введение в философию воспитания. - М., 1996. - 285 с.

23. Богуславский М.В. История педагогики: методология, теория, персоналии: Монография. – М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр АНОО «ИЭТ», 2012. – 436 с.

24. Бондаревская Е.В. Гуманитарная методология науки о воспитании // Педагогика. – 2012. - № 7. – С. 3-12.

25. Бордовская Н.В. Педагогическая системология: учебное пособие. - М.: Дрофа, 2009. - 464 с.

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

27. Борытко Н.М. Диагностическая деятельность педагога. М. Изд. Центр «Академия», 2008.- 288 с.

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

29. Бургин М. С. Понятия и функции методологии педагогики //Сов. педагогика. - 1990. - № 10. - С. 74-77.

30. Вершинина Н.А., Загузов Н.И., Писарева С.А., Тряпицына А.П. Современное диссертационное исследование: Оценка качества: Книга для эксперта. – Саратов: Саратовский государственный университет, 2006. - 288 с.

31. Вершинина Н.А. Методология исследования структуры педагогики. Монография. - СПб. – 2009.

32. Внедрение достижений педагогики в практику. Сборник. Под ред. В.Е. Гмурмана. – М., 1981. – 144 с.

33. Волков Б.С., Волкова Н.В. Методология и методы психологического исследования: учебное пособие. – М.: КНОРУС, 2014. – 344 с.

34. Гадамер X. Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. - М., 1988.

35. Галагузова М.А. Диссертационные исследования по педагогике: вопросы и ответы: научно-практическое пособие. – Екатеринбург: «СВ-96», 2011. - 256 с.

36. Гершунский Б.С. Философия образования для ХХI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Изд. «Совершенство», 1998. – 608 с.

37. Гершунский Б.С. Педагогическое науковедение //Советская педагогика. - 1989. – № 10. - С. 68-74.

38. Гершунский Б.С. Никандров Н.Д. Методологическое знание в педагогике. – М.: Знание, 1980. –109 с.

39. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики. – Санкт-Петербург, 1992. – 144 с.

40. Гмурман В.Е., Королев Ф.Ф. Общие основы педагогики /Под ред. Ф.Ф.Королева, В.Е. Гмурмана. – М., 1967. - 392 с.

41. Голованова, Н.Ф. Подходы к воспитанию в современной отечественной педагогике //Педагогика. – 2007. - № 10. – С. 38-47.

42 Гончаров Н.К. Методология и методы педагогики как науки. – М.: Знание, 1968. – 43 с.

43. Громкова М.Т. Педагогика высшей школы.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 447 с.

44. Груздев П.Н. Понятие закона, принципа, правила в педагогике //Сов педагогика. - 1946. - № 4-5. - С. 21-28.

45. Данилов М.А. Взаимоотношение всеобщей методологии науки и специальной методологии педагогики //Проблемы социалистической педагогики. - М.: Педагогика, 1973. - 430 с.

46. Дмитриенко В.А. Соотношение и взаимосвязь науковедения и педагогической науки/ Вопросы повышения эффективности теоретических исследований в педагогической науке. /Тезисы докладов VIII сессии Всесоюзного семинара по методологии педагогики и методики педагогических исследований. 25-27 мая 1976 г. – Ч.I. – М., 1976, 28-33.

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

48. Егоров В.В., Скибицкий Э.Г. Организация и технология научного исследования. – Новосибирск: ОАО «Новосибирское книжное издательство», 2006. - 426 с.

49. Есенбаева Г.А. Научно-теоретические основы формирования системы обеспечения качества образования в вузе. Автореферат…дисс. д.п.н. – Караганда, 2010. - 36 с

50. Ефремова Н.Ф. Тестовый контроль в образовании: учебное пособие. - М.; Логос, Университетская книга, 2007.-386 с .

51. Ефремова Н.Ф. Современные тестовые технологии в образовании:учебное пособие.-М.: Логос, 2003.-176 с.

52. Жексембекова В.А, Алинова М.Ш. Контроль учебных достижений обучающихся как фактор внедрения кредитной системы обучения в условиях модернизации казахстанского общества. Учебное пособие. – Павлодар: Кереку, 2009. – 173 с.

53. Журавлев В.И. XXVII съезд КПСС и проблемы методологии педагогической науки. – М.: Педагогика, 1988. – 200 с.

54. Журавлев В.И. Взаимосвязь педагогической науки и практики. – М.: Педагогика, 1984. - 176 с.

55. Журавлев В.И. Педагогика в системе наук о человеке. – М.: Педагогика, 1990. - 168 с.

56. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. - М., 1982. – 160 с.

57. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.

58.Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога: учебное пособие для студентов вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 176 с.

59. Загрекова Л. В., Николина В.В. Дидактика. - М.: Высш. школа, 2007.

60. Занков Л.В. О предмете и методах дидактических исследований. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1962. - 148 с.

61. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. - М.: Педагогика, 1990.

62. Исаева З.А. Теоретические основы формирования профессионально-исследовательской культуры педагога. – Алма-Ата: Изд. КазГУ, 1996. - 230 с.

63. Институту теории и истории педагогики: 1944-2014. Под общей редакцией д-ра филос. наук, профессора С.В. Ивановой. – М.: ФПНУ ИТИП РАО, 2014. - 448 с.

64. Исследовательские университеты США: механизм интеграции науки и образования /под ред. Проф. В.Б. Супяна.- М.: Магистр, 2009. - 399 с.

