

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования
«Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»

СЕВЕРИН С.Н.

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Учебно-методический комплекс
для студентов педагогических специальностей вузов

БРЕСТ – 2014

УДК 378 (07)
ББК 74.58
С 28

Рекомендовано редакционно-издательским советом
учреждения образования
«Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»

Рецензенты:

Микелсоне Илзе – доктор педагогических наук, ассоциативный профессор, вице-президент Международной академии гуманизации образования (МАГО), декан факультета педагогики и социальной работы Университета г. Лиепая

Ковальчук Т.А. – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики учреждения образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»

В структуру учебно-методического комплекса «*Методология педагогического исследования*» включены учебная программа по дисциплине, теоретический блок (лекции) по общей и нормативной методологии педагогики, практикум, диагностический инструментарий, хрестоматия, терминологический словарь.

Учебно-методический комплекс разработан с целью формирования у студентов (магистрантов) педагогических специальностей методологической культуры гуманитарного типа.

Адресуется студентам, магистрантам, аспирантам, педагогам-исследователям.

ВВЕДЕНИЕ

Учебная дисциплина «*Методология педагогического исследования*» включена в вариативный блок учебных планов вузов Республики Беларусь по подготовке специалистов образования, которым присваивается квалификация «преподаватель». Учебно-методический комплекс «*Методология педагогического исследования*» разработан с целью научно-методического обеспечения преподавания данной дисциплины. Цель учебной дисциплины «*Методология педагогического исследования*» – создать педагогических условия для формирования (развития) у будущих преподавателей методологической культуры гуманитарного типа. Методологическая культура преподавателя является инвариантным компонентом его профессиональной культуры. По данным исследователей (Е.В. Бережнова) только у 3% студентов-выпускников педагогических специальностей сформированы отдельные компоненты методологической культуры, то обуславливает низкий уровень качества дипломных работ, магистерских диссертаций. Методологическую культуру педагога-исследователя трактуют как культуры мышления, основанную на рефлексии, включающую: осознание, формулирование и творческое решение научно-педагогических задач; научное обоснование, наукоемкое проектирование на междисциплинарной основе новых моделей педагогического процесса, методологическую рефлексивность (В.В. Краевский, Е.В. Бережнова). Методологическая культура педагога-исследователя – это компонент профессиональной культуры, интегрирующий ценностное сознание исследователя, системные знания по общей и нормативной методологии научного познания, методологии педагогики, логике, теории аргументации, методологические умения проектировать, осуществлять и оценивать процесс и результаты научного поиска с позиции методологических норм, такие способности как эвристичность, методологичность и рефлексивность научного мышления, персональный интеллектуальный стиль, а также опыт осуществления и экспертизы научной деятельности, обуславливающие методологически адекватное решение научной проблемы, создание нового научно-методического продукта, обладающего теоретической и практической значимостью.

В структуру учебно-методического комплекса «*Методология педагогического исследования*» включены: учебная программа по дисциплине «*Методология педагогического исследования*», теоретический блок (лекции) по общей и нормативной методологии педагогики, практикум (семинары) по методологии педагогического исследования, диагностический инструментарий, хрестоматийные материалы, терминологический словарь.

1 ПРОГРАММА

учебной дисциплины «Методология педагогического исследования»

Пояснительная записка

Динамичность социокультурогенеза, формирование синергетической картины мира, полифоничность философско-аксиологических концепций, многовекторность развития образования (наукоемкость, перманентный характер, интернационализация и глобализация, информатизация, технологизация, гуманитаризация, жесткая конкуренция на рынке образовательных услуг, создание и функционирование разноуровневых систем менеджмента качества и др.), четвертая научная революция и формирование постнеклассического типа научной рациональности, трансформация парадигмы педагогики, реализация образовательных стандартов третьего поколения (компетентностный подход) обуславливают новые требования к уровню общетеоретической, методологической и технологической культуры специалистов образования.

Программа разработана для студентов педагогических специальностей вузов. **Стратегическая цель** курса «Методология педагогического исследования» – создать педагогических условия для формирования (развития) у будущих преподавателей методологической культуры гуманитарного типа.

Задачами учебной дисциплины «Методология педагогического исследования» являются:

- развитие у студентов мотивации на перманентное научно-методологическое самообразование;
- формирование у студентов теоретических и нормативных знаний в области дескриптивной и прескриптивной методологии педагогики на уровне знания-понимания и знания-применения в стандартных методологических ситуациях;
- формирование у студентов методологических умений проектировать, осуществлять, оценивать качество процесса и результатов научно-педагогического исследования с позиции методологических норм;
- создание условий для развития у студентов эвристичности, критичности, гипотетичности и прогностичности мышления;
- создание условий для развития у студентов рефлексивных способностей, рефлексивной самостоятельности;
- формирование у студентов опыта проектирования методологического аппарата педагогического исследования, опыта решения разновекторных логических и методологических задач.

Критерии и уровневые показатели сформированности у студентов методологической культуры:

- Понимают сущность общенаучных, социально-гуманитарных и педагогических, методологических категорий и понятий (выделяют сущностные признаки; определяют содержательное поле и объясняют генезис содержания; структурируют; систематизируют); умеют конструировать логически и иерархически структурированные понятийные матрицы;
- Умеют содержательно интерпретировать уровни методологии научно-педагогического исследования; понимают сущность дескриптивного и прескриптивного методологического знания, методологического и функционально-методологического знания, степень влияния на социально-гуманитарное исследование философских и общенаучных концепций и подходов (постмодернизм; экзистенциализм; герменевтика; философская антропология, системный подход и др.);
- Понимают сущность методологических норм;
- Осуществляют методологически корректное проектирование методологического аппарата исследования, методологическую рефлексию его процедуры и результатов (проблема; актуальность; тема; объект; предмет, цель, задачи, гипотеза, новизна, теоретическая и практическая значимость и др.); устанавливают корреляцию между компонентами методологического аппарата исследования;
- Владеют логикой прикладного педагогического исследования; владеют отдельными приемами аргументации (обоснования) концептуальных и нормативных моделей педагогического исследования;
- Понимают сущность теоретических и эмпирических методов исследования как средства решения научной проблемы, цели и задач исследования, умеют адекватно цели и задачам конструировать систему исследовательского инструментария; умеют конструировать эмпирические дескриптивные и обосновывать нормативные модели, владеют приемами аргументации;
- Понимают сущность и владеют технологией педагогического эксперимента; умеют конструировать и реализовывать диагностические программы (критерии, показатели, качественные шкалы, диагностические методики), корректно интерпретировать экспериментальные данные;
- Понимают возможности, границы применения и умеют адекватно использовать формально- и содержательно-логические правила (определение понятий; классификация; неполная индукция; структурно-логическое моделирование и др.); корректно применяют статистические методы;
- Понимают специфику социально-гуманитарного исследования в сравнении с естественнонаучным (парадигма; логика проектирования; варита-

ивность целевых установок, поликонцептуальность, статистический и математический инструментарий и др.);

– Проявляют способности к генерированию идей, мысленному экспериментированию, конструированию гипотез, прогнозированию и др.;

– Проявляют рефлексивную самостоятельность, умеют осуществлять методологическую рефлексию процесса и результатов исследования с позиции методологических норм и гуманитарных ценностей.

Основными педагогическим инструментарием формирования у будущих преподавателей методологической культуры являются: *педагогическое моделирование, конструирование методологических моделей, педагогическое проектирование, критическая рефлексия, педагогическое прогнозирование, контент-анализ, системный анализ первоисточников, структурно-функциональный анализ, конструирование корреляционных матриц, синектика, дидактические имитационно-моделирующие игры.*

Тематический план

учебной дисциплины «Методология педагогического исследования»

Темы	Количество часов	
	лекции	семинары
1. Педагогическая наука как объект методологической рефлексии	2	2
2. Сущность методологии педагогики	2	-
3. Уровни и источники методологического обеспечения и методологической рефлексии педагогического исследования	4	2
4. Специфика педагогического исследования как социально-гуманитарного: постнеклассика	2	-
5. Методологическая аргументация. Структура парадигмы прикладного педагогического исследования	2	-
6. Логико-гносеологическая модель прикладного педагогического исследования	2	2
7. Методологический аппарат и критерии качества педагогического исследования. Методологическая рефлексия.	6	8
8. Методологический инструментарий педагогического исследования	4	6
ВСЕГО – 44 часа	24	20
Форма контроля	Экзамен	

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

1. Педагогическая наука как объект методологической рефлексии

Генезис науки в контексте культуры. Тенденции развития науки. Педагогика в контексте потнеклассической науки. Педагогическая наука как система знаний и как деятельность. Методологическая структура педагогической науки: объект и предмет; педагогическая эмпирия (факты) и педагогическая теория (педагогические закономерности как «знание о сущем»); нормативно-педагогическое знание («знание о должном»); язык педагогики (понятийно-категориальный аппарат и терминосистема); методы исследования; эмпирический базис; проблемное «поле». Задачи педагогической науки. Научно-теоретическая и конструктивно-техническая (нормативная, технологическая) функции педагогики. «Опережающая» функция педагогической науки по отношению к практике. Научная аргументация; обоснованность педагогических новаций. Фундаментальные и прикладные исследования, разработки. Гуманитарная экспертиза в структуре научно-педагогического исследования. Типы и структура результата педагогического исследования; структура научно-педагогического знания. Эмпирическое, теоретическое и нормативное знание в педагогике. Методологическое знание («знание о педагогике»). Педагогическая наука и образовательная практика как система.

2. Сущность методологии педагогики

Генезис понятия «методология». Сущность понятия «методология науки». Сущность методологии педагогики. Объект и предмет методологии педагогики. Методология педагогики как система знаний и как деятельность. Формы методологической деятельности: методологическое исследование и методологическое обеспечение. Философское, специально-научное и методологическое знание. Функции методологии педагогики (дескриптивная, прескриптивная, критико-рефлексивная или «самосознания» науки). Сущность нормативной методологии педагогики. Понятие методологической нормы. Типология методологических норм. Методологическая аргументация.

3. Уровни и источники методологического обеспечения и методологической рефлексии педагогического исследования

Типы и уровни методологии науки. Уровни методологии педагогики (философский, общенаучный, уровень методологии социально-гуманитарных наук, конкретно-научный, уровень методики и техники исследования). Философские, специально-научные и методологические источники в структуре методологического обеспечения педагогического исследования. Экзистенциализм, философская антропология, герменевтика, постмодернизм и др. в структуре аксиологического поля педагогических исследований. Системный, структурно-функциональный, технологический, квалитологический, гуманитарный и др. подходы в структуре методологического обеспечения педагогического исследования. Методологическое обоснование проекта исследования. Методологическое и функционально-методологическое знание в структуре методологической аргументации прикладного педагогического исследования. Ценность методологической рефлексии. Объекты методологической рефлексии педагога-исследователя.

4. Специфика педагогического исследования как социально-гуманитарного: постнеклассика

Генезис естественнонаучной и социально-гуманитарной парадигм научного исследования. «Парадигмальные трансформации». «Парадигмальные прививки». Специфика социально-гуманитарных исследований. Гуманитаризация и аксиологизация науки. «Человеческое измерение» в структуре научного исследования. Научная истина как синтез «сущего» и «должного». Специфика педагогического исследования как социально-гуманитарного. Специфика методологического обеспечения социально-гуманитарного исследования: субъектный подход, единство рационально-логического и субъективно-иррационального, единство научного объяснения и понимания, специфика обоснования актуальности проблемы и темы, конструирования методологического аппарата, логики исследования (эмпирическая, теоретическая, аксиологическая, нормативная модели). Трансформация парадигмы прикладного педагогического исследования (логики исследования); «сдвиг» парадигмы. Эвристический потенциал субъективно-иррационального. Специфика использования количественных и качественных методов в педагогическом исследовании. Сциентизм как методологическая установка в педагогике. Гуманитарная экспертиза процедуры и результатов педагогического исследования. Ценности науки.

5. Методологическая аргументация. Структура парадигмы прикладного педагогического исследования

Понятие и структура методологической аргументации. Проблема структурирования и систематизации методологических норм. Генезис понятия «парадигма». Парадигма как модель, эталон, стандарт, нормативно-критериальная система научного исследования. Парадигма как методологическая модель научной рациональности. Критериальное «ядро» парадигмы. Социокультурная обусловленность парадигмы. Структура и функции парадигмы педагогического исследования. Парадигмальные трансформации в контексте постнеклассики. Парадигма как «открытая» и «закрытая» система.

6. Логико-гносеологическая модель прикладного педагогического исследования

Структура педагогического исследования (методологическое обоснование исследования, проектирование методологического аппарата; реализация цели и задач исследования посредством адекватного методологического инструментария; экспертиза, оценка и рефлексия процесса и результатов). Логика осуществления прикладного педагогического исследования: научное обоснование (аргументация) и конструирование дескриптивных эмпирической и теоретической, аксиологической, нормативной моделей. Дескриптивная эмпирическая модель. Факты-примеры, факты-иллюстрации. Интерпретация эмпирических данных. Теоретическая «нагруженность» фактов. Эмпирическая модель с неявной оценкой, завуалированным предписанием. Дескриптивная теоретическая модель. «Неявный ценностно-нормативный компонент» в структуре теоретической модели. Дескриптивные модели как модели «сущего». Способы аргументации дескриптивных моделей. Способы оценки теоретической модели. Нормативные модели как модели «должного». Источники конструирования разноуровневых нормативных моделей. Способы аргументации нормативных моделей.

7. Методологический аппарат и критерии качества педагогического исследования. Методологическая рефлексия

Методологические принципы педагогического исследования. Критерии научности. Логика педагогического исследования: эмпирическая модель, теоретическая модель, аксиологическая модель, нормативная модель,

проект деятельности (Е.В. Бережнова, В.В. Краевский). Система методологических характеристик педагогического исследования как интегрированный критерий его качества. Проблема педагогического исследования. Типология (информационные, концептуальные, квалиметрические и организационно-методические) и уровни (феноменологический, концептуальный, экспериментальный) исследовательской проблематики (В.М. Полонский). Тема педагогического исследования. Актуальность педагогического исследования (актуальность научного направления; практическая актуальность; научная актуальность темы исследования). Объект и предмет исследования в педагогике. Цель и задачи педагогического исследования. Гипотеза в педагогическом исследовании, методологические требования к её выдвижению. Новизна результатов исследования (В.В. Краевский, В.М. Полонский). Типы новизны (теоретическая и практическая новизна). Уровни новизны результатов научно-педагогических исследований: конкретизация, дополнение, преобразование (В.М. Полонский). Теоретическая значимость результатов педагогических исследований. Практическая значимость результатов педагогического исследования.

8. Методологический инструментарий педагогического исследования

Цели, задачи и методы исследования. Методологический инструментарий педагогического исследования. Методы исследования: классификация. Теоретические и эмпирические методы педагогического исследования. Общенаучные методы исследования. Методы социально-гуманитарных наук. Количественные и качественные методы исследования. Педагогический эксперимент: цели и функции. Технология педагогического эксперимента. Логическая структура педагогического эксперимента: предэкспериментальный, констатирующий, формирующий, контрольный, оценочно-рефлексивный, постэкспериментальный этапы. Организационные модели педагогического эксперимента. Количественная обработка экспериментальных данных: шкалы измерения (номинативная; порядковая; интервальная; шкала отношений); методы математической статистики. Педагогическое тестирование. Технология конструирования дидактических тестов. Количественная обработка и качественная интерпретация данных тестирования. Экспертный метод: технология реализации в педагогических исследованиях. Метод «паспортизации» методических продуктов. Педагогическое моделирование как теоретический метод исследования. Метод конструирования корреляционных матриц.

2 ЛЕКЦИИ ПО МЕТОДОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

2.1 Педагогическая наука как объект методологической рефлексии

Наука – это особый вид познавательной деятельности, направленный на выработку объективных, системно организованных и обоснованных знаний о мире. В «фокусе внимания» науки – любые объекты: природные, социальные, социоприродные системы, человек, его сознание, человеческая психика и человеческая деятельность, знаковые системы, искусство, мораль, религия, образование, наука и др. культурные феномены.

Доминирующая функция науки – *научно-теоретическая*: генерирование и систематизация объективных знаний о реальной действительности («Что есть объект?»). Для современного этапа развития науки все более актуальной является, как подчеркивает В.С. Швырев, *проективно-конструктивная* (нормативная, технологическая) функция науки («Каким должен быть объект?») [130]. Степин В.С. отмечает, что при изучении «челoveкоразмерных» объектов поиск истины оказывается связанным с определением *стратегии и возможных направлений преобразования* таких объектов [120].

Академик В.В. Краевский неоднократно указывал на то, что педагогическая наука должна **опережать** практику. В этой связи одной из приоритетных задач педагогики является **научное обоснование педагогических систем**. *Любая педагогическая новация должна быть научно обоснована!* «В этом деле научно-теоретическая функция педагогики является приоритетной и системообразующей по отношению к конструктивно-технической. Создание научно-обоснованных систем обучения и воспитания, новых методов возможно на основе познания сущности педагогических явлений в ходе теоретических исследований. Только на этой основе можно осуществить *опережающее* (выделено – С.С.) отражение педагогической действительности, обеспечить влияние науки на практику» [56; С. 16-17]. В частности, в контексте глобализации и интернационализации образования и науки формируется Европейское пространство высшего образования, которое выступает объектом как педагогических, так и междисциплинарных исследований. Безусловно, одна из задач таких исследований – определение сущности данного феномена («Что есть?»), закономерных связей, социокультурных факторов, обуславливающих его функционирование и развитие. Другая – прогнозирование тенденций, альтернатив развития. Третья – научное обоснование и проектирование вариатив-

ных нормативных моделей европейского образовательного пространства («Как должно качественно и эффективно функционировать?») с учетом существующей «культурно-исторической парадигмы» (В.С. Степин), динамики социокультурного контекста, ценностей (*система ценностей динамична!*) и стратегий цивилизационного развития.

В действительности, как отмечает профессор В.В. Сериков: «...в большинстве случаев вопрос о том, чему и как учить человека, решался «безо всякой науки», исходя из традиций, опыта, наития, «запросов времени», социально, экономической, а подчас и «революционной» целесообразности. Вопрос решался, как правило, властями, чиновниками, лидерами господствующих партий, а затем уже это решение поручали обосновывать ученым. Понятно, что такая... «наука» не пользовалась авторитетом в среде культурных и мыслящих людей» [113, С. 77]

Педагогика – это и фундаментальная и прикладная наука. Фундаментальные и прикладные исследования отличаются, прежде всего, *целевыми приоритетами*. Стратегическая цель фундаментальных исследований – создание теорий и концепций, выявление законов и закономерностей, генерирование и структуризация категориальных матриц, фиксирующих и отражающих сущностные характеристики объектов реальности. В процессе фундаментальных исследований создаются теоретические модели объектов. В частности, результатом фундаментального исследования И.Я. Лернера, В.В. Краевского являлось теоретико-методологическое обоснование и разработка *культурологической модели* содержания общего среднего образования [56; 63; 64]. Сериков В.В. разработал *теорию личностно-развивающего образования*, выявил *генетические связи между культурологической, личностно-развивающей и компетентностной моделями образования* [111; 112].

Фундаментальные исследования выполняют не только **онтологическую, прогностическую функции, но и методологическую, эвристическую, т. е., «открывают» новые проблемные поля, «задают» эвристические стратегии и технологии прикладных исследований!**

Фундаментальные исследования в области общей и нормативной методологии науки, дескриптивной и прескриптивной методологии конкретно-научных дисциплин «напрямую» не связаны с практикой и не обосновывает нормы практической деятельности (нормы обучения и воспитания). В частности, результатами исследования Е.В. Бережновой являются: *методологические условия перехода от науки к практике в структуре прикладного педагогического исследования; способы аргументации компонентов логико-гносеологической модели педагогического исследования* [7].

В исследовании В.М. Полонского разработаны *критерии и методы оценки качества процесса и результатов педагогических исследований* [84]. Данные фундаментальные исследования направлены на разработку методологического обеспечения научной (*а не практической!*) деятельности.