65. Ительсон Л.Б. Математические методы в педагогике. - Дисс…д.п.н. - М., 1965.

66. Калкеева К.Р. История педагогики и образования в Казахстане: системный и полипарадигмальный анализ. Монография. – Аркалык, 2010. 129 с.

67. Канке В.А. Философия науки: краткий энциклопедический словарь. – М.: Издательство «Омега - Л»2009. – 328 с.

68 Канке В.А. История, философия и методология педагогики и психологии. – М., 2014.

69. Кармаев А.Ю. Современные научные подходы к реализации метода убеждения в воспитании военнослужащих частей войск национальной гвардии России // Мир образования – образование в мире. – 2016. - № 4. – С. 266-271.

70. Коменский Я.А. Великая дидактика //Педагогическое наследие. М.: Педагогика, 1989.

71. Конкурсная документация по грантовому финансированию научных проектов на 2015-2017 годы// сайт Комитета науки МОН РК: www.sc.edu.gov.kz.

72. Коржуев А.В., Попков В.А. Научное исследование по педагогике: теория, методология, практика: Учебное пособие для слушателей системы дополнительного профессионального образования, преподавателей высшей школы.: - М.: Акдемический проект; Трикста, 2008. – 287 с.

73. Королев Ф.Ф. Логическое и историческое в педагогических исследованиях //Советская педагогика. – 1970. – № 3. - С. 83-94.

74. Королев Ф.Ф. Основные направления методологических исследований в области педагогики //Советская педагогика. – 1969. –№ 4.- С. 38-56.

75 Королев Ф.Ф. Общие основы педагогики /Под ред. Ф.Ф.Королева, В.Е. Гмурмана. – М., 1967. - 392 с.

76. Кочетов А.И. Культура педагогического исследования. – Минск, 1995. – 328 с.

77. Кертаева Г.М., Боталова О.Б. Организация психолого-педагогических научных исследований: учебное пособие. – Павлодар: ТОО НПФ «ЭКО», 2008. - 387 с.

78. Клименюк А.В., Калита А.А., Бережная Э.П. Методология и методика педагогического исследования. Постановка цели и задач исследования. - Киев,1988. - 100 с.

79. Кожахметова К., Таубаева Ш., Джанзакова Ш. Методология общей и этнической педагогики в логико-структурных схемах. Учебно-методическое пособие для студентов высших педагогических учебных заведений, магистрантов, аспирантов и докторантов в области педагогики. – Алматы, 2005. – 174 с.

80. Қожахметова К.Ж. Казахская этнопедагогика: методология, теория, практика. - Алматы: Ғылым, 1998. - 317 с.

81 Кожахметова К.Ж. Поиск инструментариев квалиметрической деятельности специалистов по оценке качества диссертационных исследований в области педагогики //Материалы сборника «Проблемы учебно-методического, методологического и информационно-технологического обеспечения подготовки специалистов в системе высшего педагогического образования».- КазГосЖенПУ, - Алматы, 2010, с. 30-35. (в соавторстве: Таубаева Ш.Т.).

82. Крокерь Л. Введение в классическую и современную теорию тестов: Учебник. Л. Крокер, Дж. Алгина; пер. с англ. Н.Н. Найденовой, В.Н. Семкина, М.Б. Челышковой, под общ. ред. В.И. Звонникова, М.Б. Челышковой. - М.: Логос, 2010. - 668 с.

83. Краевский В.В. Педагогика между философией и психологией //Педагогика. – 1994. – № 6. - С. 24-31.

84. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения. Методологический анализ. – М.: Педагогика, 1977. - 264 с.

85. Краевский В.В. Общие основы педагогики. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.

86. Краевский В.В. Соотношение педагогической науки и педагогической практики. – М., 1977.

87 Краевский В.В. Методология педагогики: прошлое и настоящее //Педагогика. - 2002. - № 1. - С. 3-10.

88. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб.заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.

89. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л., 1970.

90. Кузьмина Н.В. Методы акмеологического исследования. Учебное пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001.

91. Кузьмина Н.В. Основы вузовской педагогики (учебное пособие для студентов университета. Отв.ред. Н.В.Кузьмина). - Л., 1972. -312 с.

92. Кулибаева Д.Н. Методологические основы управления образовательной системой школ международного типа. – Алматы, 2006. – 480 с.

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

94. Кусаинов А.К., Есеева М.Т. Методология и методы сравнительной педагогики. Учебное пособие. - Алматы, 2008. – 92 с.

95. Кусаинов А.К. Качество образования в мире и в Казахстане. – М.: АНОО «Издательский центр ИЭТ», 2014.- 208 с.

96. Қусаинов А.К. Сравнительная педагогика. – Алматы: Просвещение-Казахстан, 2008. – 252 с. /В соавторстве: Г.К. Нургалиева, К.С. Мусин.

97. Кусаинов А.Қ., Наби Ы, Таубаева Ш. Диссертации по педагогике и психологии (справочно-аналитический обзор). - Алматы: ROND@A баспасы, 2010. – 298 бет.

98. Кусаинов А., Таубаева Ш., Булатбаева А.А., Маханова П.Ш. Эволюция теорий содержания среднего образования //Педагогика. -2014. - № 1. – С. 116-122.

99. Кругликов В. Н. Активное обучение в техническом вузе: теория, технология, практика. СПб.: ВИТУ, 1998.

100. Лакатос И. Избранные произведения по философии и методологии науки / Пер. с англ.. – М.: Академический проект; Трикста, 2008. – 475 с.

101. Лакатос И. Фальсификация и методология научно-исследовательских программ. - М., 1995.

102. Лемберг Р.Г., Уманов Г.А. Обязательность и добровольность //Советская педагогика. – 1968. - № 2. - С. 138-143.

103. Лернер И.Я. О построении логики дидактического исследования //Советская педагогика. – 1970. – № 5. - С. 106-119.

104. Лернер И.Я. , Журавлев И.К. Современная дидактика: теория и практика. – М., 1994.

105. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. –186 с.

106. Лернер И.Я. Философия дидактики или дидактика как философия. – М., 1995.

107. Лийметс Х.И. О системе внедрения результатов педагогических исследований в практику. В кн.: О методах педагогических исследований. Доклады к семинару. – Таллин: Министерство просвещения Эстонской ССР, 1971, с. 163-169.

108. Липский И.А. Социальная педагогика: Методологический анализ: Учебное пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 320 с.

109. Липский И.А. Социальная педагогика: практика, научная дисциплина, образовательный комплекс //Педагогика. - 2001. - № 1. - С. 24-32.

110. Липский И.А. Основные парадигмы воспитания //Педагогическое образование и наука. – 2009. №5.

111. Личность учёного. Социально-психологический портрет: Антология. Сост.: Т.Виноградова. - М.: ИНИОН, 2009.

112. Лихачев Б.Т. Методологические основы педагогики. – Самара, 1998.

113. Логвинов И.И. Дидактика: от здравого смысла к научной теории. – М.: Народное образование, 2003. – 224 с.

114. Лордкипанидзе Д.О. Ян Амос Коменский. Изд. 2-е. науч. ред. А.И. Пискунов. – М.: Педагогика, 1970. - 431 с.

115. Лузина Л.М. Теория воспитания: философско-антропологический подход. – Псков: Изд-во: НГПИ им С.М. Кирова, 2000. – 186 с.

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

117. Лукацкий М.А. Описательная, объяснительная и предсказательная функции современной педагогической науки: Монография. – М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр АНОО «ИЭТ», 2014. – 300 с.

118. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. Полный курс: учебник. – М.: Издательство Юрайт, 2011. – 797 с.

119. Мардахаев Л.В. Магистерская диссертация: подготовка и защита: учебно-методическое пособие. - М.: Издательство РГСУ, 2013.- 106 с.

120. Мардахаев Л.В. Методология социальной педагогики //Педагогическое образование и наука - 2011. - № 1 –С.1-14.

121. Мардахаев Л.В. Методологические основы национального воспитания // Педагогика и психология. - 2014. - № 1 (18). - С. 62-75.

122. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: учебник для студентов вузов. - М.: Издательство РГСУ, 2013. - 416 с.

123. Материалы Международной научно-методической конференции «Развитие методологии научно-исследовательской и образовательной деятельности в условиях духовно-нравственного возрождения казахстанского общества» 13-14 октября 2017 года. – Алматы: Қазақ университеті, - 2017.

124. Медведев В.П. Инновации как средство обеспечения конкурентоспособности организации /В.П. Медведев. – М.: Магистр, 2009. - 159 с.

125. Методологические проблемы развития педагогической науки / Под ред. П.Р. Атутова, М.Н. Скаткина, Я.С. Турбовского. – М.: Педагогика, 1985. - 240 с.

126. Методологические последствия парадигмального сдвига в теории воспитания /ред. Н.Л. Селиванова, Е.И. Соколова. - Тверь: ООО «ИПФ»Виарт», 2011. – 200 с.

127. Методология педагогики: понятийный аспект: монографический сборник научных трудов / отв.ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. – М.: Издательский центр АНОО «ИЭТ», 2014. – Вып. 1. - 210 с.

128. Методология гуманитарного исследования в социальной сфере: Учебно-методический комплекс: - СПб: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 216 с.

129. Методологические проблемы повышения эффективности психолого-педагогических исследований: Сб.науч.трудов / редкол.: Н.Д.Никандров (отв.ред.) и др. – М.: Изд. АПН СССР, 1985, с. 15-24.

130. Методологические последствия парадигмального сдвига в теории воспитания /ред. Н.Л. Селиванова, Е.И. Соколова. - Тверь: ООО «ИПФ»Виарт», 2011. – 200 с.

131. Методологические и прикладные аспекты проблемы изучения и обобщения педагогического опыта / Я.С. Турбовской, В.П. Провоторов. – М.: АПН СССР, 1987. –33 с. (Обзор. инф. Серия по инф. обеспечению общесоюз. науч. и пед. программ. Вып 5/25).

132. Методологические знания и их роль в развитии педагогической науки и практики обучения и воспитания: Методическое пособие /Под ред. Н.Д. Никандрова, B.C. Шубинского. - М.: Пед. общество, 1988. - 80 с.

133. Минажева Г.С. Система менеджмента качества в вузах Казахстана: теория, практика и концептуальные направления развития. Автореферат…дисс. Д.п.н. – Алматы, 2010. - 40 с.

134. Михеев В.И. Методы теории измерений в педагогике: учебное пособие. - М.: Логос, 2003. - 64 с.

135. Михеев В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. - М.: Высшая школа. 1987. - 200 с.

136. Моносзон Э.И. Основы педагогических знаний. - М.: Педагогика, 1986. - 200 с.

137. Мынбаева А.К. Основы научно-педагогических исследований: учебное пособие. – Алматы: Қазақ университеті, 2013. - 220 с.