Дифференциацию научных исследований на фундаментальные, прикладные и разработки считаем условной. Современные социально-гуманитарные научные исследования в той или иной степени реализуют как теоретическую, так и технологическую, нормативную функции. Одна из функций является доминирующей. В частности, Е.В. Бережнова считает более корректным и адекватным дифференцировать педагогические исследования на **фундаментально-прикладные, фундаментальные разработки, прикладные разработки** и т.д. [11]. В таких исследованиях разрабатываются как теоретические, так и нормативные модели, конкретные нормы (формы, методы, методические приемы, методики) практической педагогической деятельности.

Наука выступает как **система научных знаний и научной деятельности** (научного исследования), результатом которой являются разнотипные новые научные знания, характеризующиеся теоретической и практической ценностью. В целом для научного познания характерны свои специфические ценности: ***самоценность истины*** и ***ценность новизны*** [120].

Наука является **компонентом культуры** (в культуру структурированы мораль, религия, идеология, искусство, образование и др.). С одной стороны, *наука социокультурно обусловлена, развивается в определенном историческом и культурном контексте, аксиологическом поле*; с другой – *наука является катализатором развития культуры*.

Сегменты культуры, культура в целом являются объектами исследования научных дисциплин («религиоведение – религия», «культурология – культура»). Той или иной компонент культуры может быть объектом исследования (в определенном ракурсе) разных наук: образование является объектом исследования педагогики, педагогической психологии, философии образования, социологии образования и др. Наука (конкретно-научная дисциплина) также является объектом научного исследования, например, психологии науки, философии науки, методологии науки и др.

На современном этапе является актуальной проблематика, связанная с исследованием ***генезиса науки в контексте культуры***, а также ***связей в системе «культура – наука»***. Степин В.С. подчеркивает: «Процесс научного познания обусловлен не только особенностями изучаемого объекта; но и многочисленными факторами социокультурного характера. Рассматривая науку в ее историческом развитии, можно обнаружить, что по мере

изменения типа культуры меняются стандарты изложения научного знания, способы видения реальности в науке, стили мышления, которые формируются в контексте культуры и испытывают воздействие самых различных ее феноменов. Это воздействие может быть представлено как включение различных социокультурных факторов в процесс генерации собственно научного знания» [120, С. 41]. В этой связи **объектами научной рефлексии** является как собственно наука (научное знание, научное исследование), так и социокультурный контекст, обуславливающий функционирование и развитие науки.

Наука – доминанта в иерархии ценностей техногенной культуры. Для современной эпохи специфическим является *наукоемкость и информативность* всех сфер социальной жизни. Лекторский В.А. отмечает, что наиболее развитые страны вступают в стадию информационного общества, когда мерилom богатства становится *производство, распространение и потребление знания*. Именно отношение к знанию, к возможностям его создания и использования все в большей степени будет определять и социальное расслоение общества, и разделение на страны и регионы с точки зрения их места и влияния в новом мировом порядке. При этом речь идет о знании, на основе которого можно конструировать новые технологии и типы коллективных практик [62].

Однако, в связи с глобальными кризисами, возникает проблема поиска новых мировоззренческих ориентаций человечества и переосмысления функций науки. Как отмечает В.С. Степин, современная наука столкнулась с целым рядом глобальных проблем, принципиально **новыми типами объектов**, что обуславливает перестройку оснований науки (научная картина мира, идеалы и нормы науки, философско-аксиологические основания) и, как следствие, перестройку стратегий исследования [121].

Все чаще объектами современных научных исследований являются саморазвивающиеся **человекоразмерные системы – системы, включающие человека в качестве своего компонента**. К таким системам, например, относятся: биосфера, глобальная сеть INTERNET, «системы современного технологического проектирования, когда проектируется уже не только машина, и даже не система «человек – машина», а еще более сложный развивающийся комплекс «человек – машина, плюс экосреда, в которую внедряется данная технология, плюс социокультурная среда, принимающая эту технологию» [121].

Как отмечает В.С. Степин: «Если классическая наука была ориентирована на постижение... изолированного фрагмента действительности, выступающего в качестве предмета той или иной научной дисциплины, то

специфику современной науки конца XX века определяют комплексные исследовательские программы, в которых принимают участие специалисты различных областей знания» [120, С. 627]. В этой связи доминантными в современной науке являются **междисциплинарные («гибридные») исследования**. С позиции Д.И. Фильдштейна сегодня все более **актуальными являются психолого-педагогические исследования, осуществляемые «на стыке» с другими научными дисциплинами, изучающими человека и его развитие: социальной антропологией, феноменологией, когнитологией, культурологией, понимающей социологией, семиотикой, информатикой** [123; 124].

Возникновение новых типов объектов обуславливает и изменение методологических стратегий, методов и критериев качества исследования такого рода объектов.

Тенденциями развития науки в постнеклассический период являются:

- Современная наука, как отмечает В.С. Степин, характеризуется радикальной трансформацией оснований научных исследований (четвертая «научная революция»): картины мира, философско-аксиологических оснований и нормативно-критериальных систем [120]. Парадигмальные «сдвиги» характерны и для социально-гуманитарных наук: педагогики, психологии, социологии и др. Формируется постнеклассический тип научной рациональности.
- Освоение наукой новых типов объектов («человекообразные системы») и, как следствие, актуализация междисциплинарных («гибридных») исследований. В процессе исследования «человекообразных» объектов поиск истины («истина не только то, что есть, но и то, что должно быть») не только связан с определением их сущности, но стратегий и возможных направлений преобразования таких объектов в соответствии с определенными аксиологическими установками, т.е., актуализация наукоемкого социально-гуманитарного проектирования [120; 130; 131].
- Для современной науки характерно тотальность и перманентность научной рефлексии. Расширение «поля» научной рефлексии: актуализация не только «внутринаучной» или методологической рефлексии, но и «внешней» рефлексии (Э.Г. Юдин), объектом которой является не столько качество процесса и результатов научного исследования, сколько социокультурный контекст научного исследования и его влияние на стратегии и нормы исследования [136]. Экспликация внутринаучных ценностей с социально-гуманитарными ценностями и целями, осуществление социально-гуманитарной экспертизы результатов научных исследований [120].

- Открытость и динамичность «парадигмальных образцов», методологических норм (эталонов) научно-исследовательской деятельности. Современная научная рациональность (В.С. Швырев) – это «открытая рациональность» [131], когда исследовательские программы и парадигмы находятся в фокусе перманентной критической рефлексии и, как следствие, трансформации. В частности, происходит трансформация «ядра» критериев научно рациональности (особенно в социально-гуманитарных науках): структурирование в «ядро» наряду с методологическими, содержательно-логическими критериями гуманитарных критериев и др.
- Взаимодополнительность рационально-логического и субъективно-иррационального как самоценных компонентов научного исследования. Вариативность подходов к исследованию научной проблемы, диалогичность и взаимодополнительность подходов, поликонцептуальность, многомерность истины. «Легализация» субъекта научного исследования, введение «человеческого измерения» в научную деятельность [1; 69; 117].

Статус науки определяется степенью развития ее **методологической структуры**, включающей философско-аксиологические основания, парадигму как методологическую по природе нормативно-критериальную систему, объект, задачи и функции, предмет науки, теории, категориально-понятийный аппарат и терминосистему, методологического инструментарий, эмпирическую базу, актуальные проблемные поля и др.

Рассмотрим ряд компонентов методологической структуры педагогической науки.

Объект и предмет педагогики. Объект науки – это та область действительности, которую исследует данная наука. Например, объектами социально-гуманитарных наук являются культурные феномены, связанные с человеком. **Объектом педагогики является образование**, которое на современном этапе не отождествляется только с процессом формирования знаний и предметных умений, развитием интеллектуального потенциала человека. Профессор Сериков В.В. подчеркивает: «Образованность уже не сводится к способности воспроизвести усвоенные знания и тем более не отождествляется с эрудицией или «многознанием», а предполагает компетентность во многих областях. Это и умение выбрать из массива знаний такое, которое обеспечивает решение возникшей задачи, и умение провести самостоятельное исследование и, соответственно, добыть недостающие знания, и умение оценить экологические, социальные, нравственные последствия технологических проектов, которые создаются на основе изучаемой науки, т.е. сделать то, что специалисты называют гуманитарной

экспертизой» [112, С. 4]. Образование есть единство обучения и воспитания.

Один и тот же объект действительности могут изучать разные науки. Образование многогранно. Образование является объектом изучения социологии, философии, психологии и других научных дисциплин, исследуется в разных ракурсах: как ценность; компонент культуры; механизм целенаправленной социализации; механизм индоктринации сознания; динамическая и статическая система; содейтельность обучающего и обучающегося; процесс; результат; перманентное самообразование; объект управления и проектирования; сфера образовательных услуг и др. Каждая наука изучает объект действительности в определенном ракурсе, «измерении» в контексте актуальных исследовательских задач, понятийного поля, теоретических и методологических позиций, тем самым конструирует **предмет исследования**.

*С позиции Э.Г. Юдина, объект изучения, исследовательская задача, система методологических средств (понятия, при помощи которых расчленяется объект изучения и формулируется исследовательская проблема; принципы и методы изучения объекта; исследовательские процедуры) и последовательность их применения создают особую познавательную конструкцию – **предмет исследования** [136, С. 76].*

Предмет науки можно выразить «формулой»: **предмет – это «объект как...»**. Педагогика изучает **образование как педагогический процесс. Образование как педагогический процесс** – предмет педагогики.

Например, целью исследования является научное обоснование и разработка содержания и методов развития творческого мышления младших школьников на уроках «Человек и мир». Одна из задач данного исследования будет заключаться в определении (конкретизации) сущности и специфики творческого мышления младших школьников, факторов и условий, специфики развития в данный возрастной период. И только после решения данной задачи целесообразно решать задачи связанные с разработкой методической системы и конкретных педагогических норм формирования творческого мышления младших школьников. Однако это не означает, что объектом данного педагогического исследования является творческое мышление младших школьников.

Педагогика изучает сущность, выявляет закономерности, разрабатывает содержание педагогического взаимодействия, методы, формы, технологии проектирования и осуществления педагогического процесса, критерии его качества и эффективности.



Рисунок 1 – **Функции педагогической науки**

Задачи и функции педагогики. Педагогика как социально-гуманитарная наука выполняет две основные функции: **научно-теоретическую и конструктивно-техническую или нормативную** (рисунок 1).

Педагог-исследователь, реализуя научно-теоретическую функцию, отражает педагогическую действительность такой, какой она есть, как сущее: диагностирует, оценивает, объясняет эффективность или неэффективность тех или иных педагогических средств, образовательных моделей (эмпирический уровень); выявляет сущность («что есть?») обучения и воспитания, других педагогических феноменов; устанавливает педагогические закономерности; научно обосновывает компоненты, структуру, уровни, профили содержания образования с учетом социокультурной динамики; осуществляет на междисциплинарной основе научное обоснование новых дидактических и воспитательных систем (интеграция знаний из области философии, возрастной и педагогической психологии, педагогики и др.). Однако педагогика как наука, призвана не только отображать педагогическую действительность, но и разрабатывать средства ее преобразования – **нормы**.

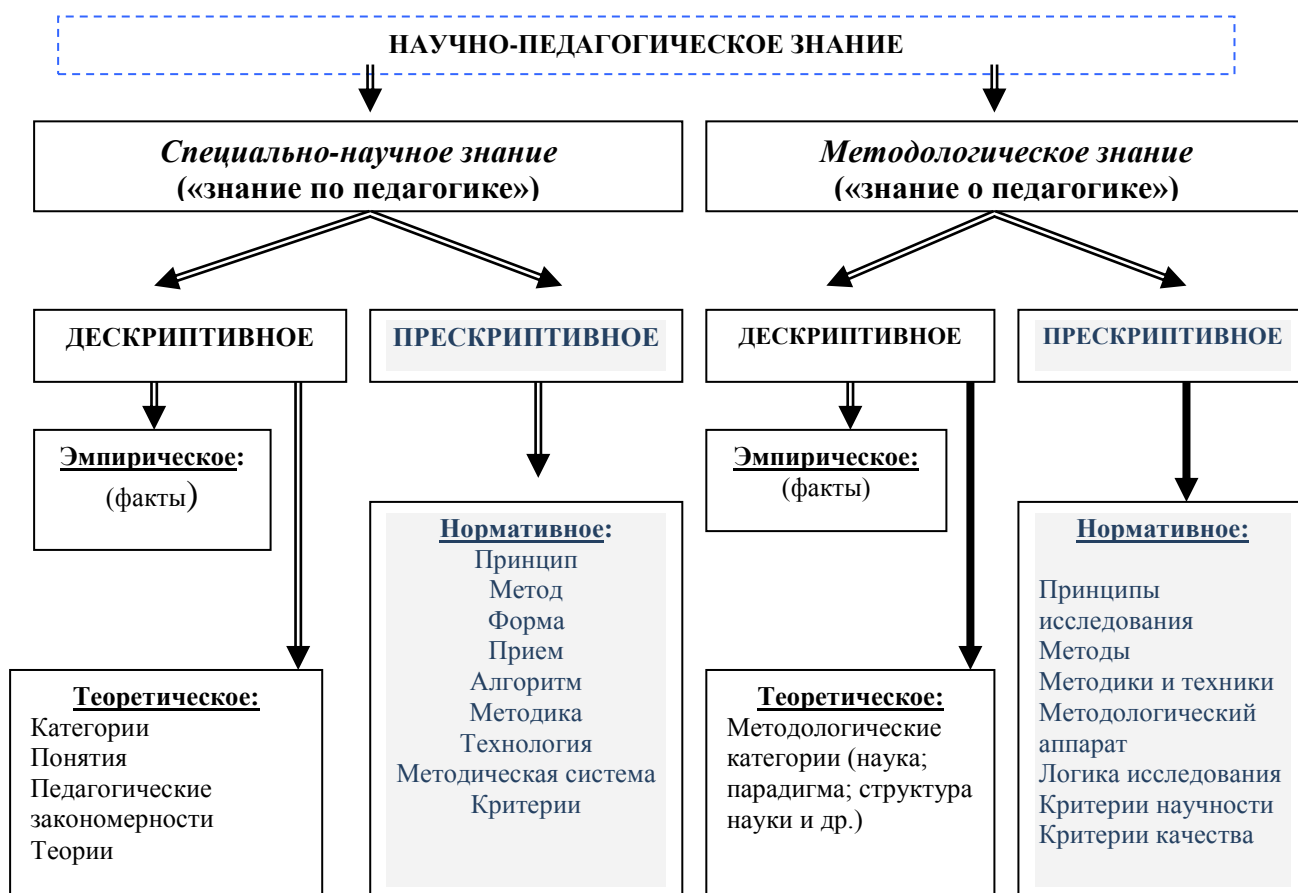


Рисунок 2 – Научно-педагогическое знание

Реализуя конструктивно-техническую функцию, педагог-исследователь получает «знания о должном»: знания-нормы, знания-предписания (принципы, методы, формы, методические правила и рекомендации), отражающие как должно осуществлять педагогический процесс, чтобы он был максимально продуктивен. В той или иной мере научно-теоретическую и нормативную функцию выполняют большинство педагогических исследований.

Результатами фундаментальных и прикладных исследований в области дидактики, теории воспитания, общей и нормативной методологии педагогики и др. являются разнотипные (описательные, предписательные) иерархически структурированные научно-педагогические знания как специально-научные («знания по педагогике»), так и методологические («знания о педагогике»).

Педагогическая теория. Педагогические закономерности. Как отмечают А.А. Ивин, А.Л. Никифоров, «теория есть наиболее развитая форма организации научного знания, дающая целостное представление о зако-

номерностях и существенных связях определенной области действительности» [41, С. 332]. Компонентами теории являются: исходные основания теории (фундаментальные категории, понятия, законы, закономерности, принципы); идеализированный объект теории как абстрактная модель свойств и связей объектов изучаемой области; логика теории как множество допустимых в теории способов доказательств. К основным функциям теории относятся: описание действительности посредством понятийно-терминологического аппарата; объяснение фактов действительности через раскрытие системы существенных связей (генетических, иерархических, функциональных и др.), которые лежат в основе фактов; прогнозирование состояния объектов с учетом динамики контекста. В педагогике наиболее разработанной, «статусной» является **дидактическая теория**. Построить теорию какой-то области действительности – значит найти то основополагающее отношение (отношения), из которого может вытекать все многообразие явлений данной сферы. Краевский В.В. в структуре обучения как объекте дидактики выделил два сущностных отношения: единство преподавания и учения; единство содержательного и процессуального аспектов обучения. Сериков В.В. отмечает, что из этих двух отношений («преподавание – учение», «содержание – метод») могут быть выведены все характеристики обучения как специфического феномена культуры. Описание этих сущностных черт обучения составляет суть его теоретической модели. Построение такой описательно-теоретической (дескриптивной) модели позволяет сделать шаг к следующей – предписывающей, нормативной модели [113]. К теоретическому уровню можно отнести *теорию педагогического процесса* (научная школа В.А. Сластенина), *теорию личностно-развивающего образования* (В.В. Сериков), культурологическую модель содержания образования (И.Я. Лернер, В.В. Краевский).

С позиции научной школы академика В.А. Сластёнина, **педагогический процесс – это образовательная система в динамике** [77]. Педагогический процесс – целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников (педагогическое взаимодействие) по поводу содержания образования с использованием средств обучения и воспитания (материально-технических и педагогических – методов, форм, технологий) с целью освоения (присвоения) воспитанниками социокультурного опыта, а также развития и саморазвития участников данного процесса. Педагогический процесс осуществляется в специально организованных условиях, которые связаны, прежде всего, с содержанием и технологией педагогического взаимодействия. Педагог и воспитанники – это активные участники, субъекты педагогического процесса, определяющие его ход и результаты. Связи та-

ких компонентов, как педагоги и воспитанники, содержание образования и средства образования, порождают реальный педагогический процесс как динамическую систему [77].



Рисунок 3 – Модель педагогического процесса как динамической системы

«Ядро» педагогической теории составляют педагогические закономерности. В научно-педагогической литературе в качестве основных педагогических закономерностей выделяют [56; 85]:

- Социальная сущность образования: обусловленность его целей и содержания социокультурным контекстом, социокультурными факторами.
- Специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагога и воспитанников в образовательном процессе есть закономерное отношение, без которого невозможно существование самого процесса.
- Содержание педагогического процесса детерминировано его ценностно-целевыми приоритетами. Цель педагогического процесса обуславливает его содержание, интерпретируется и конкретизируется на уровне содержания. В контексте теории личностно-развивающего образования

(В.В. Сериков) его стратегической целью является личность (личностное развитие). В этой связи, в содержание личностно-развивающего образования наряду с когнитивным опытом, опытом решения познавательных, практических, исследовательских задач, включен новый компонент – «личностный опыт», т. е., опыт выполнения специфических личностных функций: избирательности, критичности, смыслоопределения, автономности, ответственности, самоактуализации, ценностного самоопределения, саморазвития, рефлексии и др.

– Единство содержательного и процессуального аспектов педагогического процесса. Для освоения определенного содержательного компонента необходим адекватный педагогический инструментарий – метод, форма, технология. Методы, формы, технологии обусловлены целью и содержанием. Профессор Сериков В.В. отмечает: «Как бы мы ни проникали в «целостность» или «синергетику» педагогических явлений, мы все равно должны будем вернуться к сущностным характеристикам педагогической деятельности, отражаемым в понятиях **«цели», «содержание» и «метода»**. Любые методологические экскурсы оправданы лишь в той мере, в какой они развивают наши представления о целевых, содержательных и процессуально-методических аспектах педагогического процесса. Сколько бы мы не говорили о «педагогическом взаимодействии», «пространстве культуры», субъектности и саморазвитии, учитель должен знать **цель** своей деятельности, **содержание опыта**, который он будет передавать своим воспитанникам, иметь представление о **методе (технологии)**, с помощью которого это можно будет сделать» [111, С. 34]. Если цель педагогического процесса заключается в формировании творческого опыта, то доминирующим инструментарием будут являться исследовательские, проблемные, эвристические методы, предполагающие самостоятельное решение обучающимися научно-практических проблем.