138. Мынбаева А.К. История, теория и технология научной деятельности высшей школы: Монография. - Алматы, 2010. - 257 с.

139. Мынбаева А.К. Современное образование в фокусе новых педагогических концепций, тенденций и идей: Монография. – Алматы: Раритет, 2005. - 90 с.

140. Наби Ы.А. Теория проектирования системы обеспечения качества высшего образования на основе модели EFOM: монография. – Алматы:ROND@A. 2013. - 127 c/

141. Найденова Н.Н. Социально-педагогические факторы международных исследований в оценке качества образования: Монография. – М.: ФГНУ ИТИП РАО Издательский центр ИЭТ, 2012. – 260 с.

142. Найденова Н.Н. Формирование репрезентативной выборки: учебное пособие.-М.: Логос, 2003. - 152 с.

143. Наследов А. SPSS 19 – Профессиональный статистический анализ данных. – СПб: Питер, 2011 – 400 с

144. Национальная система оценки качества высшего образования. Дискуссионный доклад. – Алматы, 2002. – 81 с.

145. Новое в оценке образовательных результатов: международный аспект. . А. Литтл, М.Э. Локхед, В. Чайнапа и др.; пер. М.С. Добряковой; под ред. А. Литтл, Э. Вулф; Моск. Высш. Социал. и экон. наук.- М.: Просвещение, 2007. - 367 с.

146. Никандров Н.Д. Состав и структура методологии социалистической педагогики. – М., 1987. – 44 с.

147. Новикова Л.И., Куракин А.Т. Путь к творчеству. (в помощь начинающему исследователю в области воспитания). – М., 1966.

148. Новикова Л.И. Воспитание как педагогическая категория //Педагогика. – 2000. – № 6. – С. 28-35.

149. Новиков А.М. Докторская диссертация. Пособие для докторантов и соискателей ученой степени доктора наук. 2-е изд. - М.: Эгвес, 2000. - 120 с.

150. Новиков А.М. Методология образования. - М.: «Эгвес», 2006. – 488 с.

151. Новиков А.М. Методология учебной деятельности. – М.: Эгвес, 2005. – 176 с.

152. Новиков А.М., Новиков Д.А. Обучение основам методологии //Педагогика. –2009. – № 7. – С. 11-17.

153. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. – М.: СИНТЕГ, 2007. – 668 с.

154. Нургалиева Г.К. Структуризация основных направлений педагогических исследований //Вестник научно-педагогического центра. –1996. - № 5. – С. 6-7.

155. Нургалиева Г.К. Преемственность в развитии научной школы. - Алматы: АО «Национальный центр информатизации», 2015. - 310 с.

156. Образование и наука. Энциклопедический словарь / Гл. редактор Ж.К. Туймебаев. – Алматы: 2008. – 448 с.

157. Образовательная политика: теории и концепции, тенденции стратегии развития. Монография. /КазНУ им. аль-Фараби. – Алматы, 2014. – 227 с. / Авторский коллектив Мынбаева А.К., Булатбаева А.А. Таубаева Ш.Т., Анарбек Н.

158. Образцов П.И. Основы профессиональной дидактики: учебное пособие. – М.: Вузовский учебник: ИНФРА-М, 2015. – 288 с.

159. Основные тенденции развития дидактики: образование в постиндустриальном обществе //Сборник научных трудов международной научно-практической конференции. Москва, 25-26 окт. 2010 г. /Под ред. И.А. Осмоловской, составитель Н.В. Мунина. – М.: Изд-во СГУ, 2010.

160. Основы научной работы и методология диссертационного исследования/Г.И. Андреев и др. – М.: Финансы и статистика, 2012. - 296 с.

161. Педагогическая наука и ее методология в контексте современности. Сборник научных статей /Под ред. В.В. Краевского, В.М. Полонского. – М., 2001. - 445 с.

162. Педагогическая наука сегодня: философско-методологические проблемы: материалы Всероссийского методологического семинара / Науч.ред. Е.В. Бережнова; сост: Н.В. Малкова. – М.: МИОО, 2011. - 384 с.

163. Педагогическая наука и ее методология в контексте современности: /Сб. научных статей (материалы конференций) Под ред. В.В.Краевского, В.М. Полонского. – М., 2001. – 444 с.

164. Перминова Л.М. От классических к постнеклассическим представлениям в дидактике и обучении // Педагогика. - 2009. - № 8 - С. 7-14.

165. Подласый И.П. Энергоинформационная педагогика. - М., 2010.

166. Полани М. Личностное знание. – М., 1985.

167. Полонский В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований. – М: Педагогика, 1987. - 144 с.; Полонский В.М. Структура результата научно-педагогических исследований //Педагогика. - 1998. – № 7. – С. 26-31.

168. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. – М.: Высшая школа, 2004. – 512 с.

169. Поппер К. Логика и рост научного знания. – М., 1983.

170. Примбетова Г.С. Методика конструирования тестовых заданий: методическое пособие / под ред. М.Р. Ковжасаровой. – Алматы, 2007. – 75 с.

171. Проблемы педагогических измерений. Отв. ред. В.И. Левин.- М.: МГПИ им. В.И.Ленина, 1984. - 122 с

172. Проблемы методологии педагогики и методики исследований. Под ред. М.А. Данилова, Н.И. Болдырева (Акад. пед. наук СССР, НИИ общей педагогики). - М.: Педагогика, 1971. – 352 с.

173. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований и реализации достижений науки в процессе обучения и воспитания. Всесоюзный семинар по методологии педагогики и методике исследований. Москва 11-13 мая, 1972 г. Материалы V сессии семинара. / НИИ ОП АПН СССР. – М., 1972. – 115 с.

174. Программа развития национального исследовательского социального университета до 2018 года. – М.: Изд-во РГСУ, 2009. - 76 с.

175. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация: Пер. с англ. - М., 2002. - 254 с.

176. Райзберг Б.А. Диссертация и ученая степень: Пособие для соискателей. – М.: ИНФРА. - 2008. - 480 с.

177. Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции. - М.: Изд. Российского открытого ун-та, 1995. – 272 с.

178. Роботова А.С., Романчук К.В. Педагогика как судьба. Очерки жизни и деятельности Раисы Григорьевны Лемберг: Документы, воспоминания. Публицистика и педагогические произведения /Под общей редакцией Г.А. Бордовского, В.А. Козырева. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. – 291 с.

179. Родионова Н.В. Методы исследования в менеджменте. Организация исследовательской деятельности. Модуль 1: учебник для студентов вузов, обучающихся по направлению подготовки «Менеджмент». – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2014. – 415 с.

180. Розин В.М. Методология: становление и современное состояние. Учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. - 414 с.

181. Розин В.М. Типы и дискурсы научного мышления. - М.: Эдиториал УРСС, 2008.

182. Руденко А.М. Экспериментальная психология в схемах и таблицах: учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2015. - 285 с.

183. Сафонцев С.А. Образовательная квалиметрия как фактор повышения эффективности контроля качества процесса обучения. Автореферат…дисс. д.п.н. – Ростов-на-Дону, 2004. - 36 с.

184. Сборник научных трудов Международной научно-теоретической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения российского ученого-педагога, академика РАО Володара Викторовича Краевского «Методология педагогики в контексте современного научного знания». 22 сентября 2016 г. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2016. – 384 с..

185. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 240 с.

186. Селье Г. От мечты к открытию. Как стать учёным.- М.: Прогресс, 1987. –

187. Скалкова Я. и коллектив. Методология и методы педагогического исследования. Пер. с чешского. – М.: Педагогика, 1989. - 224 с.

188. Сквирский В. Я. О разработке и оценке педагогических концепций //Педагогика. - 1988.- № 12. - С. 53-58;

189. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. - М.: Педагогика, 1986. - 144 с.

190. Скаткин М.Н. Функции методологических исследований в развитии педагогической науки //Советская педагогика. - 1976. –№ 10. - С. 84-89.

191. Совершенствование качества высшего образования в свете Болонского процесса: реалии, проблемы и перспективы. Под общ. ред. Б.Т. Жумагулова. – Алматы: Қазақ университеті, 2009. - 200с.

192. Социальная педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата / под общ.ред. В.С. Торохтия. – М.: Издательство Юрайт, 2015. – 455 с.

193. Старжинский В.П., Цепкало В.В. Методология науки и инновационная деятельность: пособие для аспирантов, магистрантов и соискателей ученой степени кандидата технических и экономических специальностей. – Минск: Новое знание; М.: ИНФРА-М, 2013. - 327 с.

194. Старикова О.Г. Современные образовательные стратегии высшей школы: полипарадигмальный подход. Автореферат на соискание ученой степени д.п.н. – Краснодар, 2011.

195. Степанов, Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е.Н. Степанов, Л.М. Лузина. – М.: ТЦ «Сфера», 2003.

196. Степин В.С., Горохов В.Г., Розов М.А. Философия науки и техники. Учебное пособие. - М.: Гардарика, 1996. - 400 с.

197. Субетто А.И. Качество человека как объект квалиметрии человека и образования. М.:1999.

198. Субетто А.И., Селезнева Н.А. Качество образования как синтезатор. /Качество образования: концепции, проблемы. Материалы Международной научно- методической конференции. – Новосибирск. Изд.-во НГУ, 2000. - 380с.

199. Субетто А.И. Введение в нормологию и стандартологию образования. -Петербург. – Москва, 2001.

200. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний: психологические основы. 2-е изд. - М.: МГУ, 1984. - 344с.

201. Тажибаев Т.Т. Педагогическая мысль в Казахстане во второй половине ХІХ века. - Алма-Ата, 1965.

202. Таубаева Ш.Т. Методология и методика дидактического исследования: учебное пособие. – Алматы: Қазақ университеті, 2015. – 246 с.

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

204. Таубаева Ш.Т. Педагогическая инноватика как теория и практика нововведений в системе образования. Научный фонд. Книга1. Алматы: Научно–изд. центр „Ғылым”, 2001. – 266 с. /В соавторстве: С.Н. Лактионова.

205. Taubayeva Sh. Diagnosis of initial State of Formation of Resarch Coompetence of a Future Social Pedagogue// International journal of environmental I Sience education. – 2016. – Vol. 11, N 11. – Р. 4699-4705 /Co-author :A. K. Zhexembinova, Saeeda Shah.

206. Taubayeva Sh. The Correlation Between Educational-Informative Motives and the Reflection as One of the Competents of the Resarch Competence Formation among Future Social Teachers// The Social Sciences. – 2016. – N 11 (15). – P. 3774-3777 / Co-author : А. Жексенбино-ва,З. Мадалиева.

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

208. Таубаева Ш.Т. Образовтельная программа по специальности 6М012400 –Педагогические измерения. Докторантура : проект / М-во образования и науки РК, КазНПУ имени Абая. – Алматы, 2012. – 26 с. /В соавторстве: К.Ж. Кожахметова, А.А. Булатбаева.

209. Таубаева Ш.Т. Образовтельная программа по специальности 6М012400 –Педагогические измерения. Магистратура: проект / М-во образования и науки РК, КазНПУ им. Абая. – Алматы, 2012. – 26 с. /В соавторстве: К.Ж. Кожахметова, А.А. Булатбаева.

210. Таубаева Ш.Т. Философия и методология педагогики. Типовая учебная программа. Для специальности 6D012400 – Педагогические измерения. – Алматы: МОНРК, 2013, с. 29-49.

211. Таубаева Ш.Т. Влияние традиции научной школы профессора Н.Д. Хмель на становление магистранта как исследователя в вузах республики //«Теория целостного педагогического процесса – основа профессиональной подготовки будущего учителя»: материалы междунар. науч.-теорет. конф., посвящ. 85-летию д-ра пед. наук, проф. Н.Д. Хмель,28-29 марта 2014 г./ КазНПУ им. Абая. – Алматы, 2014. – Ч. 1. – С. 37-40. /В соавторстве: А.А. Булатбаева, Е.Ж. Альжанов.

212. Таубаева Ш.Т. Зарубежная практика подготовки обучающихся к исследовательской деятельности в системе университетского образования //Педагогика и психология. – 2015. – № 4 (25). – С. 56-66. /В соавторстве: Жексембинова А.К.

213. Taubayeva Sh. Level of formation of Moral and Value Motivation of Student Behavior // The Social Sciences. – Пакистан, 2016.–№ 11.–С.672-678. /Со-author:А. А. Булатбаева[и др.].

214. Taubayeva Sh. Research methodology mastering by master students: from problem to the procedure //Proceedings of the International Scientific and Practical Conference«Innovative technologies in science», UAE, Dubai,February 21-22, 2015. – Dubai, 2015. – Vol. IV. –Р. 127. /Со-author: А.А. Булатбаева, Е. Ж. Альжанов, А. К. Жексембинова.

215. Таубаева Ш.Т. Педагогическое науковедение и науковедческие основания методологии пеадгогики: интерпретация ученых //Материалы Международной научно-методической конференции «Развитие методологии научно-исследовательской и образовательной деятельности в условиях духовно-нравственного возрождения казахстанского общества» 13-14 октября 2017 года. – Алматы: Қазақ университеті, 2017, с.134-138.

216. Таубаева Ш.Т. Проблемы определения содержания квалиметрической подготовки будущих специалистов в области педагогических измерений //Материалы сборника «Проблемы учебно-методического, методологического и информационно-технологического обеспечения подготовки специалистов в системе высшего педагогического образования».- КазГосЖенПУ, - Алматы, 2010,С. 43-48. / В соавторстве: Кожахметова К.Ж.

217. Таубаева Ш.Т. Исследовательская культура учителя: от теории и практике. Монография. - Алматы. Научно-издательский центр «Ғылым», 2001. - 350 с.

218. Таубаева Ш.Т. Философия и методология педагогики //Типовая учебная программа. 6D 012400 – Специальность «Педагогические измерения». – Алматы: МОНРК, 2013.

219. Теория и практика педагогического эксперимента /Под ред. А.И. Пискунова, Г.В. Воробъева. – М.: Педагогика, 1979. - 208 с.

220. Трифонов В.В. Проблемы повышения качества научно-педагогических исследований //Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Педагогические науки», № 4 (36), 2012. - С. 54-62.

221. Тулмин С. Человеческое понимание. – М., 1984.

222. Федоров В.А. Педагогические технологии управления качеством профессионального образования: учебное пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. 208 с.

223. Фейерабенд П. Избранные труды по методологии науки. – М., 1981.

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

225. Философия науки в вопросах и ответах: Учебное пособие для аспирантов / В.П. Кохановский [и др.]. – Ростов н/Д: Феникс, 2006.

226. Хмель Н.Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя. - Алматы, 1998. – 320 с.

227. Хмель Н.Д. Методология педагогической науки. Программа спецкурса для магистрантов университетов. – Алматы: Қазақ университетi, -1998.- 34 с.

228. Хмель Н.Д. Технология реализации целостного педагогического процесса. Программа спецкурса для магистратуры университетов. - Алматы: Қазақ университетi. - 1998. - 24с.

229. Ходусов А.И. Формирование методологической культуры учителя. Дисс…д.п.н. – М.: МГПУ, 1998.

230. Храпченков В.Г. Тенденции и особенности развития всеобщего среднего образования в Казахстане. – Алматы: Ғылым, 1996. – 224 с.

231. Храпченков В.Г. Проблемы периодизации историко-педагогических исследований. - Алматы: АГУ им. Абая, 1996. - 44 с.

232. Хрыков Е.Н. Противоречия в педагогических исследованиях //Педагогика. – 2010. - № 1. - С. 15-23.

233. Шалыгина И.В. Гуманитарные перспективы педагогики и результаты исследований лаборатории дидактики ИТИиП РАО. http://rcde.ru/method/915.html

234. Шамельханова Н.А. Исследовательская подготовка будущего инженера в техническом университете (концепция формирования исследовательской культуры). - Алматы: КазНТУ, 2005. - 268 с.

235. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. – М.: Школа Культурной Политики, 1995. – 800 с.

236. Щедровицкий Г.П. и др. Педагогика и логика. - М., 1993.

237. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. - М.: Изд-во "Эксперимент", 1993.

238. Щедровицкий П.Г. Построение науки педагогики //Открытое общество. - 1994. - № 4.

239. Шиянов Е.Н., Рамаева Н.Б. Полигарадигмальность как методологический принцип современной педагогики //Педагогика – 2005. - № 9. - С.17-25.

240. Шубинский В.С. Преобразование педагогической действительности: методологический аспект // Советская педагогика. - 1987. – № 5. - С. 37-40.

241. Шубинский В.С. Развиваются ли методы исследований //Советская педагогика. - 1991. – № 7. – С. 48-52.

242. Шубинский В.С. Философские подходы к новой педагогической теории //Советская педагогика. - 1990. – № 12. – С. 60-65.

243. Шубинский В.С. Человек как цель воспитания //Педагогика. - 1992. – №3-4. – С. 37-42.

244. Шубинский B.C. Направления развития методов педагогических исследований //Новые исследования в педагогических науках. Вып. 2 (58) / сост. И.К. Журавлев, B.C. Шубинский. М.: Педагогика, 1991, с. 14-18.

245. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. - М.: Педагогика, 1971. - 351 с.

246. Щукина Г.И. Методологические проблемы эффективности дидактических исследований //Советская педагогика.- 1985. - № 12. - С. 30-247 Черепанов В.С. Теоретические основы педагогической экспертизы. Дисс… д.п.н. - М., 1991.

248. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. – М.: Педагогика, 1989. – 152 с.

249. Чечин Л.М., Шаңбаев Т.Қ. Ғылыми сұқбат әлемі. Ғылыми қызметкерлерге арналған орысша-қазақша тілашар. Мир научного общения. Русско-казахский разговорник для научных работников. – Алматы: Ана тілі, 1994. – 88 бет.

250. Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности. Под ред.Г.В. Иванченко, Д.А. Леонтьева. - М.: Смысл. 2006.- 454 с.

251. «Я беспредельно верю в человека…». Страницы жизни и творчества Г.И. Щукиной. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 334 с.

**СОДЕРЖАНИЕ**

**ПРЕДИСЛОВИЕ**

**ВВЕДЕНИЕ**

**ГЛАВА 1.** **НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ: ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ**

1.1 Наука и научно-педагогическое исследование

1.2 Исследование и исследовательская деятельность в области педагогики

1.3 Методология педагогики: сущность, функции, основные понятия.

1.4 Методология научно-педагогического исследования: подходы и принципы

1. 5 Теоретическое знание как база научно-педагогического исследования

1.6 Логика и концепция научно-педагогического исследования

**ГЛАВА 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АППАРАТ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

2.1. Проблема и тема научно-педагогического исследования

2.2 Объект и предмет научно-педагогического исследования

2.3. Цель научно-педагогического исследования

2.4. Гипотеза и задачи научно-педагогического исследования

2.5.Понятийно-терминологическое поле научно-педагогического исследования

2.6. Результаты исследования и положения, выносимые на защиту

2.7. Критерии оценки качества научно-педагогического исследования

Качественное и количественное измерение .

**ГЛАВА 3. СИСТЕМА МЕТОДОВ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

3.1. Наблюдение. Беседа. Интервью. Анкетирование.

3.2. Изучение литературы и контент-анализ. Обобщение педагогического опыта.

3.3. Педагогическое тестирование. Классифицирование.

3.4. Педагогический эксперимент.

3.5. Моделирование и аналогия.

3.6. Внедрение результатов научно-педагогического исследования в практику организации образования.

**ГЛАВА 4. НАУЧНЫЕ ШКОЛЫ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПОРТРЕТЫ УЧЕНЫХ-МЕТОДОЛОГОВ**

4.1. Основатели методологии педагогики

4.2. Ведущая научная школа по методологии педагогики

4.3. Педагоги-методологи современности

4.4. Казахстанские ученые-методологии в области педагогики

4.5. Обучение исследователей основам методологии педагогики

4.6. Готовность к научно-исследовательской деятельности

**СЛОВАРЬ ИССЛЕДОВАТЕЛЯ**

**ТЕСТОВЫЕ ВОПРОСЫ**

**БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

Учебное издание

Таубаева Шаркуль

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Учебник

Редакторы

Набран на компьютере

ИБ

Подписан к печати в 2019 году. Формат

Объем п.л. Офсетная бумага. Цифровое оформление. Заказ №

Таралымы 500 дана. Цена договорная.

Издательство «Қазақ университеті» КазНУ имени аль-Фараби

050000, г. Алматы, проспект аль-Фараби, 71.

«Қазақ университеті».

Таубаева Шаркуль



Таубаева Шаркуль родилась в 1947 году в поселке Шиели Кызылординской области.

В 1969 г. окончила исторический факультет КазПИ им. Абая по специальности «история» с отличием.

В 1992 г. защитила кандидатскую диссертацию на тему: «Система деятельности институтов усовершенствования учителей по изучению, обобщению и распространению передового педагогического опыта» под руководством д.п.н., профессора Я.С. Турбовского. Диссертация была подготовлена в лаборатории изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта НИИ общей педагогики АПН СССР, защищена в Алматинском государственном университете имени Абая.

В 2001 году защитила докторскую диссертацию на тему: «Научные основы формирования исследовательской культуры учителя общеобразовательной школы (Научный консультант: д.п.н., профессор Г.А. Уманов).