– Качество педагогического процесса (адекватность результата заявленной цели) закономерно зависит от комплекса педагогических средств – содержания, методов, форм, технологий.

– Качество педагогического процесса («цель – результат») закономерно обусловлено условиями (средой), в которых осуществляется педагогическое взаимодействие.

Любая наука имеет специфический понятийно-категориальный аппарат и терминосистему («язык» науки). **Понятийно-категориальный аппарат** педагогики включает **философские** («явление», «сущность», «общее», «особенное», «качество», «количество» и др.), **методологические** (парадигма, методологическая норма, критерии качества исследования и

др.), **общенаучные** (система, гипотеза, модель, структура и др.), **психологические** (развитие, способности, умения, опыт, мотивация и др.) и т. п., а также **собственно педагогические понятия** (образование, педагогический процесс, обучение, воспитание, содержание образования, педагогическая система, педагогическая технология, методика обучения, методика воспитания и др.).

Наука, как и культура в целом, есть «открытая», динамическая система. Актуальными для современной педагогики являются проблемы научного обоснования разноуровневых гуманитарных моделей образования, моделей «непрерывного» образования (*«образование в течение всей жизни»*), проектирования и управления качеством интернациональных образовательных систем и качеством научных исследований в сфере образования в контексте интернационализации образования и науки, структурирования и систематизации специально-научного и нормативно-методологического знания, определения структуры парадигмы и специфики педагогических исследований в контексте постнеклассической научной рациональности.

2.2 Сущность методологии педагогики

Одной из особенностей современной науки (конкретно-научных дисциплин) является **актуализация критико-рефлексивных механизмов научно-теоретического сознания** и интенсивное **развитие методологии науки** (методологии конкретно-научных дисциплин). Швырев В.С. отмечает: «...рефлексия над способами научно-познавательной деятельности, выявление их как осознанно применяемых норм этой деятельности является необходимым условием такого типа духовного воспроизводства, который характерен для научно-теоретического сознания. Говоря о рефлексии над способами научно-познавательной деятельности, мы имеем в виду акты мышления, направленные на выявление и сознательный контроль оснований условий и средств деятельности по формированию и развитию научного знания... Наука в целом перешла ту грань, до которой осуществление ею деятельности по формированию и развитию научного знания могло происходить без постоянного участия и контроля ее самосознания. Это самосознание функционирует через посредство выработанных в науке в качестве ее особого компонента рефлексивных механизмов, то есть понятий о методах научного исследования, формах и структурах знания, операциях и приемах, критериях оценки действий по формированию и развитию знания» [130, С. 25–26].

Наряду с формированием и систематизацией знаний об объектах (*«специально-научное знание»*) наука формирует особый тип знания – знания о сущности, принципах и методах исследования объектов (*«методологическое знание»*). «Потребность в развертывании и систематизации знаний второго типа приводит на высших стадиях развития науки к формированию методологии как особой отрасли научного исследования, призванной целенаправленно направлять научный поиск» [130, С. 49]. Юдин Э.Г. отмечал: «В настоящее время исследование, как правило, должно быть обосновано еще до его реализации. Выдвигая исследовательскую программу, ученый или научный коллектив обязан изложить соображения, которые позволяют оценить не только значимость предполагаемого результата, но и научные средства, а также иные ресурсы, которые с достаточно большой вероятностью способны обеспечить этот результат. Иными словами, предмет обоснования становится не только знание о мире, но и знание о знании – о способах получения знания, об общей схеме намечаемой познавательной деятельности...» [136, С. 61–62]. Именно логико-методологическая экспертиза проекта исследования (*еще до его реализации!*) позволит определить в той или иной степени его качество и эффективность, *«эвристический потенциал исследования»* (В.М. Полонский), новизну, теоретическую и практическую ценность потенциальных результатов для науки и практики, *Научные исследования должны быть методологически обоснованы.*

Методология науки – это наука. С позиции Э.Г. Юдина, **методология научного познания есть учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности** [136]. Однако наука – это не только система знаний, «учение»... Методология науки (как и наука в целом) есть *система научных знаний и научной деятельности* «по производству и применению методологических знаний». В этой связи В.В. Краевский подчеркивал, **методология педагогики – это система знаний** об основаниях и структуре педагогической теории, о подходах, принципах, способах продуцирования научных знаний, отражающих педагогическую действительность, а также **система деятельности** по получению таких знаний, обоснованию программы, логики, методов исследования, оценке качества процесса и результатов специально-научных педагогических исследований [56]. **Предмет методологии педагогики** выступает как *соотношение между педагогической действительностью и ее отражением в педагогической науке* [53]. От качества методологических исследований зависит качество методологического обеспечения и качество результатов специально-научных исследований.

Таблица 1 – Различия практической, специально-научной и методологической деятельности в области педагогики

Категории деятельности	Виды деятельности		
	практическая	научная	
		специально-научное исследование	методологическое исследование
Объект	Человек, которого обучают и воспитывают	Педагогический процесс (обучение, воспитание)	Педагогическая наука (научное исследование в педагогике)
Средства	Методы, приемы, организационные формы обучения, воспитания	Методы исследования: теоретические: теоретический анализ и синтез, идеализация, моделирование, мысленный эксперимент, создание гипотез; прогнозирование; эмпирические: критический анализ педагогического опыта, мониторинг, педагогический эксперимент, опытная работа, анкетирование, метод экспертных оценок, педагогическое проектирование, рефлексия, методы математической статистики	Методы исследования: теоретические: теоретический анализ и синтез, идеализация, моделирование, мысленный эксперимент, создание гипотез; прогнозирование; эмпирические: критический анализ опыта исследовательской деятельности, анкетирование, метод экспертных оценок, рефлексия, методы математической статистики
Результат	Обученность, воспитанность, компетентность, образованность как качества личности	Знания: эмпирические (факты как обобщенный опыт обучения и воспитания, как эмпирический материал для теоретического анализа); теоретические: сущность и структура педагогического процесса (обучения, воспитания); структура и уровни содержания образования; педагогические закономерности; нормативные: принцип дидактический; принцип методический; метод, приемы, формы обучения и воспитания; методика	Знания: эмпирические: факты как отрефлексированный опыт исследовательской деятельности; теоретические: структура, функции, закономерности, тенденции развития педагогической науки; структура научного знания; сущность педагогического исследования; нормативные: парадигма как системно-нормативная модель исследования; методологические принципы; теоретические и эмпирические методы исследования; логика и критерии качества педагогического исследования

От качества специально-научных исследований зависит качество норм практической педагогической деятельности. Качество педагогических норм и компетентность преподавателя – факторы качества обучения и воспитания. Следовательно, результаты методологических исследований опосредованно влияют на качество обучения и воспитания, которые не являются объектами методологических исследований.

Основными задачами методологического исследования являются выявление структуры, закономерностей и тенденций развития педагогической науки, специфики взаимодействия педагогики с другими конкретно-научными дисциплинами, разработка логики и норм педагогических исследований (парадигма, принципы, методы, критерии). Методология науки задает «рамку» научного мышления, разрабатывает технологии обоснования, аргументации, методологические алгоритмы научного поиска, методы и техники исследования, критерии качества процесса и результатов. Методологическое знание является «призмой» для научной рефлексии исследователя.

Общим «знаменателем» для педагогической науки и практики является деятельность. В области педагогики выделяют три основных вида деятельности: *практическую, специально-научную, методологическую*, осуществляемую в двух формах – *методологического исследования и методологического обеспечения* [56]. Практическая, специально-научная, методологическая деятельности различаются по объектам, средствам, результатам (таблица 1) [53].

Методология науки выполняет три основных функции: **дескриптивную** (описательная), **прескриптивную** (нормативная, технологическая), **критико-рефлексивную** («самосознание науки»). Дескриптивная методология призвана ответить на следующие вопросы: «*Что есть наука?*», «*Что есть научное исследование?*» и др. Дескриптивный анализ связан также с ретроспективным описанием осуществленных процессов научного познания: тенденций и форм, методов, понятийно-терминологического аппарата, логики и объяснительных схем [136].

Основная функция методологии науки – прескриптивная (нормативная). Нормативная методология разрабатывает нормы проектирования, осуществления, экспертизы качества и методологической рефлексии процесса и результатов научного исследования («*Как должно проектировать, осуществлять и оценивать качество научного исследования?*»). С позиции Э.Г. Юдина, нормативное методологическое знание выполняет следующие функции: обеспечивает методологически корректную постановку научной

проблемы в содержательном и формально-логическом аспектах; выступает в качестве интеллектуальной техники научной деятельности (отражает средства решения научных проблем); оптимизирует организацию научного исследования [136]. К нормативно-методологическому типу знания относятся принципы, методы и методики исследования, критерии качества, парадигмы как нормативно-критериальные системы и др.

С позиции теории аргументации **методологические нормы** (*подходы, принципы, критерии, стандарты, методы*) находятся вне плоскости «истинное – ложное» и рассматриваются как **целесообразные, обоснованные, эффективные**, обеспечивающие качество исследовательской деятельности. Специфической чертой современной нормативной методологии педагогики является ее **инструментальность, технологичность**.

Критико-рефлексивная функция («самосознание» науки) связана с определением специфики и тенденций развития науки в контексте культуры, специфика взаимодействия естественных, технических и социально-гуманитарных наук, науки и культуры в целом (как отмечает Л.А. Микешина, в рамках постнеклассики осуществляется переход от уровня междисциплинарных научных исследований к **«трансдисциплинарному» уровню** взаимодействия (Л.А. Микешина), охватывающему взаимодействие не только между конкретно-научными дисциплинами, но и процессы в культуре, социуме, науке в целом), критическим анализом трансформационно-интеграционных процессов в конкретно-научных дисциплинах, науке в целом («парадигмальные прививки», «свиги» парадигм, научные революции) [69].

2.3 Уровни и источники методологического обеспечения и методологической рефлексии педагогического исследования

В **методологическое обеспечение** педагогического исследования входят как нормативно-методологические по природе знания (подходы, принципы, методы, критерии), так и дескриптивные обще- и специально-научные знания (категории, концепции, системы, модели), выполняющие методологическую функцию.

Специально-научная теория, не являясь методологической по существу, выполняет методологическую функцию, является одним из источников методологического обеспечения по отношению к специально-научному исследованию более частного характера.

Философский уровень методологии	
<ul style="list-style-type: none"> • философские категории; • философские подходы и концепции: экзистенциализм, философская антропология, постмодернизм и др. 	
Общенаучный уровень методологии	
<ul style="list-style-type: none"> • общенаучная картина мира; • общенаучные теории и концепции, не являющиеся методологическими по существу, однако выполняющие методологическую функцию; • общенаучные понятия: гипотеза, система, структура, модель и др.; • методологическое знание как результат исследований в области философии и методологии науки (ценности, идеалы, нормы); • общенаучные подходы и методы исследования (системный подход) 	
Уровень методологии естественно-научных дисциплин	Уровень методологии социально-гуманитарных наук
<ul style="list-style-type: none"> • математические и статистические методы 	<ul style="list-style-type: none"> • социально-гуманитарная картина мира; • социально-гуманитарные подходы: антропологический, культурологический, аксиологический, феноменологический, герменевтический и др.; • методы исследования (метод исторических реконструкций)
Конкретно-научный уровень методологии:	
<ul style="list-style-type: none"> • методологическое знание как результат исследований в области методологии конкретно-научной дисциплины; • специально-научная картина мира; • специально-научное знание как результат конкретно-научных исследований, не являющееся методологическим по существу, однако выполняющее методологическую функцию; • конкретизация методологических средств философского, общенаучного... уровней 	
Технологический уровень методологии	
<ul style="list-style-type: none"> • Методы и методики конкретно-научного исследования + «адаптированные» обще- и естественно-научные, социально-гуманитарные методы исследования (эмпирические, теоретические, методы математической статистики) 	

Рисунок 4 – Уровни методологического обеспечения и рефлексии научного исследования

Юдин Э.Г. подчеркивал: «В иерархической организации научного знания дело нередко обстоит таким образом, что знание более высокого уровня абстрактности выполняет методологические функции по отношению к более конкретному знанию. Фактически любая научная теория выполняет методологические функции...» [136, С. 59–60]. Например, культурологическая концепция содержания образования выполняет методологическую функцию по отношению к исследованиям в области дидактики, теории воспитания, частных методик.

Пласт разноуровневых дескриптивных по природе знаний (философские категории, обще- и специально-научная картина мира, обще- и специально-научные категории и понятия, теории и концепции, эмпирические факты) относятся к сфере «сущего» («Что есть?»). В этой связи, следует различать «методологическое знание» и «функционально-методологическое знание». В структуре парадигмы данные дескриптив-

ные компоненты выполняют методологическую (прескриптивную, нормативную) функцию.

В методологии науки разработан огромный «арсенал» вариативных методологических средств. **Существует проблема их структурирования и систематизации.** Условием самостоятельного выбора исследователем адекватного цели и задачам исследования методологического инструментария является сформированное у него знание-понимание об уровнях, формах, типах, источниках методологического обеспечения и методологической рефлексии.

Впервые тезис о **типах и уровнях методологии** был сформулирован В.А. Лекторским и В.С. Швыревым, дополнен Э.Г. Юдиным. В структуре методологического знания ученые выделяют следующие уровни: *философская методология, уровень общенаучных принципов и форм исследования, конкретно-научная методология, уровень методики и техники исследования* [130; 136]. Считаем, что является правомерным выделение и **уровня методологии социально-гуманитарных наук**, включающего специфические для социально-гуманитарного научного познания методологические подходы: *антропологический, культурологический, аксиологический, феноменологический, герменевтический.* Данные подходы (как и философские концепции, общенаучные подходы) конкретизируются на конкретно-научном уровне методологии с учетом специфики конкретно-научного исследования. **Философский уровень методологии** составляют философские категории, различные философские концепции, подходы: диалектический материализм, экзистенциализм, философская антропология, прагматизм, постмодернизм, глобальный эволюционизм и др. Философские концепции, подходы как основания научных исследований выполняют следующие функции: *онтологическую* (новая модель реальности, зафиксированная в философских категориях), *эвристическую* (новый тип объектов, новая категориальная матрица, задающая новую «рамку понимания» сущности объектов, «способ видения» реальности, импульс развития категориального аппарата конкретно-научных дисциплин, новые стратегии исследования), *эпистемологическую* (новое понимание, интерпретация сущности научного познания, его критериев качества (обоснованность, доказательность и др.)), формируют эвристические стратегии исследования), *аксиологическую* («идеология» исследования, новые идеалы, мировоззренческие установки, задают **аксиологическое поле** конкретно-научных исследований и **формируют ментальное поля** исследователя, его идеалы и мировоззренческие установки).

В основе интеллектуального движения постмодернизма – критика гиперрационализма, признание множественности истин, плюрализм мировоззренческих стилей, позиций, идей, концептуальных схем, их диалог, взаимодействие и взаимообогащение; самоценность всех компонентов и элементов культуры; признание уникальности опыта, человеческой субъектности и субъективности, актуализация их развития и др.

В контексте идей постмодернизма одна из задач педагогических исследований – проектирование полифонических образовательных систем, создающих возможность выбора индивидуальных образовательных траекторий как условие развития и саморазвития генетического потенциала каждого конкретного человека, учитывая задатки и способности, потребности, мотивы, интересы, многообразие его культурного бытия, создающих условия для того, чтобы каждый человек мог познать «собственную идентичность и собственное предназначение», мог сформировать собственную иерархию общечеловеческих ценностей, смыслов, согласующихся с его уникальностью. С позиции постмодернизма отрицается возможность существования инвариантной универсальной модели образования, как бы рационально она не обосновывалась.

*Аксиологическое поле педагогических исследований, направленных на научное обоснование и разработку моделей гуманитарного образования, сформировано под влиянием таких философских концепций, как **экзистенциализм, философская антропология, постмодернизм** и др.: человек как целостность, как самоценная реальность; жизнь и здоровье человека как самоценность; признание уникальности, полифоничности каждого конкретного человека; субъектность как ценность; развитие человека как ценность; развитие «индивидуального», «особенного» в человеке как ценность (уникальный индивидуальный генетический код, уникальная палитра общих, специальных и парциальных способностей, индивидуальный смысловой контекст, индивидуальный жизненный контекст, индивидуальный стиль мышления и понимания и др.). Ценностно-целевая доминанта в гуманитарной модели образования – развитие субъектности. Атрибуты гуманитарного образования: **двудоминантность (И.А. Колесникова), диалогичность (М.М. Бахтин), контекстность, рефлексивность.***

Экспертиза диссертаций по педагогике показывает, что: а) философские основания конкретно-научного исследования зачастую декларируются либо на этапе его проектирования, либо на этапе «оформления» диссертации; б) философские концепции и подходы «не коррелируют» с теоретической, аксиологической и нормативной моделями ис-

следования, а иногда противоречат, например, ценностно-целевым приоритетам той или иной дидактической модели, «обоснованной» диссертантом; в) для педагогических исследований характерной является **некритическая экстраполяция** философских подходов, категорий и понятий. Например, в философских словарях «методология» трактуется как учение о способах организации и осуществления теоретической и практической деятельности. Экстраполируем данное определение: методология педагогики разрабатывает принципы и методы научно-педагогического исследования, а также принципы и методы обучения и воспитания различных целевых групп. А какова компетенция педагогики, дидактики, теории и методики воспитания?

Общенаучный уровень методологии представляют: 1) *общенаучные теории, концепции*, в которых отражена общенаучная картина мира (например, механическая или синергетическая); б) *нормативные знания* как результат исследований в области логики и методологии науки, связанные с конструированием понятийно-категориального аппарата исследования и терминосистемы, а также нормы проектирования исследований разных типов, обоснования и построения научных теорий, осуществления таких общенаучных процедур, как идеализация, формализация, моделирование и др., также инвариантные методологические характеристики исследования: проблема, объект, предмет, гипотеза, цель, задачи и др.; в) *общенаучные понятия*: модель, гипотеза, система, структура и др.; г) *общенаучные подходы* (кибернетический, системный, синергетический и др.) и *методы исследования* (системный анализ, системное моделирование, «мысленный эксперимент», «фальсификация гипотез» (К. Поппер) и др.), задающие стратегию и тактику исследования.

Общенаучные категории, концепции, теории, как и инструментарий, «преломляются», уточняются, конкретизируются на конкретно-научном уровне методологии конкретно-научного исследования.

Системный подход. Система – это совокупность связанных компонентов, которые образуют определенную целостность, единство. Система – это целостный комплекс компонентов, которые связаны таким образом, что с изменением одного компонента изменяются и другие. Система характеризуется:

- взаимодействием с надсистемой (система является подсистемой системы более высокого порядка; например, «общество» и «образование»);
- компонентным составом (компоненты являются подсистемами данной системы); один из компонентов может выступать в качестве системообразующего;

- структурой (связью между компонентами);
- функциями компонентов в системе в целом;
- самоорганизацией, т. е. способностью к самоизменению.

Системный подход первоначально выступал в качестве доминирующего методологического подхода в биологических исследованиях, далее – в естествознании и в технических дисциплинах. Позже его влияние распространилось и на социально-гуманитарные науки. Сейчас системный подход относится к общенаучному уровню методологического обеспечения.

В научно-педагогической литературе часто используются понятия «система», «педагогическая система», «система образования», «образовательная система», «воспитательная система», «методическая система» и др. Минимальный набор характеристик системы, с учетом которых реализуется системный подход к педагогическому объекту, включает: **состав** (совокупность элементов), **структуру** (связь между элементами) и **функции** (значение) каждого элемента в системе [56].

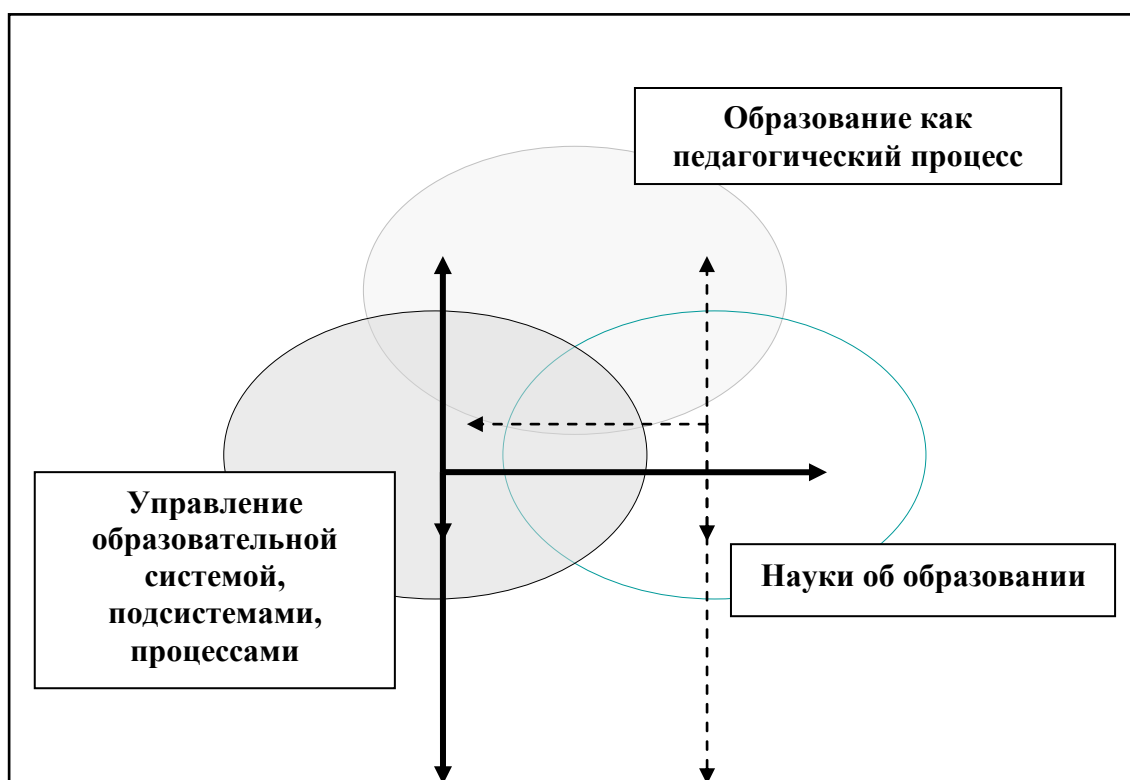


Рисунок 5 – Структура образовательной системы

С позиции системного подхода образование рассматривается как системный объект, образовательная система, структурообразующими компо-

нентами которой являются практико-образовательная («педагогический процесс»), управленческая, научно-исследовательская подсистемы (рисунок 5).

Системный, структурный, структурно-функциональный подходы к объекту исследования связаны с выявлением разнотипных связей между компонентами. В методологии науки (И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин, В.Н. Садовский) в качестве варианта предлагается следующая классификация связей [16]:

- **Связи взаимодействия.** Особый вид связей взаимодействия составляют связи между отдельными людьми, человеческими сообществами и социальными системами; специфика этих связей заключается в том, что они опосредуются целями, которые преследует каждая из взаимодействующих сторон. Именно целесообразность является отличительной чертой социальных (образовательных) систем. Целесообразное «поведение» социальных систем «не вписывается» в рамки причинно-следственной схемы.
- **Генетические связи,** когда один объект выступает как основание, вызывающее к жизни другой. Выявление этих связей – актуальная задача, прежде всего, системных историко-педагогических исследований, в «фокусе внимания» которых – генезис педагогических объектов, образовательных систем. В качестве инструментов исследования используются аксиологический подход, методы реконструкции историко-культурного и образовательного контекста и его контент-анализ, ретроспективный факторный анализ и моделирование и др.
- **Связи преобразования** реализуются через непосредственное взаимодействие двух или более объектов, в процессе которого и благодаря которому эти объекты по отдельности или совместно переходят из одного состояния в другое (взаимообусловленность культуры- и антропогенеза; взаимообусловленность культуры и науки; взаимообусловленность культуры и образования и др.).
- **Связи функционирования** обеспечивают реальную «жизнедеятельность» объектов. Многообразие функций объекта обуславливает и многообразие связей функционирования. Общим для всех видов связей функционирования является то, что объекты, объединяемые связью функционирования, совместно осуществляют определенную функцию, причем эта функция может характеризовать либо один из этих объектов, либо более широкое целое, по отношению к которому и имеет смысл функциональная связь данных объектов.

- **Связи развития.** Развитие не есть простая смена состояний объекта. Развитие характеризуется существенными изменениями в строении объекта и формах его жизнедеятельности. «С чисто функциональной точки зрения функционирование есть движение в состоянии одного и того же уровня, связанное лишь с перераспределением элементов, функций и связей в объекте... Развитие есть не просто самораскрытие объекта, актуализация уже заложенных в нем потенций, а такая смена состояний, в основе которой лежит невозможность сохранения существующих форм функционирования. Здесь объект как бы оказывается вынужденным выйти на иной уровень функционирования, прежде недоступный и невозможный для него, а условием такого выхода является изменение организации объекта... В точках перехода от одного состояния к другому развивающийся объект обычно располагает относительно большим числом «степеней свободы» и ставится в условия необходимости выбора из некоторого количества возможностей, относящихся к изменению конкретных форм его организации. Все это определяет не только множественность путей и направлений развития, но и то важное обстоятельство, что развивающийся объект как бы сам творит свою историю» [16; С. 44–45]:

- **Связи управления.** Методологи считают связи управления, в контексте функционирования и развития системы, системообразующими. «Связи управления можно охарактеризовать как связи, которые строятся на основе определенной программы и представляют собой способ ее реализации. Это означает, что над функционирующей или развивающейся системой всегда есть нечто, заключающее в себе в том или ином виде общую схему соответствующего процесса... Если бы не было такой схемы, то нельзя было бы говорить и о законах функционирования или развития. Это «нечто» и есть в собственном смысле система управления, а связи управления – это те средства, при помощи которых она реализует схему» [16, с. 46].

Уровень методологии естественнонаучных и технических дисциплин. Технологический подход.

С нашей точки зрения технологический подход есть коррелят кибернетического, информационного, квалитологического и др. подходов. На современном этапе «технологичность» становится доминирующей характеристикой деятельности человека и рассматривается как современный стиль научно-практического мышления. Критериями «технологичности» любой профессиональной деятельности являются: **наукоемкость; информационоемкость; создание оптимальных информационных сред; системность деятельности, «сильная» корреляция ее цели, средств**

и результата; **качество** как степень соответствия результата деятельности, процесса заявленной цели; **эффективность** как степень ресурсозатратности деятельности, процесса; **управление** не только функционированием, но и **развитием** технических и социальных систем посредством мониторинга контекста, системного анализа и прогнозирования, системного наукоемкого проектирования, обеспечивающих новационность результатов; **управление качеством**, нормирование, экспертиза программ и проектов, стандартизации, сертификация; создание международных систем качества продукции (например, ISO 9001).

Интерпретация, развитие содержания, перманентная рефлексия понятия «технология» именно в педагогическом контексте обусловлены необходимостью:

- обеспечения системности, наукоемкости и инновационности образования, его прогнозирования и системного проектирования;
- обеспечения качества и эффективности образования всех уровней и форм в единстве трех доминирующих его компонентов: практико-образовательного (педагогический процесс), научно-исследовательского и управленческого;
- нормирования и технологизации образовательных процессов на основе современного научного знания;
- управления качеством образования, включая управление качеством практико-образовательной, управленческой, научно-исследовательской подсистем образования; создания, сертификации, функционирования и развития, эвалюации (комплексный анализ, оценка, рефлексия) локальных вузовских систем менеджмента качества; соответствия качества образования современным международным стандартам качества (например, ISO 9001);
- управления развитием образовательной системы в целом и подсистем в частности;
- оптимизации образовательных процессов (включая педагогический и управленческий) посредством информатизации; внедрение новейших информационных технологий, создание оптимальных информационно-образовательных сред.

Границы «технологизации» образования. Образовательные технологии. Какие компоненты образования можно «технологизировать»? Прежде всего, подсистему **управления**. Объектами управления могут выступать образовательная система и ее подсистемы, развитие образовательной системы, подсистем, качество образования, качество педагогического процесса, качество научных исследований в сфере образования, качество

управления образовательной системой и ее подсистемами. Например, актуальной является научное обоснование и разработка **технологии системного проектирования педагогического процесса** как инструмента управления его качеством, обеспечивающего «режим развития».

Таким образом, образовательную технологию можно рассматривать как **наукоемкий инструмент управления образовательной системой, подсистемами** «Управление образовательной системой», «Педагогический процесс», «Научные исследования в сфере образования» с акцентом на:

- обеспечение качественного и эффективного **функционирования** образовательной системы в целом и подсистем в частности;
- обеспечение **развития** образовательной системы, подсистем на системной наукоемкой основе, включая развитие персонала (например, через проектирование и реализацию перспективного многовекторного плана развития образовательной системы «ВУЗ»);
- **управление качеством** образования, включая управление качеством педагогического процесса (академик РАО М.М. Поташник подчеркивает, что образовательным (педагогическим) процессом (как и всяким другим) не только можно, но и нужно управлять с целью достижения образования высокого качества [92]), управление качеством научных исследований в сфере образования (например, в Институте управления образованием РАО создана лаборатория методологии управления качеством научных исследований в образовании).

В контексте «задачного» подхода (В.А. Сластенин) образовательную технологию определяем как законосообразную образовательную деятельность, обеспечивающую качество и эффективность решения всего спектра образовательных задач (управление качеством, системное проектирование педагогического процесса; оптимальная организация и осуществление педагогического взаимодействия; управление качеством научных исследований в образовании).

Как соотносятся понятия «образовательные технологии» и «педагогические технологии»? Понятия «образовательные технологии» и «педагогические технологии» целесообразно соотносить как «род и вид».

Существенным, как отмечают И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская, является то, что при проектировании и / или осуществлении образовательных технологий необходимо выяснить, в каком контексте используется термин «технология»: **технология как инструмент** получения педагогического результата («знания-понимания», «умения», «опыта», «компетентности» целевой группы и др.) или **технология как оптимальный способ организации процесса** [45]. С нашей точки зрения, данные

«типы» технологий целесообразно назвать **«педагогическими технологиями»**, функция которых заключается в оптимальной организации и осуществлении педагогического процесса, педагогического взаимодействия, стратегическими целями которого выступают формирование у целевой группы культуры, компетентности, опыта, общих, специальных и парциальных способностей, личностное развитие (саморазвитие) участников педагогического взаимодействия.

В этой связи **образовательные технологии** дифференцируем на:

- **технологии управления образованием**, включая технологии управления развитием образовательной системы (в качестве примера технологии управления можно рассматривать «бенчмаркинг» как инструмент управления образовательными системами на основе мониторинга, прогнозирования и проектирования, координации уровней управления образования в условиях европейской интеграции и глобализации образования), подсистем, технологии управления качеством образования, технологии управлением качеством научных исследований в сфере образования (в Республике Беларусь создана централизованная многоуровневая система управления, экспертизы качества научных исследований, включая гуманитарные исследования; однако качество, новизна, теоретическая и практическая значимость результатов гуманитарных исследований, по оценкам ВАК, крайне низкая; безусловно, необходима новая система управления качеством научных исследований и новые технологии управления), технологии управления качеством педагогического процесса и, в частности, технология системного проектирования педагогического процесса (технология целеполагания; технология проектирования содержания; технология конструирования форм взаимодействия; технология конструирования педагогических технологий и др.).

- **педагогические технологии**, включающие технологии организации педагогического взаимодействия («Педагогическая мастерская», «Метод проектов», «Технология коллективных творческих дел», «Обучение как исследование» и др.) как оптимальные организационные модели в данном педагогическом контексте и технологии освоения (формирования) компонентов содержания (прежде всего технологии формирования когнитивного и репродуктивного опыта);

При всей многогранности и многоаспектности понятий «образовательная технология», «педагогическая технология» необходимо выделить инвариантный (родовой) признак, отражающий сущность данных понятий.

По мнению В.А. Сластенина, В.В. Серикова, в качестве такого признака выступает **законосообразность, наукоемкость** [112; 115]. В частно-

сти, педагогическая технология – это законосообразная педагогическая деятельность, т.е. максимально реализующая в себе закономерности обучения, воспитания, развития человека и поэтому обеспечивающая качественное освоение и присвоение содержания образования, развитие (саморазвитие) участников взаимодействия. Педагогическая (дидактическая) технология – это законосообразный алгоритм педагогического (дидактического) взаимодействия (основанный на использовании оптимального педагогического (дидактического) инструментария (методов, форм)), обеспечивающий высокую степень освоения содержания образования. Прежде всего, речь идет о когнитивном и репродуктивном (инструментально-технологическом) компонентах содержания образования. Профессор В.В. Сериков отмечает: «Технология... есть способ организации обучающей деятельности, направленный на усвоение локально диагностируемого фрагмента когнитивного опыта. Подчеркиваю, когнитивного, т. е., связанного с усвоением понятий, способов решения задач, навыков практической деятельности. Трудно представить, что можно будет разработать технологию, пригодную для решения таких образовательных задач, как развитие индивидуальности ученика. Само наличие такой «технологии» – воспроизводимой, универсальной, гарантирующей результат – в данном случае противоречило бы самому ее назначению. В самом деле, невозможно же тиражировать индивидуальности!» [112, с. 121].

Применительно к управлению качеством воспитательного процесса, его проектированию, организации и осуществлению термин «технология» целесообразно использовать в следующих аспектах:

- технология управления качеством воспитательного процесса, технология проектирования воспитания (образовательная технология);
- технология организации воспитательного взаимодействия («Технология коллективных творческих дел»; технология «Метод проектов») и, в частности, технология создания воспитательных ситуаций (ранжирования ценностей, экзистенциального выбора, конструирования собственного смысла, рефлексии, реальной ответственности, самоопределения и др.).

Можно ли обеспечить тотальную «технологизацию» воспитания? Исследователи И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская отмечают: «...можно говорить о технологии формирования навыка красивого письма, организации и проведении групповой дискуссии, коллективных творческих дел. Однако когда речь заходит о технологиях, связанных с воспитанием определенных личностных свойств, часто мы вынуждены констатировать, что трудно представить, как может «выглядеть» технология воспитания доброты и порядочности» [45, с. 172].

Отметим, что спектр задач, которые решаются с позиции технологического подхода, вариативен: это задачи, связанные не только с формированием у целевой группы знаний, опыта, компетентности, но и с проектированием и организацией педагогического взаимодействия, управлением качества педагогического процесса. Однако считаем невозможным «технологизацию» воспитательного взаимодействия, в частности, формирование ценностно-смыслового, аффективного, субъектного, личностного опыта воспитанников с позиции технологического подхода. С нашей точки зрения, в указанном контексте понятие «технология воспитания» не имеет научного статуса.

Уровень методологии социально-гуманитарных наук. Данный уровень методологии составляют адекватные природе социально-гуманитарного научного познания подходы (субъектно-деятельностный, антропологический, культурологический, аксиологический, феноменологический, герменевтический, выражающие гуманитарную стратегию исследования) и методы исследования.

Социально-гуманитарные научные исследования, как и методологические нормы их проектирования и осуществления, имеют свою специфику.

Гуманитарный подход. Аксиологическим ядром гуманитаризации образования является признание человека как самоценной реальности с акцентом на «индивидуальное», «особенное», «персонифицированное»; цель гуманитарного образования – создание условий для развития «человеческого качества», педагогическая поддержка, консультирование, сопровождение процессов познания «собственной идентичности и собственного предназначения», «самостроительства», самовыражения, самоопределения, самоактуализации, саморазвития через диалог, понимание жизненного контекста, сопереживание, сотворчество, интеракцию, перманентную рефлексию, ценностное самоопределение и др.

Однако, как ни парадоксально, наряду с «гуманитаризацией» органично «сосуществует» и другая тенденция – «технологизация» образования. Более того, степень технологичности образовательной сферы усиливается. Сериков В.В. отмечает: «Гуманитаризация образования должна будет органически уживаться с повышением его технологичности, а проектный подход войдет в практику не только обучения, но и станет ведущим методом управления образовательными учреждениями со всеми присущими ему аспектами – критериальностью, экспертностью, альтернативностью, наукоемкостью, что обеспечит непрерывность инновационных процессов в образовании» [112, с. 97].

Гуманитаризация без наукоемкого и системного проектирования образовательных процессов («концепция (ценности – цели) – содержание – инструментарий – ресурсообеспечение») – это декларация. Считаем, что данные процессы в данном социокультурном контексте объективны, закономерны; они сосуществуют, взаимодополняя друг друга. Однако важно определить без эмоций и претензий на тотальность и универсальность аспекты и границы «технологизации» образования!

С позиции Е.В. Бондаревской, ценностями гуманитарного образования культурологического типа выступают: человек как субъект культуры, жителю творчества и индивидуального развития; образование как культурная развивающая среда, «растягивающая и питающая личность», придающая её жизни культурные смыслы; творчество и диалог как способы существования и саморазвития человека в культурно-образовательном пространстве [19]. Результатами педагогических исследований являются педагогические концепции, образовательные модели, методические системы. Насколько они соответствуют гуманитарным критериям? Цель-доминанта гуманитарного образования – создание условий для развития «человеческого качества», «человеческого в человеке»: «самости», субъектности, индивидуальности. Принципами гуманитарного образования являются: культуросообразность (Е.В. Бондаревская), полисубъектность, двудоминантность (И.А. Колесникова), открытость и полифоничность, диалогичность (М.М. Бахтин), контекстность, рефлексивность, событийность и др. Педагогические концепции, образовательные модели, методические системы подвергаются **гуманитарной экспертизе**, оценке с позиции **гуманитарных критериев**: возможность сохранения и **развития психического, физического, генетического здоровья** обучающихся; **культуросообразность и поликультурность** образовательного пространства с акцентом на развитие толерантности, способности понять и принять человека «другой» культуры, ментальности, уровня образования, стиля мышления; **личностно-развивающий потенциал** (развитие ценностно-смысловой сферы, субъектности и субъективности, индивидуальности, критичности мышления, рефлексивной самостоятельности, личностного опыта и др.); возможность развития **персонального стиля и вариативных способов мышления**, развития иррационального мышления (конструирование собственного понимания, эвристичность, метафоричность, ассоциативность, гипотетичность); возможность **познания обучающимися «собственной идентичности и собственного предназначения»**, овладения **методами самодиагностики и самопроектирования**; включенность в образовательные программы

междисциплинарных содержательно-гуманитарных центров (философско-аксиологического, историко-культурного, социокультурного, кросскультурного характера), включая билингвальный формат; полисубъектность, «двудоминантность» педагогического процесса; степень со-деятельности, со-творчества участников педагогического взаимодействия, возможность со-проектирования целей и содержания (сверхнормативного содержания) образования; степень диалогичности, открытости, интерактивности образовательного пространства; полифоничность образовательных моделей, создающая возможность выбора индивидуальных образовательных траекторий как условие развития генетического потенциала каждого конкретного человека, учитывая пол, возраст, анатомические и психологические особенности, задатки и способности, потребности, мотивы, интересы, многообразие его культурного бытия; возможность выбора уровня, профиля, форм и технологий образования; педагогическая поддержка, консультирование, сопровождение процессов «самостроительства», культурного, ценностного, жизненного, профессионального самоопределения, самоактуализации, саморазвития через диалог, понимание жизненного контекста, сопереживание, эмпатию, сотворчество, интеракцию, перманентную рефлексию, ценностное самоопределение и др.

Методы социально-гуманитарных исследований: метод исторической реконструкции, методы социального прогнозирования и проектирования, биографический метод и др.