Трудовую деятельность начала с учителя истории в средней школе-интернате № 3 Кызылординской области. С 1977 года по 1986 год работала методистом, заведующей кабинетом внедрения передового опыта Центрального института усовершенствования учителей. С 1986 года по 1991 год работала в НИИ педагогических наук И. Алтынсарина в качестве научного сотрудника, заведующей лабораторией внедрения достижений педагогической науки и передового опыта, ученого секретаря Республиканского координационного Совета по психолого-педагогическим исследованиям. С 1991 года по 1993 год являлась старшим преподавателем кафедры педагогики и психологии Республиканского института повышения квалификации работников системы образования. С1993 по 1998 год работала в Казахском институте проблем образования И. Алтынсарина на должности ученого секретаря и заместителя директора института. Руководила методологическим семинаром научных сотрудников, аспирантов и докторантов. В эти годы она принимала активное участие в реализации «Целевой программы подготовки учебников и учебно-методических комплексов для общеобразовательных школ Республики Казахстан», утвержденной постановлением Правительства Республики Казахстан от 26 сентября 1996 года № 1173.

В 1998-2001 годы обучалась в докторантуре КазНПУ имени Абая. С 2001 по 2004 год работала доцентом кафедры общей и этнической педагогики КазНУ им. аль-Фараби. С 2004 года по 2006 год - научным руководителем Центра стандартов образования, экспертизы и креативной информации при учебно-методическом объединении КазНУ им. аль-Фараби и профессором кафедры общей и этнической педагогики. С 1 сентября 2006 г. занимала должность декана факультета педагогики и психологии, с 2008 по 2010 гг. была проректором по учебно-методическому объединению КазГосЖенПУ.

В 2010-2011 учебном году прошла научную стажировку в лаборатории педагогических измерений Института теории и истории педагогики Российской академии образования как стипендиат Международной программы Президента РК «Болашак» по специальности «Педагогическая диагностика. Оценка и управление качеством образования», в Российском государственном социальном университете - по специальности «Социальная педагогика».

С 1 сентября 2011 года является профессором кафедры педагогики и образовательного менеджмента КазНУ им. аль-Фараби. Руководит школой молодых ученых, выступает на методологическом семинаре, республиканских и международных конференциях, он-лайн конференциях, круглых столах. Публикуется в педагогической печати. Является академиком Академии педагогических наук Казахстана, Международной академии наук педагогического образования. Была членом диссертационного совета по защите докторских диссертаций при Казахском университете мировых языков и международных отношений имени Абылайхана, Карагандинском государственном университете имени Е. Букетова, КазГосЖенПУ, КазНПУ им. Абая.

Таубаева Ш. - автор более 300 научных работ, в том числеавтор учебника «Философия и методология педагогики» для докторантуры специальностей группы «Образование», соавтор хрестоматии к учебнику «Ана тілі» для начальных классов, методических пособий по истории для старших классов. Автор ряда книг по педагогической инноватике, передовому опыту и дидактике. Специалист в области общей и нормативной методологии, педагогического науковедения.

Под ее руководством защищено 8 докторских, 14 кандидатских и 5докторских (PHD), 20 магистерских диссертаций. Оппонировала 50 диссертационных работ.

Таубаева Шаркуль Таубаевна - видный ученый–методолог, обучает магистрантов и докторантов основам методологии и методики научно-педагогических исследований.

Награждена знаками «Отличник народного просвещения Казахской ССР», «За заслуги в развитии науки Республики Казахстан».

**Основные научные труды**

Передовой педагогический опыт. – Алматы: Республиканский изд. кабинет, 1997. - 120 с.; Исследовательская культура учителя: методология, теория и практика формирования. – Алматы: Алем, 2000. -380 с.; Исследовательская культура учителя: от теории к практике. – Алматы: Ғылым, 2001. - 350 с.; Педагогический эксперимент. Краткий курс лекций. – Алматы: КазНУ им. аль-Фараби, 2000. – 120 с. (в соавторстве: З.А. Исаева); Педагогическая инноватика как теория и практика нововведений в системе образования. Научный фонд. Книга1. Алматы: Научно-изд. центр „Ғылым”, 2001. – 266 с. (в соавторстве: С.Н. Лактионова); Методология общей и этнической педагогики в логико-структурных схемах: учебно-методическое пособие для студентов высших педагогических учебных заведений, магистрантов, аспирантов и докторантов в области педагогики. – Алматы, 2005. - 174 с. (в соавторстве: Кожахметова К.Ж.., Джанзакова Ш.И.). ; Введение в методологию и методику педагогического исследования. – Туркестан, 2007. – 190 с.; Методология и методика педагогического исследования. – Астана: Дарын, 2009. – 190 с.; Научно-педагогическое исследование: методология и методика. – Алматы, 2010. – 328 с.; Методология и методика педагогического исследования. Учебник.– Алматы: КазГосЖенПУ, 2011. 141 с.; Педагогика әдіснамасы. Оқу құралы. - – Алматы: Қарасай, 2013. - 432 бет. Методология и методика дидактического исследования. Учебное пособие. Алматы Қазақ университеті, 2015. - 246 с/; Методология и методика педагогического исследования. Учебное пособие. Алматы Қазақ университеті, 2015. - 246 с; Педагогиканың философиясы және әдіснамасы. Оқулық. Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі оқулық ретінде бекіткен.– Алматы: Қазақ университеті, 2016. - 340 бет.; Исследовательская культура учителя: от теории к практике. Монография. - Алматы: Қазақ университеті, 2016. - 423 с.