Метод исторических реконструкций. «На уровне отдельных эмпирически фиксируемых событий и общественные и природные явления индивидуально неповторимы. Но наука не сводится только к эмпирическим констатациям неповторимых событий. Если речь идет об исторических процессах, то цели науки состоят в обнаружении тенденций, логики их развития, законосообразных связей, которые позволили бы воссоздать картину исторического процесса по тем «точкам-событиям», которые обнаруживает историческое описание. Такое воссоздание исторических процессов представляет собой историческую реконструкцию. Каждая такая реконструкция лишь внешне предстает как чисто идеографическое знание. На деле же в ней идеографические и номотетические элементы соединяются особым образом, что выявляет определенную логику исторического процесса, но не отделенную от самой ткани его индивидуальности, а как бы вплавленную в нее. Исторические реконструкции можно рассматривать как особый тип теоретического знания об уникальных, данных в единственном экземпляре, исторических процессах... В принципе

один и тот же фрагмент истории может быть представлен в различных реконструкциях. Тогда каждая из них выступает своего рода теоретической модели, претендующей на описание, понимание и объяснение исторической реальности. Они соперничают друг с другом, что также не является экстраординарной ситуацией для науки. Каждая новая историческая реконструкция стремится ассимилировать все большее разнообразие накапливаемых фактов и предсказать новые. Предсказание как ретросказание (обнаружение неизвестных фактов прошлого) в исторических исследованиях играет столь же важную роль, как и в любых других видах теоретического познания. Разумеется, существует специфика исторических реконструкций в естественных и социально-гуманитарных науках. Когда исследователь реконструирует те или иные фрагменты духовной истории, он сталкивается с необходимостью понять соответствующий тип культурной традиции, который может быть радикально иным, чем его собственная культура. В этом случае на передний план выходят процедуры понимания, движения по герменевтическому кругу, когда понимание многократно переходит от части к целому, а затем от целого к части, постигая особенности иной культурной традиции. Вместе с тем сами акты понимания и процедуры построения исторических реконструкций в гуманитарных науках (как, впрочем, и в естествознании) обусловлены принятой исследователем дисциплинарной онтологией, специальной научной картиной мира, которая вводит схему-образ изучаемой предметной области» [120, С. 599–601].

Конкретно-научная методология – это система принципов, методов и процедур исследования, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине, например, в педагогике или психологии. В педагогической науке – это личностно-развивающий (В.В. Сериков), субъектно-деятельностный (В.А. Сластени) и др. подходы. Методология специальной науки включает в себя не только содержательные элементы предыдущих уровней (например, системный, культурологический и др. подходы или моделирование в педагогических исследованиях), но и проблемы специфические для научного познания в данной области: проблема соотношения педагогики и психологии, педагогики и философии; проблема разработки критериев научности исследований в области педагогики [53; 56].

В педагогических исследованиях методологическую функцию выполняют теоретические концепции, разработанные как в области педагогики, так и психологии и др., например, культурологическая концепция содержания общего среднего образования (И.Я. Лернер, В.В. Краевский), концепция когнитивных стилей (М.А. Холодная).

Культурологическая модель содержания образования. В контексте культурологического подхода содержание образования представлено как педагогически адаптированный социальный опыт, адекватный по структуре человеческой культуре. С позиции И.Я. Лернера, В.В. Краевского содержание образования включает следующие компоненты [56; 63; 64]:

– **опыт познавательной деятельности** (знания: категории, понятия, термины, факты, гипотезы, концепции, законы, теории и др.; знания о способах деятельности, методах научного познания, нормах и моделях поведения);

– **репродуктивный опыт** (в форме умений действовать по образцу, алгоритму);

– **опыт творческой деятельности** (применение знаний и умений в «новой» ситуации; выявление новой проблемы в стандартной ситуации; установление целостной структуры объекта; видение новой функции объекта; поиск альтернативных способов решения и самого решения проблемы; комбинирование и преобразование ранее известных способов деятельности в новые способы);

– **опыт эмоционально-ценностных отношений:** только знания, прошедшие сквозь призму человеческих переживаний, переосмысленные применительно к своему «Я», становятся реальным стимулом и регулятором человеческой жизнедеятельности; опыт проявления личностной позиции в ситуациях выбора, неопределенности, реальной ответственности, оценки, рефлексии (В.В. Сериков). Культурологическая концепция содержания общего среднего образования является методологическим ориентиром, выполняет методологическую функцию по отношению к педагогическим исследованиям, направленным на разработку, например, теоретико-нормативных оснований культурологической модели содержания экологического образования младших школьников.

Уровень методики и техники исследования – это набор процедур, обеспечивающих получение единообразного и достоверного эмпирического материала, его первичную обработку, интеграцию, с целью включения в массив научного знания. Данный уровень методологии в педагогических исследованиях представлен системой взаимодополняющих и детерминирующих друг друга теоретических и эмпирических методов: моделирование, монографический метод, педагогический эксперимент, опытная работа, педагогический консилиум, педагогическое прогнозирование, обобщение педагогического опыта, методы математической статистики.

В целом, современные педагогические исследования, с нашей точки зрения, проектируются и реализуются с позиции двух **методологических**

стратегий к объекту исследования: **технологической** (нормативно-дидактический, системно-деятельностный, программно-проектный, квалитологический, информационный и др. подходы: качество и эффективность педагогического процесса, управление качеством педагогического процесса, управление развитием педагогической системы, системное наукоемкое проектирование и прогнозирование педагогических процессов; проектирование оптимальных информационно-образовательных сред) и **гуманитарной** (субъектный, культурологический, аксиологический, контекстный, герменевтический, феноменологический, компетентностный подходы).

2.4 Специфика педагогического исследования как социально-гуманитарного: постнеклассика

Специфика видов научной деятельности и, как следствие, дифференциация наук (естественные, технические, социально-гуманитарные) обусловлена особенностями предметов, методов, парадигм исследования.

Специалисты в области методологии социально-гуманитарных наук М.М. Бахтин, Е.В. Бережнова, В.В. Краевский, Э.С. Маркарян, Л.А. Микешина, В.Н. Порус, В.М. Розин, В.И. Слободчиков, В.С. Степин, В.С. Швырев, Э.Г. Юдин и др. указывают на специфику естественнонаучной и социально-гуманитарной научных парадигм.

Проблема определения специфики социально-гуманитарного познания, как отмечает Л.А. Микешина, приобретает все большую значимость в современной методологии и философии науки, особенно в связи с поиском новых методов познания общества и человека, а также введения **«человеческого измерения»** в научную деятельность. В целом для современной науки характерна новая тенденция – **гуманитаризация и аксиологизация науки** [70].

В период постнеклассики специфические характеристики (*рефлексивность, прогностичность, ретроспективность, аксиологичность*) и методологические нормы (*метод исторических реконструкций*) социально-гуманитарных наук становятся образцами для естественных и технических научных дисциплин и оказывают существенное влияние на естественнонаучную методологию в целом, а доля и значимость социально-гуманитарных наук, междисциплинарных («гибридных») научных исследований постоянно увеличивается [98].

Объектами социально-гуманитарных наук являются духовные и культурные феномены, связанные с человеком и обществом (в частности, объектом педагогики является образование).

Юдин Э.Г. считал, что специфика социально-гуманитарных наук «определяется фактом непосредственного участия в гуманитарном познании ценностных ориентаций исследователя...» [136, с. 65]. Как отмечает А.А. Ивин: «Становится все более очевидным, что вопреки старому убеждению знание несводимо к истине и включает также ценности. *Знать – значит иметь представление не только о том, что есть, но и о том, что должно быть...* Научное познание как особый вид деятельности насквозь пронизано ценностями и без них невысказано» [42, с. 176].

Микешина Л.А. подчеркивает: «...в общественных науках цель субъекта – получить объективно истинное знание, с помощью которого можно не только объяснить, но и... изменить те или иные общественные структуры и отношения...» [70, с. 95]. Ивин А.А. отмечает: «... от социальных и гуманитарных наук естественно ожидать не только описания того, что есть, но и суждений относительно того, что должно было быть, своего рода рекомендаций по рационализации социальной жизни и деятельности. Если социальные и гуманитарные науки только описывают, всячески воздерживаясь от оценок, какую пользу принесет исследование ими общества и человека?» [42, с. 252].

Одна из специфических черт социально-гуманитарного научного познания заключается в том (В.М. Розин, В.С. Швырев), что в процессе научного исследования не только создаются теоретические модели социально-гуманитарных объектов, но и реализуется *наукоемкое социально-гуманитарное проектирование*, т. е., «мы конструируем человекообразную реальность в соответствии с нашими ценностными по существу представлениями о человеке («каким он должен быть»), а не просто воспроизводим в познавательной модели объективно существующее положение вещей» [130, с. 167]. Однако разработанные социально-гуманитарные проекты должны быть подвержены экспертизе с позиции гуманитарных ценностей. Как подчеркивает В.С. Степин: «При изучении «челокообразных» объектов поиск истины оказывается связанным с определением стратегии и возможных направлений преобразования такого объекта. Что непосредственно затрагивает гуманистические ценности. С такими системами нельзя свободно экспериментировать. В процессе их исследования и практического освоения особую роль начинает играть знание запретов на некоторые стратегии взаимодействия... [120, с. 631]. Краевский В.В. писал: «Характер и результаты педагогического исследования в значительной степени определяются влиянием установок ценностного практического сознания... В педагогике дело не ограничивается тем, что она дает возможность предсказать, как процесс (в данном случае педагогический) бу-

дет протекать «сам по себе», без нашего вмешательства. Важно не только охватить «самодвижение» объекта и на этой основе предсказать, как будет вести себя именно эта, изучаемая нами, педагогическая система. Необходимо еще показать, как эту систему можно *преобразовать, улучшить*. Задача будет двуединая: не только *изучать*, но и *конструировать*... Реализуя научно-теоретическую функцию, исследователь отражает педагогическую действительность, как она есть, как сущее. Осуществляя *конструктивно-техническую функцию*, исследователь отражает педагогическую действительность такой, какой она должна быть» [56, с. 12–13]. Таким образом, *задача педагога-исследователя не только объяснить («что есть?») педагогический феномен, но и изменить его, преобразовать в соответствии с собственными идеалами, смыслами, ценностными установками.*

Цель естественнонаучных дисциплин – выявление общих, инвариантных законов и закономерностей, построение обобщенных теоретических моделей объектов исследования, классификаций, типологий посредством формально-логических, математических и статистических методов.

Социально-гуманитарные науки (педагогика, психология, управление, социология и др.) изучают разноуровневые социальные системы (образование), культурные феномены, для которых характерны «целезаданность», «целесообразность» (И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин), **стохастичность («вероятностность»)**, наличие «степеней свободы» [16; 80; 92; 98; 136;]. Функционирование и развитие данных систем зачастую не вписывается в жесткую схему детерминизма. Социальные и гуманитарные науки призваны фокусировать внимание на «единичном», «особенном», «уникальном», «индивидуальном».

Методы **проектирования, моделирования, прогнозирования** в социально-гуманитарном исследовании имеют свою специфику. К объектам социально-гуманитарного исследования неправомерно подходить с позиций технического проектирования и использования, например, создать на основе научных знаний «человека» или «социальную группу» с заданными характеристиками. ***В определенной степени постановка такой задачи правомерна относительно «специалиста», включенного в производственные отношения.*** Ученого-гуманитария интересуют другие аспекты применения научных знаний, «...а именно те, что позволяют **понять** другого человека (человека иной культуры, личность ученого, художника, политика), **объяснить** определенный культурный или духовный феномен (без установки на его улучшение или пересоздание), **внести новый смысл** в определенную область культуры либо деятельности (задать новый культурный процесс или повлиять на существующий)» [98, с. 162].

Субъектный подход в гуманитарном исследовании. Сциентизм в педагогике и психологии. В психолого-педагогических исследованиях все еще проявляются сциентистские установки: абсолютизируются естественнонаучная парадигма, стиль и методы исследования. **Сциентизм** в психолого-педагогических исследованиях выражается в **объектном подходе** к человеку. «Многие современные направления в психологии исходят из позиций сциентизма... В процессе исследования ученый-естествоиспытатель активен: он определяет цели, процедуры опыта, варьирует условия, устанавливает нормы поведения испытуемого. Человек – объект в таком исследовании пассивен, он должен точно следовать данной ему инструкции, отвечать на поставленные вопросы, информировать о психических процессах, состояниях. Он существует отстраненно от исследователя, а последний изучает его беспристрастно, с внешней позиции, строит объективное знание. Именно поэтому *объективный подход к человеку с позиций естествознания не может полноценно изучать человеческую субъективность как таковую, не способен постичь индивидуальность личности, его духовную сущность*... Гуманитарное познание ориентировано на индивидуальность, обращено к духовному миру человека, к его личностным ценностям и смыслам жизни» [118, с. 87].

В контексте субъектного подхода гуманитарное исследование рассматривается как «диалог двух суверенных субъектов» (В.И. Слободчиков). Раскрывая специфику методологии социально-гуманитарного познания, М.М. Бахтин писал: «Точные науки – это монологическая форма знания: интеллект созерцает *вещь* и высказывается о ней. Здесь только один субъект – познающий (созерцающий) и говорящий (высказывающийся). Ему противостоит только *безгласная вещь*. Любой объект знания (в том числе человек) может быть воспринят и познан как вещь. Но субъект как таковой не может восприниматься и изучаться как вещь, ибо как субъект он не может, оставаясь субъектом, стать безгласным, следовательно, познание может быть только диалогическим» [5, с. 363]. Объект гуманитарного исследования является «жизненным», «активным» в отношении познающего субъекта. Слободчиков В.И., Исаев В.И. отмечают: «При диалоговом общении исследователя и испытуемого происходит *изменение, развитие субъектов общения*. Эта особенность отличает гуманитарное познание от естественнонаучного, при котором объект изучения остается тождественным себе на всем отрезке исследования. С этим связана ограниченность в применении количественных методов при изучении гуманитарной сферы» [118, с. 89]. Для социально-гуманитарного научного познания, объектами которого являются культурные феномены, характерно

прямое или косвенное **взаимовлияние, взаимоотношение субъекта и объекта исследования**: культурный феномен, выступая объектом социально-гуманитарного исследования, оказывает влияние на ценностное сознание, мировоззрение исследователя. С другой стороны, исследователь не только объясняет культурный феномен, но и оценивает, наполняет собственным смыслом, преобразует в соответствии с идеалами.

Как отмечает Л.А. Микешина, в теории познания научно-познавательная деятельность сводилась к объективному зеркально точному **отражению** реальной действительности (метафора «познающий человек – это зеркало»). Однако «познание всегда идет в «режиме» выдвижения гипотез, что предполагает господство творческого, интуитивного... начала, интерпретацию и проверку гипотез, активное смыслополагание, создание идеальных моделей и другие приемы не отражательного, но конструктивного и истолковывающего характера. Поэтому в реальном исследовательском процессе наука не элиминировала субъекта, но предоставляла ему максимальные возможности в творческом поиске, «разрешая» даже выходить в виртуальный мир в ходе мысленного эксперимента, моделирования, создания абстракций и идеализаций» [67, с. 75]. В этой связи **субъект социально-гуманитарного научного познания (с позиции герменевтики) – это субъект понимающий, расшифровывающий и интерпретирующий научные и культурные «тексты», задающий новые культурные смыслы, инициирующий культурные процессы.**

Субъектный подход в гуманитарном научном исследовании заключается, прежде всего, в «**интенции на понимание**» объекта исследования (Л.А. Микешина). «Понимание исторического события, произведения культуры, внутреннего состояния другого человека предполагает *пристрастное, заинтересованное отношение субъекта познания, своеобразное его вживание в изучаемую реальность*» [118, с. 89]. Понимание как соотнесение текста с другими текстами и переосмысление в новом контексте, **событийность, оценка** как необходимые моменты **диалогического познания** с позиции М.М. Бахтина, есть сущностные признаки социально-гуманитарного исследования [5]. В этой связи, доминирующими способами познания в гуманитарном исследовании являются методы, основанные на понимании **жизненного контекста, диалоге, эмпатии**, в частности, *методы интроспекции, самоотчета (исповедь, дневник), включенного наблюдения, эмпатического слушания, идентификации, диалогической беседы, интуиция, герменевтика* [118].

Ценностные отношения предваряют и пронизывают научное познание в социально-гуманитарной сфере. Исследователь-гуманитарий,

исходя из ценностных предпочтений, представляет изучаемый объект в определенном ракурсе. «В этом плане объективность гуманитарного научного познания неотделима от исследовательских ценностных ориентаций, с позиции которых объект выделен в целях изучения и теоретически описан. Выработывая к объекту определенное отношение, считая, что объект обладает гуманитарной природой (его можно понять или объяснить, на него можно как-то повлиять, его можно даже преобразовать – в последнем случае гуманитарное познание сближается с естественно-научным), исследователь в гуманитарной науке выделяет соответствующую проблематику, а также задачи и описывает объект. В случае предполагаемого преобразования объекта в нем выделяются процессы и механизмы, которые могут быть организованы практически, в случае влияния на него – различные отношения (реализуемые на практике лишь частично), в случае объяснения и понимания – знания и модели, используемые самим исследователем» [98, с. 164]. Это объясняет наличие нескольких несовпадающих социально-гуманитарных теорий относительно одной и той же предметной области явлений: один исследователь стремится объяснить культурное явление, другой – внести в них новый смысл, третий – преобразовать в соответствии со своими идеалами.

Становится очевидным существование особого социально-гуманитарного типа научности, что обуславливает «модернизацию» существующих нормативно-критериальных систем и технологий социально-гуманитарного научного познания, трансформацию парадигмальных образцов («сдвиги парадигм»), разработку методологических средств выражения «человеческого измерения» в социально-гуманитарном научном познании. Таким образом, специфическими признаками социально-гуманитарного научного познания являются:

- Объектами социально-гуманитарных наук являются духовные и культурные феномены, связанные с человеком и обществом. Для **«человеко-размерных» систем** характерны **целесообразность, открытость, стохастичность**, наличие **«степеней свободы»** и др.
- Социально-гуманитарное научное познание является частным видом научного познания, подчиняется его общим закономерностям и критериям. Однако объективное познание социокультурной действительности и «мира человека» является сложным специфическим процессом, требующим от исследователя **методологической культуры гуманитарного типа**. Логика исследования социально-гуманитарных объектов включает эмпирический («факты»), теоретический («теоретические модели»), аксиологический (идеалы, ценности, социально-гуманитарная экспертиза), норматив-

ный (принципы, методы, критерии) аспекты. **Поликонцептуальность, «многомерность» истины, рефлексивность, прогностичность, ретроспективность, аксиологичность, контекстность, диалогичность** как сущностные признаки социально-гуманитарного научного познания. Ценности – инвариантный компонент социально-гуманитарного научного познания; ценностные установки исследователя-гуманитария: **понять, объяснить, инициировать** новый культурный процесс, **изменить, преобразовать** культурный феномен в соответствии с идеалами; «формула» истины в социально-гуманитарных науках: **истина – это не только то, что есть, но и то, что должно быть**; актуализация **нормативной функции** социально-гуманитарных наук посредством наукоемкого социально-гуманитарного проектирования. **Тотальность и перманентность рефлексии** процесса и результатов социально-гуманитарных исследований.

- Специфика социально-гуманитарных исследований заключается в том, что они подчинены не только внутринаучным ценностям (самоценность истины, самоценность новизны, обоснованность знания), но и внешним гуманитарным ценностям. Возникает необходимость экспликации связей внутринаучных ценностей с внеаучными ценностями общесоциального характера. Такая экспликация осуществляется посредством гуманитарной экспертизы разработанных в процессе исследования социально-гуманитарных проектов и программ [121]. Гуманитарные критерии входят в «ядро» критериев научной рациональности, что является выражением **«человеческого измерения»** в социально-гуманитарном научном познании.

- Результатом социально-гуманитарного научного познания являются социально-гуманитарные научные знания как единство **объяснения и понимания**, «сущего» и «должного», **истины и ценности**, истины и нормы, а процесс генерирования социально-гуманитарного научного знания есть единство **рационально-логического и субъективно-иррационального компонентов (аксиологического) компонентов**.

- **Субъектный подход** как доминанта в гуманитарном исследовании. **«Интенция на понимание» объекта исследования**, который является **«жизненным», «активным» в отношении познающего субъекта**; взаимовлияние субъекта и объекта исследования.

- Интеграция в структуру **типов и уровней методологии** (В.А. Лекторский, В.С. Швырев, Э.Г. Юдин) [130; 136] **уровня методологии социально-гуманитарных наук**, включающего специфические для социально-гуманитарного научного познания методологические подходы и методы

исследования: *антропологический, культурологический, аксиологический, феноменологический, герменевтический.*

- **Гуманитарная экспертиза** результатов социально-гуманитарных исследований. В «ядро» нормативно-критериальных систем социально-гуманитарных исследований структурированы **гуманитарные критерии**. «Гуманитарный» – обращенный к человеку как целостности (ценности, смыслы, достоинство, свобода, творчество, духовность, саморазвитие). Аксиологическое поле «гуманитарности»: человек как самоценная реальность; признание уникальности, полифоничности каждого конкретного человека; субъектность как ценность; развитие человека в контексте культуры как ценность; «индивидуальное», «особенное», «персонафицированное» в человеке как ценность: уникальный индивидуальный генетический код, уникальная палитра общих, специальных и парциальные способностей, индивидуальный смысловой контекст, индивидуальный жизненный контекст, индивидуальный стиль мышления и понимания, индивидуальный профессиональный стиль и др. Приоритет **«гибридных»** социально-гуманитарных исследований как наиболее целесообразных, эффективных, обеспечивающих получение «многомерной» истины; **интенсификация междисциплинарных взаимодействий** как внутри системы социально-гуманитарных наук, так и между социально-гуманитарными и естественно-научными дисциплинами;

- Социально-гуманитарное знание почти не поддается аксиоматизации; сложно выявить и сформулировать законы в социально-гуманитарной сфере; можно говорить лишь о **стохастических закономерностях**, закономерностях-тенденциях.

- В социально-гуманитарном научном исследовании доминирующими являются качественные методы («герменевтический круг», «метод исторических реконструкций» и др.); использование формально-логических и статистических методов ограничено (только при условии их целесообразного использования и корректной интерпретации данных статистических расчетов, корреляционных связей).

Методологи подчеркивают, что формируется новая парадигма исследования, легализирующая в своей структуре субъекта научного познания с его субъектностью и субъективностью. С позиции психологов суть новой парадигмы заключается «в признании не только познающего субъекта, но и осуществляемого им рефлексивного процесса в качестве составной части научного познания. В процессе познания познающий субъект мыслит не только об изучаемых объектах, но и о себе самом, в частности о том, как

он мыслит, соотносит свои мысли и действия с общепринятыми или локальными нормами...» [1, с. 292–293].

В чем конкретно выражается «человеческое измерение» в научном исследовании? В научном исследовании существенное значение имеют **социально-психологические аспекты** (социальный и психологический подходы к деятельности ученых). «Если логику интересуют формы, структура, операции научного мышления, способы обоснования, доказательства и опровержения, приемы построения выводного знания и его преобразования безотносительно к тому личностному контексту, в котором все совершается, к особенностям деятельности субъекта, взаимоотношениям в данной деятельности между осознанными и неосознанными, формальными и чувственно-образными, эмоциональными и волевыми компонентами, то интересы психологии концентрируются именно вокруг этих несущественных для логики проблем» [1, с. 11]. **Научное творчество исследователя есть сложный синтез рационально-логического и субъективно-иррационального!**

В фокусе внимания психологии науки – творческое мышление исследователя, такие креативные способности, как **дивергентность, гипотетичность и прогностичность мышления, интуиция.**

Чтобы управлять процессом научного творчества, нужно знать его природу! Специфика творческого мышления:

– Основной язык творческого мышления – это **зрительные образы** (при создании А. Эйнштейном теории относительности заметную роль сыграли образы часов и падающего лифта; Павлов И.П. опирался на образ телефонной станции как визуализированную модель нервной системы). С позиции специалистов в области психологии науки зрительные образы крайне *необходимы* для научного творчества: «Мышление всегда использует зрительные образы, человек может помыслить какое либо понятие, только визуализировав его, выразив в зрительном образе» [1, с. 31]. Природа человеческого мышления такова, что ученый вынужден визуализировать любые понятия, включая абстрактные. Это свойство человеческого ума Мамардашвили М.К. охарактеризовал как **«наглядность ненаглядности»**. Психологи отмечают, что зрительные образы в качестве материала творческого мышления имеют ряд преимуществ по сравнению с понятиями: «Во-первых, понятия скованы языком, ограничены логическими отношениями. Мысля в понятиях, трудно выйти за пределы общеизвестного и осуществить собственно творческий акт. Образы же свободны от ограничений логики и языка и поэтому, при наполнении онтологическим содержанием, позволяют получить новое знание. Во-вторых, понятия дискрет-

ны, представляют собой фрагменты реальности, отсеченные от нее своими логическими пределами. А образ непрерывен, может вбирать в себя любое онтологическое содержание и плавно перетекать в другие образы. Мышление тоже непрерывно, представляет собой «единый поток» мысли и требует материала, на котором эта непрерывность может быть реализована. В третьих, понятия унифицированы и плохо приспособлены для выражения «личностного знания», индивидуального опыта человека, лежащего в основе творческого мышления. Образы позволяют запечатлеть этот опыт во всей его уникальности и включить в мыслительный процесс... В процессе творческого мышления образы и понятия не альтернативны, а предполагают друг друга. Понятие – это средство экспликации образа и надления его общезначимым смыслом. Образ – это средство индивидуальной ассимиляции понятия, его соотнесения с личным опытом и включения в индивидуальное мышление» [1, с. 32–33]. Таким образом, разрушается **миф о строгой логичности научного мышления, сведения научной рациональности только к нормам логики.**

– **Научное познание как синтез научного объяснения и понимания.** «Понятное – это потенциально *понятое* кем-то другим. В результате объяснение, рассчитанное на понимание, предполагает этого «другого»... То есть, научное объяснение и, соответственно, научное познание представляют собой процесс не просто «субъектный» основанный на активной роли познающего субъекта и его самовыражении в построенном знании, а процесс двухсубъектный, в когнитивную структуру которого имплицитно включены два субъекта – тот, который строит знание, и тот, которому это знание адресовано» [1, с. 39]. «Обращение к Другому – обобщенному или персонифицированному, являющееся неотъемлемой составляющей познания, превращает этот процесс в разновидность *общения*, придает научному мышлению характер *диалога* познающего субъекта с воображаемым оппонентом. Построение объяснения выступает как «свернутый диалог» (Э.Г. Юдин), что привносит в когнитивную структуру научного познания социально-психологические процессы, конституирующие *общение*» [1, с. 40].

– **Интуиция и вненаучный опыта как мотивационная и эвристическая составляющие научного исследования.** Как отмечают психологи, «в творческом мышлении активное участие принимают бессознательные слои психики – как в форме латентного опыта, относящегося к прошлому и образующего область подсознательного, та и в виде чувствительности к приметам логики движения научного знания, образа будущего, образующим область надсознательного» [1, с. 77]. По мнению М.Г. Ярошевского,

одного только прошлого опыта для получения нового научного результата недостаточно: «Впечатления прошлого – это лишь кирпичи, из которых можно выстроить и светлую башню, и темный подвал. Для того чтобы объединить эти элементы прошлого опыта в нечто целостное, продуктивное, отвечающее поставленной проблеме, необходим замысел и план «строительства». Таким планом является также не осознаваемая ученым модель будущего, образ желаемого результата – надсознательное. Будучи погруженным в жизнь науки и научного сообщества, ученый, сам того не осознавая, улавливает едва только намечающиеся в них тенденции движения знания, назревшие противоречия, изменения категориальных структур научной дисциплины, которые влияют на ход его собственных мыслей. Это как слабый сигнал извне – «решение надо искать в таком-то направлении». Поиск ученого всегда направляется этими надсознательными импульсами, т. е. подчиняется воспринимаемой субъектом логике развития научного знания... Контурный, смутный образ будущего результата (фактически – образ цели) выполняет огромную мотивационную функцию, актуализируя прошлый опыт, соответствующий этому замыслу, регулируя отбор элементов подсознательного, которые могут внести свой вклад в его реализацию. Не случайно надсознательное определяется как особая форма творческой интеллектуально-мотивационной активности» [1, С. 76–77]. «В основе трансляции знания, порожденного обыденным мышлением, в научное познание лежит установление *аналогий* между той реальностью, из которой извлечен обыденный опыт, и объектами научного изучения... Ученые явно предпочитают использовать те аналогии, в которых воплощены причинно-следственные связи, и поэтому мышление по аналогии позволяет переносить в науку не просто представления или образы обыденного познания, а представления и образы, в которых заключены *обобщения и объяснения*... Способы использования наукой обыденного знания многообразны. Оно может играть роль полезной метафоры, «подталкивать» научное мышление, наводить его на ценные идеи, не входя в содержание этих идей. Но это не единственный и, возможно, не главный способ. Обыденное знание может проникать в само *содержание* научных идей, воспроизводясь в них без сколько-нибудь существенных трансформаций. Так, например, «приплыла» в науку из сферы вненаучного познания теория дрейфа континентов. Вненаучный опыт может также сформировать те смыслы – внутриличностные и надличностные, – на основе которых научное знание вырабатывается» [1, С. 46–47].

Первым схему интуитивного решения научных (творческих) задач разработал в 1926 г. Г. Уоллас, которая предполагала 4 стадии интуитив-

ного решения: *подготовка* (анализ условия задачи, разработка стратегии и тактики ее решения), *инкубация* (созревание решения в глубинах подсознания), *озарение* (допуск в сознание комбинации или схемы решения, выработанной в подсознании), *верификация* (проверка полученного решения). Интуитивный творческий процесс является иррациональным, не подчиняющимся законам логики. Вместе с тем в творческом мышлении интуиция и логика сосуществуют в единстве, взаимодополняя друг друга. «Не случайно интуитивное озарение возникает только после длительного периода сознательных, рациональных рассуждений, в то же время само русло, по которому течет логически стройное размышление индивида, часто выбирается им интуитивно» [1, с. 77].

На данном этапе ученые разграничивают два типа интуиции: «интуиция-догадка» и «интуиция-суждение» (Е.Л. Фейнберг). «Понятие «интуиция» употребляется в науковедческих дисциплинах в двояком смысле: чаще всего как интуиция догадка, усмотрение результата «скачком», без промежуточных размышлений. Другой смысл, в котором об интуиции обычно говорят философы, заключается в том, что любой дедуктивный вывод, сделанный на основе обобщения совокупности наблюдаемых явлений, является интуитивным суждением, поскольку логически недоказуем. Например, утверждение о том, что установленный закон имеет всеобщую значимость, невозможно проверить средствами формальной логики. Он может быть подтвержден или опровергнут только практикой применения и другими внелогическими средствами» [1, с. 68].

Анализ современных научных тенденций, результатов исследований в области логики и методологии науки, общей и нормативной методологии педагогики позволяет выделить аспекты трансформации парадигмы педагогики.

Генезис парадигмы педагогического исследования. «Сдвиг» парадигмы педагогики. Парадигма науки вообще, педагогической науки, в частности, не может быть неизменной. Анализ современных исследований в области общей и нормативной методологии педагогики позволяет выделить вектора возможного преобразования парадигмы педагогической науки.

Прежде всего, это включение в методологическое обеспечение педагогических исследований таких методологических подходов, как **феноменологический, герменевтический, культурологический, аксиологический, антропологический, субъектно-деятельностный наиболее адекватных природе гуманитарного познания, а также гуманитарных средств познания (герменевтические методы)**. Например, герменевтиче-

ским методом является метод **ретроспективного анализа опыта ученичества**, основанный на рефлексии, переосмыслении студентами своего опыта школьной жизни и его интерпретации, субъективной оценке в творческом эссе «Идеальный учитель» (А.В. Торхова). При выделении соответствующих критериальных признаков (стиль, оригинальность, многосторонность и др.) метод ретроспективного анализа опыта ученичества может дать исследователю важную диагностическую информацию о будущих специалистах (уровне развития, типе мышления, ценностных ориентациях, допрофессиональном опыте и отношении к профессии...), что является одним из источников конструирования их индивидуальных образовательных траекторий в вузе, а также формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности.

Трансформация логики научно-педагогического познания. Исследование сложных гуманитарных объектов осуществляется на этапе **описания** (раскрыть то, что есть гуманитарный объект на эмпирическом и теоретическом уровнях; «знание о сущем»), на этапе **оценки** (сопоставить культурный феномен с существующими ценностями, идеалами), на этапе **норм** (определить, каким он должен быть и как его преобразовать, с помощью каких средств в соответствии с идеалом, теоретической моделью; «знание о должном»). В современной нормативной методологии педагогики научно обоснована и доказана (Е.В. Бережнова) необходимость трансформации логики педагогического исследования как гуманитарного (конструирование наряду с **эмпирической, теоретической («что есть объект исследования»)** и **нормативной («каким должен быть исследуемый объект»)** моделями **аксиологической** модели, включающей оценку теоретического представления об изучаемом гуманитарном объекте с позиции гуманитарных ценностей [7]. Если результатом исследования является авторская методика обучения (технология), продуктивность которой качественно и статистически доказана, однако следствием методики являются «перегрузка» школьников, то оценка такого методического продукта позволяет заключить, что разработанные теоретическая модель и/или нормативная модель, проект не соответствуют гуманитарным ценностям. Включение аксиологической составляющей, по мнению В.В. Краевского, обеспечило развитие **рационально-логической схемы (парадигмы) педагогического исследования, которая приобрела субъективно-личностный аспект** [56]. Произошел так называемый «сдвиг парадигмы», т. е., развитие модели, схемы педагогического исследования.

С нашей точки зрения, методологии гуманитарных наук необходимо четко определить: во-первых, методологические компоненты-инварианты

(рационально-логические компоненты) парадигмы социально-гуманитарного исследования, не подверженные влиянию ценностных ориентаций исследователя; во-вторых, содержание и эвристический потенциал субъективно-иррационального компонента парадигмы, а также связь данного компонента с рационально-логическим компонентом.

На каких этапах и в чем конкретно проявляется субъективно-иррациональный компонент педагогического исследования?

– Ориентир на тот или иной **идеал научности** (естественнонаучный, гуманитарный, технологический). С нашей точки зрения в научно-педагогическом сообществе доминируют сциентистские установки, абсолютизируется естественнонаучная парадигма, стиль и методы исследования. Фактически не учитывается специфика объектов социально-гуманитарного познания, особенности гуманитарной научной парадигмы. Сциентистские установки выражаются в искусственном применении математических методов, логической и математической символики. В исследованиях «сциентистского типа» человек рассматривается с позиции объектного подхода, человеческая природа трактуется механистически; многофакторный, нелинейный, открытый процесс человеческого развития исследуется в рамках жесткой схемы линейного детерминизма. Предпринимаются попытки выразить «математическими формулами» такие характеристики субъективной реальности, как воля, ценностные ориентации, отношения, мотивы, «выразить в баллах» силу эмоциональных реакций участников эксперимента, эмоциональные состояния, устойчивость и действенность человеческих мотивов. Указанные характеристики неповторимы, индивидуальны и проявляются в разной степени в зависимости от контекста жизненной ситуации и ряда объективных и субъективных факторов. Иногда соискатели **абсолютизируют значение формально-логических средств в научном познании, иллюзорно полагая, что формально-логическая схема («формула») гарантирует истинность вывода, качество (культуру) мышления, решение конкретных мыслительных задач.** Как отмечает Ю.А. Петров, в подавляющем большинстве случаев в мышлении применяются не формальные правила (опирающиеся только на форму понятий и суждений), а содержательные правила (неформальные, учитывающие содержание понятий и суждений) [78]. В гуманитарном (педагогическом) исследовании особое внимание необходимо обратить на целесообразность и корректность использования математических и статистических методов и соответственно интерпретацию результатов, полученных с помощью данных методов. Например, если педагог-исследователь использует для статистической обработки результатов экспериментальной работы

коэффициент ранговой корреляции r_s Спирмена, то необходимо знать, что с помощью данного коэффициента можно выявить **корреляционные связи между признаками**, которые не могут рассматриваться как свидетельство **причинно-следственной связи**, ибо они свидетельствуют лишь о том, что изменениям одного признака, как правило, сопутствуют определенные изменения другого. Но находится ли причина изменений в одном из признаков или она оказывается за пределами исследуемой пары признаков, нам неизвестно (Е.В. Сидоренко) [114].

– Выбор **проблемы исследования**. Первоначально соискатель определяет границы «проблемного поля» исследования («горизонты научного знания и незнания»). Далее на основе методологической рефлексии исследователь обосновывает актуальность и конкретизирует проблему собственного исследования, что предполагает предварительное формирование **собственной исследовательской позиции** применительно к исследуемой области. Специалисты в области психологии науки утверждают, что «в реальной деятельности ученого выдвижение и формулировка проблемы является не менее, если не более важным элементом творческого процесса. Хорошо сформулированный, корректно поставленный вопрос в самом себе содержит определенную подсказку для поиска ответа» [1, с. 72]. «Творческая способность в науке проявляет себя не только в умении решить задачу, но и в умении ее увидеть, поставить, корректно сформулировать» [1, с. 168].

– Выбор **философской концепции**, обще- и частнонаучных подходов и др. научных источников разработки концептуальной схемы исследования (теоретической модели объекта исследования); **Полифоничность, разновекторность подходов и концептуальных схем исследования**. На современную методологию гуманитарного познания оказывают существенное влияние принципы постмодернизма. В основе постмодернизма – критика гиперрационализма, отказ от монизма, принципиальное признание полипарадигмальности, плюрализм мировоззренческих стилей, позиций, концептуальных схем, их диалог, отношения дополнительности, одновременность вместо или наряду с оппозицией; «герменевтический круг» (круговая структура понимания). Микешина Л.А. считает, что именно эти принципы постмодернизма являются наиболее методологически продуктивными [70]. Однако, плюрализм методологических подходов, вариативность исследовательского инструментария не означает **«методологический анархизм»**, а предполагает высокий уровень методологической компетентности, методологической культуры в целом.

- Определение **предмета исследования**. С позиции Ф.А. Кузина, предмет исследования – это всё то, что находится в границах объекта исследования в определённом аспекте рассмотрения [59]. Краевский В.В. подчеркивал: *объект объективен, а предмет субъективен*. Предмет исследования есть определенный ракурс, «проекция», аспект изучения объекта, обуславливающий вектор и границы научного поиска («предмет – объект как...»).
- Определение **цели исследования**. Цель научного исследования субъективна, так как включает в себя элемент критического отношения к действительности [56]. Вместе с тем большинство педагогических исследований в той или иной степени выполняют научно-теоретическую и нормативную функции, что должно найти отражение в формулировке цели (**методологическая инварианта цели**). Конструктивно-техническая (нормативная) функция в частности прикладного педагогического исследования заключается в разработке **вариативного методического обеспечения** (принципы, методы, приемы, формы, технологии, методика) развития определенной целевой группы. **Выбор возможного вектора развития педагогической системы**, как отмечает Г.А. Цукерман, – **вопрос сугубо ценностный** и не выверяется в научных категориях истинности-ложности [128]. Аксиологические предпочтения исследователя определяют и специфику целевых приоритетов экспериментальной работы. «Важнейшей стороной творчества – научного или любого другого – является целеполагание, постановка целей, которые в определенной степени задают и способ их достижения. Цель имеет содержательную составляющую – формулировку проблемы и путей ее разрешения – и динамическую, поскольку является производной таких глубинных личностных образований, как мотивы, смыслы, ценности, которые обеспечивают энергетический потенциал ученого и его устремленность к решению проблемы, помогающие преодолеть стереотипные подходы и схемы мышления» [1, с. 68].
- **Конструирование гипотез**. В процессе научного творчества огромную роль играет дивергентное (Дж. Гилфорд), «веерообразное» мышление ученого, «при котором человек не концентрируется на каком-то одном способе решения, а ведет поиск одновременно по нескольким возможным направлениям: например, выдвигает сразу несколько нетривиальных гипотез и по ходу решения быстро переключается с проверки одной на другую» [1, с. 163].
- Использование **индивидуально-вариативных иррациональных средств в научном познании** («Все ли логичное научно, все ли научное логично?»). Как отмечает А.Ф. Закирова, иррациональные, художественно-образные средства, «вторгающиеся» в педагогическое исследование

(метафоры, сравнения, аллегории и др.) выполняют в творческом процессе активную эвристическую функцию, являются катализатором творчества, стимулируя выдвижение оригинальных педагогических идей [33]. Микешина Л.А. указывает на эвристический потенциал таких иррациональных средств научного познания, как **метафоры**: «Метафора... предполагает использование слова или выражения не по прямому назначению, вследствие чего происходит преобразование его смысловой структуры, возникают комплексы ассоциаций, представлений, новое понимание традиционных терминов и понятий... Метафорическое использование языковых конструкций позволяет мысленно разорвать жесткую связь конкретного свойства и конкретного объекта, считать данное свойство общим для разнотипных объектов, на этой основе строить более широкие классы, объединять разнородные объекты в единую систему... Метафоры используются и там, где описываются недоступные для наблюдения объекты, либо гипотетические объекты, не включенные в эмпирические исследования, но вводимые при интерпретации формальных вычислений... В целом исследователи данной проблемы приходят к выводу, что без создания метафорических контекстов, введения терминов-метафор невозможно получить новое знание, включить его в систему существующих представлений и обеспечить понимание. Вместе с тем без вытеснения метафорических смыслов из области научного исследования и из самого языка науки невозможно получение нового знания» [67, с. 52].

Метафора есть перенесение свойств одного предмета (явления или аспекта бытия) на другой по принципу сходства в каком-либо отношении либо контрасту. Специалисты в области логики и методологии науки А.А. Ивин, А.Л. Никифоров отмечают: «Обладая неограниченными возможностями в сближении или неожиданном уподоблении самых разных предметов и явлений, по существу по-новому осмысливая предмет, метафора позволяет вскрыть, обнажить, прояснить его внутреннюю природу. В науке метафора необходимое средство научного творчества. Практически всякое новое научное понятие появляется как некоторая метафора, становясь точным понятием лишь с течением времени» [41, с. 193].

Раскрывая сущность понятия *«развитие»*, В.И. Слободчиков отмечает, что развитие есть *«метаморфоза»* («Превращение гусеницы в куколку, а куколки в бабочку»), т.е. новое качество, тотальное изменение структуры объекта и механизмов функционирования [117]. Академик В.В. Зинченко использует **метафору «живое знание»** (персональное, личностное). «Живое знание» не является оппозицией научному, программному, ядерному знанию. Оно опирается на эти виды знания, служит их предпосылкой и

итогом. «Живое» знание не может быть усвоено, оно должно быть построено. В нем интегрированы значение и личностный, аффективно окрашенный смысл. Живое знание всегда страстно, принципиально неполно, открыто, но оно реально [34].

Интерпретация, понимание существующего научного знания, а также генерирование нового научного знания обусловлены не только научными нормами, методологическими схемами, но и «индивидуальным смысловым контекстом» исследователя (Никифоров А.Л.), включающим переосмысленные научные знания (как синтез научного значения и смысла), мировоззрение, профессиональный и жизненный опыт, цели и аксиологические установки, стиль мышления и понимания, парадигмальные образцы, интуицию, переживания, традиции и др. В работах академика В.С. Степина используется целый ряд метафор, что позволяет читателю *понять* сущность сложных методологических трансформаций. Так ученый отмечает, что в динамике научного знания особую роль играют этапы развития, связанные с перестройкой исследовательских стратегий. Эти этапы получили название «*научных революций*». Появляются новые типы объектов, что требует нового видения реальности, новой «картины мира» и обуславливает радикальное изменение методологических схем и норм исследования. Таким образом, метафора «*научная революция*» выражает трансформацию «картины мира», методологических схем, нормативных структур, философских оснований исследования. Метафора «*парадигмальная прививка*» означает критическую экстраполяцию идеалов, подходов и норм исследования из одной научной дисциплины в другую [120]. В частности, в педагогических исследованиях используются системный и кибернетический и др. подходы.

Метафоры как иррациональное средство научного познания, основывающиеся на ассоциативных связях, обладают значительным эвристическим потенциалом, обеспечивают новое понимание, смысл, ракурс предмета исследования, «схватывание сущности», генерирование гипотез, развитие содержания традиционных понятий, появление новых научных понятий.

Рефлексия когнитивной практики социально-гуманитарных наук позволяет утверждать, что абстрактно-гносеологические, нормативно-рациональные подходы применительно к социально-гуманитарным исследованиям не являются универсальными, они переосмысливаются и существенно дополняются специфическими социально-гуманитарными подходами: аксиологическим, герменевтическим, культурологическим, феноменологическим и др. Генерирование нового дескриптивного («знания о сущем») и прескриптивного (нормы: принципы, методы, критерии и др.)

научного знания в социально-гуманитарных исследованиях возможно не только с помощью формально-логических средств, но и иррациональных (метафоры, аналогии, гиперболы, аллегории, интуиция, рефлексия опыта), которые обладают значительным эвристическим потенциалом.

2.5 Методологическая аргументация. Структура парадигмы педагогического исследования

Современное научное исследование еще до его реализации должно быть **методологически обосновано** (Э.Г. Юдин) [136]. Фактически еще на этапе проектирования исследования ученый оперирует такими методологическими нормами, как *актуальность проблемы и темы, объект, предмет, цель, задачи, методы, логика исследования, новизна, теоретическая и практическая значимость потенциальных результатов*, структурирует пакет методологических средств и аргументирует, что именно данные средства (подходы, методы, критерии) являются наиболее адекватными, оптимальными, эффективными для получения ценного для науки результата. В общей и нормативной методологии науки, методологий конкретно-научных дисциплин разработано достаточно много разноуровневых нормативных методологических средств – норм, эталонов, стандартов, критериев. **Существует проблема их структуризации, иерархизации, систематизации.**

Содержательное поле методологической категории «парадигма»: междисциплинарный подход. Термин «парадигма» в философию науки ввел позитивист Г. Бергман. Однако содержательную интерпретацию данного термина впервые осуществил историк и методолог науки Томас Кун в своей фундаментальной работе «Структура научных революций» (1962). С позиции исследователя «парадигма» есть *модель, включающая господствующую теорию, проблемные ситуации, методы и стандарты решения, принятая научным сообществом в качестве образца, эталона научного исследования в данное время.* «Осваивая парадигму, ученый овладевает сразу теорией, методами и стандартами... Поэтому, когда парадигма изменяется, обычно происходят значительные изменения в критериях, определяющих правильность выбора проблем, так и предлагаемых решений» [60, с. 148–149].

Каждая парадигма имеет определенный гносеологический, эвристический потенциал, методологический «ресурс». Со временем накапливаются аномалии, т.е., «нестыковки», «противоречия», «рассогласования», например, между фактами и теорией, уровнем проблем и возможно-

стями методологического инструментария и др. «Любой кризис начинается с сомнения в парадигме и последующего расшатывания правил нормального исследования» [60, с. 120–121]. Происходит смена парадигмы, т.е., «научная революция». Как отмечает Т. Кун: «Переход от парадигмы в кризисный период к новой парадигме, от которой может родиться новая традиция нормальной науки, представляет собой процесс далеко не кумулятивный... Этот процесс скорее всего напоминает реконструкцию, которая изменяет теоретические обобщения в данной области, а также многие методы и приложения парадигмы» [60, с. 121].

В современной философии науки, как отмечает Е.В. Хомич, понятие «парадигма» продуктивно используется при описании **эталонных** теоретико-методологических оснований научного поиска [60, с. 505]. В философии науки парадигма – это система теоретических, методологических, аксиологических установок, принятых в качестве **модели, образца, схемы, эталона** решения научных задач и разделяемых всеми членами научного сообщества.

В логике парадигма (от греч. *paradeigma* – пример, образец) – совокупность теоретических и методологических положений, принятых научным сообществом на известном этапе развития науки и используемых в качестве **образца, модели, стандарта** для научного исследования, интерпретации, оценки и систематизации научных данных, для осмысления гипотез и решения задач, возникающих в процессе научного познания [41, с. 262].

Как отмечает В.В. Краевский, что все трактовки понятия парадигмы в общей методологии науки объединяет то, что оно относится не к объекту науки, а к самой научной деятельности: парадигма – модель научной деятельности как совокупность теоретических стандартов, методологических норм, ценностных критериев [56]. Научное проектирование личностно ориентированных моделей образования (развитие человека как самоцель и ценность образования; воспитанник как самоценность, как субъект познания, творчества, жизненного и профессионального самоопределения, рефлексии, развития; моделирование образовательного пространства, направленного на развитие интеллектуальных, креативных и др. общих и специальных способностей) продуктивно реализуется в контексте существующей парадигмы педагогики – структуры и логики педагогического исследования. Меняется не модель научного исследования, не парадигма педагогики, а модель образования [56].

Контент-анализ научных источников по философии и методологии науки позволил заключить, что «**парадигма**» есть **методологическая мо-**

дель, стандарт, образец, эталон проектирования, осуществления, экспертизы, оценки и рефлексии процесса и результатов научного исследования (еще Кун отмечал, что одной из основных функций парадигмы является нормативная). Парадигма не есть тождество научной рациональности, парадигма одна из ее моделей, **парадигма – методологическая модель научной рациональности**, выполняющая **системно-интегративно-нормативную функцию**: именно в парадигме интегрированы, структурированы, иерархизированы разноуровневые методологические нормы и дескриптивные теоретические конструкции, выполняющие нормативно-методологические функции, функцию «**методологического эталона**», задающего «рамку» научной деятельности.

С позиции теории аргументации (А.А. Ивин) нормы, стандарты, образцы, идеалы, эталоны, критерии, правила, рекомендации относятся к **оценочно-нормативному типу знания** («сфере должного») и выражают ценностное отношение мысли к действительности. «К выражениям оценочного характера относятся всякого рода стандарты, образцы, идеалы... Очевиден оценочный элемент в методологических рекомендациях» [42, С. 29]. Оценочные утверждения могут характеризоваться как **целесообразные, эффективные, обоснованные**; оценки не характеризуются как «истинные» или «ложные». Ценностное отношение мысли к действительности находит свое выражение в разнообразных нормах (нормы являются частным случаем оценок). Нормы имманентны любой человеческой деятельности, включая и научно-исследовательскую. Нормы фиксируют то, что **должно быть** осуществлено для качественного и эффективного достижения результата. В частности, методологические нормы (принципы, методы, правила, алгоритмы, критерии и др.) предписывают, как **должно** проектировать и осуществлять научное исследование. Если рассматривать научную рациональность как систему норм, критериев, правил научного исследования (В.Н. Порус) [91], то парадигма является нормативно-методологическим «ядром» научной рациональности: **парадигма есть методологический стандарт, эталон научного исследования в определенном социокультурном и научном контекстах**. С позиции теории аргументации понятие «парадигма» по природе явно «нормативное». Парадигма есть методологическая модель научного исследования с явным доминированием прескриптивного компонента. Однако в структуру парадигмы интегрированы и дескриптивные компоненты, выполняющие методологическую функцию (такую функцию выполняет метатеория по отношению к частной теории).

С нашей точки зрения, «ядро» парадигмы педагогического исследования составляют методологические (*принципы научности, уровни методологического обеспечения, логико-гносеологические алгоритмы, методологические характеристики исследования, методы исследования и др.*), содержательно-логические (*правила логики норм, логики оценок, способы эмпирической, квазиэмпирической и теоретической аргументации и др.*) и гуманитарные критерии, а статистические и формально-логические критерии составляют содержание периферийных критериальных подсистем.

Социокультурная обусловленность парадигмы. Парадигма как методологическая модель научной деятельности всегда имеет «социокультурную размерность» (В.С. Степин) [121]. Парадигма для исследователя является призмой для методологической рефлексии на этапах проектирования, осуществления и оценки качества процесса и результатов научного исследования. Фактически парадигма в данном контексте является средством для «внутренней» методологической рефлексии исследователя. Рефлексия исследователя не сводится только к методологической рефлексии: объектом рефлексии ученого должен выступать **социокультурный контекст** (социокультурные условия и факторы), в котором «разворачивается» исследование. Идеалы и нормы научного исследования, методологические схемы и критерии, которые интегрированы в парадигме, зависят от культуры эпохи, от доминирующих в ней мировоззренческих установок и ценностей. Социокультурный контекст «задается», переосмысливается, интерпретируется, «материализуется» в философско-антропологических, культурологических, социологических и др. походах и концепциях, которые, не являясь методологическими по существу, выполняют методологическую функцию и составляют философский уровень методологии научного исследования.

Парадигма выполняет несколько основных функций:

- **гносеологическую:** в структуру парадигмы интегрированы обще- и конкретно-научные теории, создающие концептуальное междисциплинарное пространство, в котором «развертывается» конкретное научное исследование; концептуальное пространство задает «способ видения» реальности (Л.А. Микешина), включает определенные «объяснительные схемы» как способы организации концептуального аппарата, задающего стратегию исследования (Э.Г. Юдин);
- **эвристическую:** каждая парадигма имеет определенный гносеологический, эвристический потенциал, методологический «ресурс»; изменяется социокультурный и научный контекст; со временем накапливаются анома-

лии, т.е., «нестыковки», «противоречия», «рассогласования», например, между фактами и теорией, уровнем проблем и возможностями методологического инструментария и др.; наука и ее методология постоянно развиваются и, в силу открытости конкретно-научных парадигм, происходит, как отмечает В.С. Степина, перманентный процесс **«парадигмальных прививок»**, т. е., критическая экстраполяция и «адаптация» идеалов, подходов, принципов, методов исследований из одной научной дисциплины в другую, что задает новый вектор, новые возможности для исследований, новое качество (например, использование системного подхода в социально-гуманитарных науках) [120]; происходит «перепрограммирование» оснований парадигмы, переструктурирование ее «ядра», т. е., развитие, «сдвиг» парадигмы или «научная революция»);

- **системно-интегративно-нормативную.** В методологии науки **существует проблема структурирования и систематизации методологических средств.** Именно в парадигме интегрированы, структурированы, иерархизированы методологические нормы и дескриптивные конструкции, выполняющие нормативно-методологические функции). В частности, научная теория – это дескриптивное научное знание или «знание о сущем». Однако, теория, наряду с объяснительной и прогностической выполняет и **методологическую функцию** (не являясь методологической по существу): специально-научная теория – один из источников методологического обеспечения специально-научного исследования более частного характера. Теория более высокого уровня является концептуальным «каркасом», «задает» вектор, методологический стандарт определения и решения частной научной проблемы. В этой связи, Э.Г. Юдин подчеркивал: «В иерархической организации научного знания дело нередко обстоит таким образом, что знание более высокого уровня абстрактности выполняет методологические функции по отношению к более конкретному знанию. Фактически любая научная теория выполняет методологические функции...» [120, С. 59–60].

- **конкретно-нормативную** («Какими конкретными методологическими нормами руководствоваться в процессе исследования (принципы, методы, методики, методологические алгоритмы, критерии)?», «Как должно проектировать, осуществлять, оценивать качество и эффективность, осуществлять рефлексию процесса и результатов научного исследования?»).

С нашей точки зрения, **нормативная функция парадигмы является доминирующей.**

Рисунок 6 – Структура парадигмы как методологической модели исследования

Примечание:

(1) – «полюса аргументации», типы аргументации: (2) – «чистое» описание; (3) – дескриптивные конструкции с неявной оценкой, предписанием; (4) – дескриптивно-прескриптивные конструкции; (5) – конструкции с доминированием оценочно-нормативного компонента; (6) – «чистая» оценка (норма); **(7)** – методологическая аргументация; уровни методологического обеспечения и рефлексии: (8) – дисциплинарная онтология (специально-научная картина мира), дисциплинарная картина мира; (9) – философские категории, понятия, концепции; (10) – обще- и конкретно-научные категории, понятия, теории, концепции; (11) – ценности науки, идеалы научности; (12) – философские подходы; (13) – общенаучные, социально-гуманитарные и научно-педагогические подходы; (14) – методологические нормы проектирования исследования и оценки результатов; (15) – принципы научности, критерии, методы исследования; (16) – методологический аппарат исследования; **(17)** – логико-гносеологическая модель педагогического исследования: (18) – дескриптивная эмпирическая модель с неявным ценностно-нормативным компонентом («факты»); (19) – дескриптивная междисциплинарная теоретическая модель с неявным ценностно-нормативным компонентом; (20) – аксиологическая модель (оценка теоретической модели); (21) – обобщенно-нормативная модель; (22) – конкретно-нормативная модель; (23) – оценка качества и эффективности конкретно-нормативной модели; **(24)** – образовательная практика.

В контексте выше изложенного рассматриваем парадигму как нормативно-методологическую систему, включающую следующие взаимобуславливающие и взаимодополняющие друг друга подсистемы: *«Научная аргументация», «Уровни методологического обеспечения и методологической рефлексии», «Методологические нормы: принципы, методы, критерии», «Методологический аппарат как система методологических характеристик исследования», «Логико-гносеологическая модель исследования», «Субъективно-иррациональный компонент парадигмы»...*

Таким образом, «парадигма» есть категория прескриптивной (нормативной) методологии науки; «парадигма педагогического исследования» – категория нормативной методологии педагогики; **парадигма** *есть методологическая модель научной рациональности, открытая, динамическая нормативная система, интегрирующая социокультурные и научные ценности (установки, идеалы), собственно методологические нормы (принципы, методы, критерии), теоретические конструкции, выполняющие прескриптивную функцию, и являющаяся методологическим эталоном для решения научно-педагогических задач в определенном социокультурном и научном контекстах, а также методологическим основанием управления качеством научных исследований в сфере образования.*

Источниками структурирования парадигмы прикладного педагогического исследования являются [1; 42; 53; 56; 62; 78; 80; 91; 98; 118; 120; 121; 130; 131; 136; 137]: психологические концепции науки, «легализирующие» субъекта научной деятельности с его «субъектностью и субъективностью», акцентирующие внимание на ценность субъективно-иррационального в научном исследовании (А.В. Юревич, В.И. Слободчиков, М.Г. Ярошевский); *концепция уровней методологического обеспечения*

и рефлексии научного исследования (В.С. Швырев, В.А. Лекторский, Э.Г. Юдин); *теория аргументации* (И.И. Ивин); *концепции «социокультурной размерности», гуманитаризации и аксиологизации науки* (Л.А. Микешина, В.С. Степин, Л.А. Микешина, В.С. Швырев и др.); *концепции парадигмальных трансформаций, научных революций, «парадигмальных прививок», «сдвига» парадигм* (Т. Кун, В.С. Степин, В.В. Краевский); *концепция типов научной рациональности* (В.С. Степин); *концепция «открытой» рациональности* (В.С. Швырев); *концепции философии и методологии науки, раскрывающие «общее» и «особенное» в парадигмах технических, естественных и социально-гуманитарных наук* (В.М. Розин, В.С. Швырев, Э.Г. Юдин, Л.А. Микешина, В.С. Степин); *нормативно-критериальный, критико-рефлексивный, системно-модельный подходы к проектированию моделей научной рациональности* (В.Н. Порус, В.С. Швырев).

Одним из важнейших подходов к пониманию сути парадигмы исследования и ее структурированию является **системно-модельный подход**. Порус В.Н. отмечает: «Суть его в том, чтобы рассматривать научную рациональность не как «набор» или совокупность определенных критериев, а как динамическую систему, состоящую из элементов и подсистем, обладающих относительной автономией в качестве *моделей* научной рациональности. Принципиальная характеристика этой системы – ее открытость, допустимость перестройки, реконструкции. Это именно та характеристика, которая способна связать модели научной рациональности с историческим изменением науки и методологических представлений о ней» [91, с. 64].

С одной стороны, парадигма есть система жестких методологических критериев, стандартов, эталонов, которая задает «призму», нормативно-критериальную «рамку» мышления («заточение в парадигме»), проектирования, рефлексии, экспертизы процесса и результатов научного исследования (исследователь находится в «закрытом» концептуальном и методологическом пространстве), т. е., является «закрытой рациональностью».

Однако каждая парадигма имеет определенный гносеологический, эвристический потенциал, методологический «ресурс». Со временем накапливаются аномалии, т. е., «нестыковки», «противоречия», «рассогласования», например, между фактами и теорией, уровнем проблем и возможностями методологического инструментария и др. Происходит смена парадигмы, т. е., «научная революция».

С другой – парадигма является объектом перманентной критической рефлексии, ревизии и, возможно, реконструкции, т. е., парадигма есть «открытая рациональность»; как и другие модели научной рациональности,

она принципиально открыта, динамична (одна из тенденций современной науки – динамичность нормативно-методологических эталонов).

Ревизии могут быть подвержены как структура парадигмы в целом, доминантное ядро критериев, так и периферийные нормативно-критериальные подсистемы. Парадигма одновременно является и «закрытой», и «открытой» рациональностью. Порус В.Н. пишет: «Если рациональность – это «целостный объект», теория рациональности должна исходить из принципа дополнительности таких его характеристик, которыми определены *два способа моделирования рациональности*: нормативно-критериальный («закрытая рациональность») и критико-рефлексивный («открытая рациональность»). Эти классы понятий суть модели одного и того же объекта. Взятые в раздельности, они дают противоположные определения рациональности; тогда их совмещение дает в итоге «парадокс рациональности». Взятые совместно, они отвечают принципу дополнительности... Однако, «закрытая» и «открытая» рациональности не должны трактоваться как некие «состояния» или «фазы» рациональности – статическая и динамическая и т.п. Не различие этих «фаз», а их смысловое единство – вот что лежит в основе применения принципа дополнительности» [91, С. 91–92]. В теории научной рациональности (теории, объясняющей процессы формирования и функционирования, изменения и соперничества критериальных систем) принцип дополнительности, как отмечает В.Н. Порус, является основным. Таким образом, *парадигма есть одновременно «закрытая» и «открытая» нормативная система, способная к развитию («сдвиг парадигмы») в связи с изменением социокультурного контекста, научной картины мира, тенденциями развития науки и ее методологии*. Парадигма – эффективный методологический инструмент исследования при условии, если для ученого она выступает объектом тотальной и перманентной методологической рефлексии. Парадигма для исследователя является призмой для методологической рефлексии на этапах проектирования, осуществления и оценки качества процесса и результатов научного исследования. Однако рефлексия исследователя не сводится только к методологической рефлексии: объектом рефлексии ученого должен выступать **социокультурный контекст** (социокультурные условия и факторы, гуманитарные ценности), в котором осуществляется исследование.

2.6 Логико-гносеологическую модель прикладного педагогического исследования

Анализ структуры научного познания в динамике предполагает вычленение основных этапов научного исследования, т. е., **логики исследо-**

вания. Однако **логико-гносеологическая модель исследования – это норма, схема-ориентир для исследователя.** В реальности научное исследование не есть одновекторное поэтапное движение. Научное исследование в динамике есть разновекторное (логическая, методологическая, эмпирическая, теоретическая и др. плоскости) перманентное движение в режиме «челнока» как «по горизонтали», так и «по вертикали» с периодическими «рефлексивными выходами»: традиционно первоначальным этапом исследования считается конструирование эмпирической модели: исследователь уточняет, обобщает, систематизирует эмпирические данные, интерпретирует факты; однако факты всегда «теоретически нагружены» (А.А. Ивин) [42]; интерпретация фактов осуществляется с позиции определенной теории или концепции (факты «теоретически нагружены!»); следовательно, ученому, как минимум, необходимо критически осмыслить, отрефлексировать существующие теории, позиционировать себя в поле теорий или на междисциплинарной основе разработать авторскую концепцию, гипотезу; разработка авторской концепции предполагает формирование понятийно-терминологического аппарата исследования; параллельно ученый проектирует и методологический аппарат исследования, в частности, обосновывает актуальность проблемы и темы исследования; без обобщения и теоретической интерпретации фактов невозможно обосновать практическую актуальность проблемы и темы исследования, без критического анализа существующих концепций и теорий невозможно определить «границы научного знания и незнания», обосновать научную актуальность проблемы исследования; параллельно исследователь устанавливает степень корреляции между проблемой, темой, объектом, предметом и целью исследования и др. (методологический вектор), проектирует и реализует эксперимент, устанавливает, как коррелирует авторская концепция, гипотеза и данные собственного эксперимента, экспериментальные данные других исследователей, вносит коррективы то в концепцию, то в методическую систему, а иногда существенно меняет и предмет (ракурс), и цель исследования...; одновременно в «фокусе сознания» исследователя находятся и дескриптивные эмпирические (факты) и теоретические (обще- и специально-научные концепции, теории) конструкции и методологические нормативно-критериально модели (парадигма, логика исследования, критерии качества, логические критерии...); объектами рефлексии исследователя одновременно являются разные аспекты и вектора: «методологический аппарат», «эмпирическая модель», связи «факты – теория», «авторская концепция – методическая система – методика (технология) обучения», спо-

собы аргументации теоретической и нормативной моделей, «эксперимент» и др.

Логико-гносеологическая модель исследования – это нормативная модель, структурированная в парадигму конкретно-научного исследования. Намечая логику своего исследования, учёный формулирует ряд частных исследовательских задач, направленных на получение промежуточных результатов. В системе задачи исследования отражают логику достижения цели (таблица 2).

Таблица 2 – **Логика педагогического исследования**

Задачи исследования	Компоненты логико-гносеологической модели	Результаты исследования
Задача 1: «Выявить состояние проблемы в теории и практике...»	Эмпирическая модель	Эмпирические факты (результативность, нерезультативность обучения и воспитания; факторы и условия, детерминирующие качество педагогического процесса; сегменты научного знания и «незнания», степень разработанности проблемы в науке...
Задача 2: «Научно обосновать систему...» или «Выявить сущность понятия...», или «Разработать теоретическую модель процесса...», или «Создать концепцию...»	Теоретическая модель	Концепция, дидактическая система, понятие, модель педагогического процесса
Задача 3: «Разработать принципы...» или «Разработать методический инструментарий...», или «Дополнить и систематизировать методы...», или «Разработать методическую систему...»	Обобщенная нормативная модель	Принципы, условия, методы, формы, методическая система
Задача 4: «Разработать и экспериментально апробировать методику...» или «Разработать и экспериментально апробировать технологию...»	Конкретно-нормативная модель (проект деятельности)	Методика, технология, программа, учебник

С позиции Е.В. Бережновой, логика педагогического исследования есть последовательность построения его компонентов с целью решения поставленной проблемы [7]. В обобщенном виде логику прикладного педагогического исследования можно представить посредством следующего

алгоритма (таблица 2): «**Эмпирическая модель** (педагогические факты, отражающие состояние исследуемой проблемы в теории и практике) – **теоретическая модель** (модель «сущего», отражающая, что есть объект исследования – теоретическое (идеальное) представление об объекте исследования, основанное на интеграции философских и психолого-педагогических знаний) – **аксиологическая модель** (оценка теоретического представления об изучаемом объекте с позиции гуманитарных ценностей посредством обращения к практике) – **нормативная модель** (общее представление о том, как преобразовать объект исследования, чтобы он максимально соответствовал его идеальной теоретической модели; принципы, условия, методы, формы, отражающие нормативное знание или «знание о должном») – **проект педагогической деятельности** (конкретные нормы деятельности – методики, технологии)».

Таблица 3 – **Логика и структура прикладного педагогического исследования [7]**

Этапы исследования	Элементы исследования			
Проектирование исследования	Проблема, тема, объект, предмет, цель, задачи			
Осуществление исследования (построение и проверка гипотезы с использованием различных методов исследования)	Эмпирическое описание	Построение теоретической модели, включающей: исходные понятия; исходные концепции; компоненты, составляющие объект исследования; условия, определяющие компоненты, составляющие объект исследования	Переход от познавательного описания к нормативной сфере	Построение нормативной модели – этапы общего представления по преобразованию педагогической действительности, включающего: функции выделенных этапов работы; методы работы; формы работы; критерии результативности работы
Получение и фиксация результатов	Знания: закономерности, принципы, правила, требования, методы, методические системы, критерии, условия Рекомендации: дидактические пособия, методические пособия			

Естественно, что в контексте научно-педагогического исследования дескриптивные теоретические и нормативные модели обосновываются по-разному.

Рассмотрим сущность и специфику способов аргументации дескриптивных компонентов логико-гносеологической модели педагогического исследования.

Рассмотрим специфику способов аргументации компонентов логико-гносеологической модели педагогического исследования.

– **Дескриптивная эмпирическая модель.** В данной модели как «модели сущего» фиксируется (описывается) состояние образовательной практики и педагогической теории. При конструировании данной модели используются эмпирические данные мониторинга, эксперимента, факты-примеры, факты-иллюстрации. Важно отметить, что «чистых» экспериментальных данных, «чистых» фактов, «чистых» результатов мониторинга, «чистого» опыта не существует. Ивин А.А. отмечает: «Опыт – от самого простого обыденного наблюдения и до сложного научного эксперимента – всегда имеет теоретическую составляющую и в этом смысле не является «чистым»» [42, с. 47]. Таким образом, опыт, факты всегда «пропитаны» теорией, «теоретически нагружены». Педагог-исследователь всегда интерпретирует эмпирические данные с позиции определенной теории. **Эмпирические данные**, полученные исследователем в процессе эксперимента, – это еще не факты! Психологи отмечают, что факты не идентичны результатам наблюдения, а включают их определенные *интерпретации* [1, с. 253]. Научный факт не существует как таковой – в виде чистых данных, он всегда включен в определенную интерпретативную структуру. Каждый ученый обладает своей интерпретативной структурой, своим «индивидуальным смысловым контекстом»; он является адептом той или иной научной парадигмы, идеала, традиции, носителем того или иного стиля научно-исследовательской деятельности. Одни и те же факты могут интерпретироваться по-разному в зависимости от концептуальной платформы исследователя. Ивин А.А. подчеркивает: «Особенно сложно обстоит дело с фактами в науках о человеке и обществе. Проблема, во-первых, в том, что некоторые факты могут оказаться сомнительными и даже просто несостоятельными, а во-вторых, в том, что полное значение факта и его конкретный смысл могут быть поняты только в определенном теоретическом контексте... Опыт не обладает абсолютным, неопровержимым статусом, он может по-разному интерпретироваться и даже пересматриваться» [42, с. 47]. Таким образом, факты всегда существуют в рамках определенной теоретической конструкции, являются «теоретически нагруженными», имеют теоретическое содержание. Еще до конструирования эмпирической модели у исследователя должна быть сформирована теоретическая призма, сквозь которую эмпирические данные, факты будут преломляться и интер-

претировавшись, что **доказывает условность жесткой схемы (этапов) процесса научного исследования: эмпирические данные – эмпирическая модель (факты) – теоретическая модель и т.д.**

Обычно эмпирическое подтверждение является индуктивным подтверждением, а эмпирическая аргументация имеет форму индуктивного умозаключения. Однако, как отмечает А.А. Ивин: «Индуктивные обобщения всегда требуют известной осмотрительности и осторожности. Их убедительная сила невелика, особенно если база индукции незначительна» [42, с. 54]. Иногда в педагогических исследованиях, обосновывая практическую актуальность проблемы исследования, соискатели делают умозаключения на основании неполной индукции: «Методика «А» не результативна для педагогического контекста «А», следовательно – методика «А» нерезультативна для любого педагогического контекста». А какова ее эффективность, результативность в других педагогических контекстах? Очевидно, что база индукции незначительная для такого категоричного «диагноза».

Эмпирические данные могут использоваться в процессе аргументации в качестве **примера** и / или **иллюстрации**. По мнению А.А. Ивина: «*Примеры и иллюстрации более доказательны, или более вески, чем остальные факты. Факт или частный случай, избираемый в качестве примера, должен достаточно отчетливо выражать тенденцию к обобщению. Тенденциозность факта-примера существенным образом отличает его от всех иных фактов. Если говорить строго, то факт-пример ни когда не является чистым описанием какого-то реального состояния дел. Он говорит не только о том, что есть, но отчасти и непрямо о том, что должно быть. Он соединяет функцию описания и функцию оценки (предписания), хотя доминирует в нем, несомненно, первая из них (выделено – С.С.)... Пример – это факт или частный случай, используемый в качестве отправного пункта для последующего обобщения и для подкрепления сделанного обобщения»* [42, с. 72].

Пример всегда типизирует. Факт-пример используется только для поддержки описательных утверждений и описательных обобщений. Примеры не способны поддерживать оценки и нормы в отличие от **образца**, который является оценочным утверждением и устанавливает частный стандарт, идеал. Одной из логических ошибок педагогического исследования является то, что от фактов-примеров исследователи переходят к конструированию «должного», к образцам, предписаниям. «Образец принципиально отличается от примера. Пример говорит о том, что имеет место в действительности, образец – о том, что должно быть. Пример используется

для поддержки описательных утверждений, ссылка на образец призвана поддержать оценку. *Образец или идеал – это такое поведение лица или группы лиц, которому надлежит следовать...*» [42, с. 197]. Разновидностью образцов являются *стандарты* как образцы процессов, ситуаций, событий, отражающие какими *должны быть* указанные объекты. Однако нормы, образцы, идеалы, стандарты логически не выводятся из фактов («принцип Юма») Факты-примеры широко используются в социально-гуманитарных исследованиях.

«Иллюстрация – это факт или частный случай, призванный укрепить убежденность слушающего в правильности уже известного и принятого общего положения. Пример подталкивает мысль к обобщению и подкрепляет это обобщение. Иллюстрация проясняет известное общее положение, демонстрирует его значение с помощью ряда возможных применений, усиливает эффект его присутствия в сознании слушающего» [42, с. 79]. Если факт-пример обобщает, типизирует, то иллюстрация фокусирует внимание на конкретных деталях...

В контексте вышеизложенного «*дескриптивную эмпирическую модель педагогического исследования*» (Е.В. Бережнова, В.В. Краевский) [53] более корректно трактовать как «*дескриптивную эмпирическую модель с неявной оценкой, завуалированным предписанием*» или «*дескриптивную эмпирическую модель с неявным ценностно-нормативным компонентом*». Такие эмпирические модели не являются «чистыми» описаниям, хотя, безусловно, в данных моделях дескриптивный компонент является доминирующим.

Дескриптивная теоретическая модель.

Педагогика как наука (педагогические исследования) выполняет две основные **функции: научно-теоретическую и нормативную**. Практически все педагогические исследования направлены на разработку дескриптивных междисциплинарных теоретических моделей. В этой связи академик В.В. Краевский отмечал: «Повышение качества педагогических исследований невозможно без усиления их научно-теоретической функции. Значит, следует признать необходимость построения в этой науке теоретических моделей-представлений, предполагающих наличие модельного отношения. Оно выступает как специфическое отношение между объектом и концептуальной схемой, т. е., системой некоторых научных представлений. Главным признаком модели сущего – теоретической модели – является то, что она представляет некоторую четкую фиксированную связь элементов, предполагает определенную структуру, отражающую внутренние, существенные отношения реальности [53, с. 213].

В контексте теории аргументации основанием логики проектирования педагогического исследования являются «истинностный» и «ценностный» подходы к объекту исследования. Ивин А.А. подчеркивает: «Истинностный и ценностный подходы к вещам не тождественны друг другу. В случае истинностного подхода движение направлено от действительности к мысли. В качестве исходной точки выступает действительность, задача заключается в том, чтобы дать ее адекватное описание. При ценностном подходе движение осуществляется от мысли к действительности. Исходной является оценка существующего положения вещей, и речь идет о том, чтобы преобразовать его в соответствии с этой оценкой или представить в абстракции такое преобразование» [42, с. 180]. Профессор Е.В. Бережнова отмечает, что в прикладном педагогическом исследовании в процессе перехода от теоретической модели к нормативной (от «сущего» к «должному») происходит обращение к практике с целью оценки теоретической модели с позиции гуманитарных ценностей (аксиологическая модель) и ее корректировки; оценка теоретической модели задает общие ориентиры к построению нормативной модели. «В оценочной модели находит отражение процедура оценивания, которая состоит из трех этапов: выделение аксиологического аспекта изучаемого объекта; сопоставление теоретической модели с аксиологическими нормами путем обращения к практике; формулирование вывода в форме нормативного знания» [7, с. 139].

Логика педагогического исследования предполагает конструирование дескриптивных эмпирической и междисциплинарной теоретической моделей объекта исследования, оценку теоретической модели, конструирование обобщенной нормативной модели, конкретных педагогических норм, предписаний, правил. При обосновании дескриптивной, аксиологической и нормативной (прескриптивной) моделей исследования существенным является:

- «Из описаний логически не выводимы оценки, а из оценок не выводимы описания. Описательные утверждения обычно формулируются со связкой «есть», в оценочных утверждениях нередко употребляется «должен»... От «есть» нельзя с помощью логики перейти к «должен», а от «должен» – перейти к «есть»» [42, с. 184]. Именно Д. Юм первым подчеркнул невозможность логического перехода от «сущего» к «должному».

- В соответствии с «принципом Юма» оценки и нормы логически не выводятся из фактов. Оценки нельзя подтвердить и опровергнуть с помощью опыта, эмпирического описания. Оценки обосновываются квазиэмпирически. Ивин А.А. отмечает: «К квазиэмпирическим способам обоснования оценок относятся различные индуктивные рассуждения, сре-

ди посылок которых имеются оценки и заключение которых также является оценкой: неполная индукция, аналогия, ссылка на образцы, целевое подтверждение...» [42, с. 191].

Специфика социально-гуманитарных наук заключается в том, что практически все теоретические утверждения являются двойственными, описательно-оценочными утверждениями. «В социальных и гуманитарных теориях двойственные высказывания – это необходимые составные элементы как формирующихся, так и устоявшихся теорий» [42, с. 237]. Истина в социально-гуманитарных науках – это не только то, что есть, но и то, что должно быть. Педагог-исследователь не только эмпирически и теоретически описывает педагогическую реальность, но и преобразует ее посредством оценки реальности, намечая стратегию и тактику возможных трансформаций.

В педагогических исследованиях на этапе конструирования теоретических моделей исследователи определяют спектр факторов (ранжируют их), детерминирующих состояние образовательных систем, а также выявляют закономерности-тенденции их развития, конструируют прогностические модели, определяют возможные «сценарии» развития разноуровневых образовательных систем (технологизация и гуманитаризация образования; интернационализация и глобализация образования и др.). В этой связи Ивин А.А. подчеркивает: «Еще одним типом описательно-оценочных утверждений, отстоящих еще дальше от полюса чистых описаний, чем научные законы, являются обычные в социальных и гуманитарных науках утверждения о тенденциях развития социальных структур, институтов... Высказывания о тенденциях наряду с описательным содержанием всегда имеют также достаточно явно выраженное оценочное содержание... Утверждения о тенденциях социального развития всегда предполагают определенные ценности и всегда имеют не только описательное, но и оценочное содержание...» [42, с. 249].

Ивин А.А. отмечает, что многие понятия социально-гуманитарных наук имеют явную оценочную окраску: «наука» (как противоположность мистике), «знание», «истина» и др. «Почти все *определения, употребляемые в науке*, являются дескриптивно-прескриптивными. Именно поэтому трудно провести границу между реальными определениями, описывающими некоторые объекты, и номинальными определениями, требующими наличия у объектов каких-то свойств...» [42, с. 238].

Педагогический процесс – специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников (педагогическое взаимодействие) по поводу содержания образования с использованием средств обучения и вос-

питания (педагогических средств – методов, форм, технологий) с целью решения задач образования, направленных на удовлетворение потребностей как общества, так и самой личности в ее развитии и саморазвитии (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов) [77]. В данном определении явно выражены и дескриптивный и прескриптивный компоненты: **дескриптивный компонент** (сущностный признак): «целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников на содержательной основе с использованием педагогических средств»; сущностные, объективные, инвариантные, т. е., закономерные связи: «социокультурная обусловленность педагогического процесса», «закономерные связи в системе «цель – содержание образования – педагогические средства»; **прескриптивный компонент**: в данном определении отражены **нормы педагогического взаимодействия** – принципы субъектности, доминантности развития (саморазвития) и др.

В контексте вышеизложенного «дескриптивную теоретическую модель педагогического исследования» (Е.В. Бережнова, В.В. Краевский) более корректно трактовать как «**дескриптивную теоретическую модель с неявным ценностно-нормативным компонентом**». Такие теоретические модели, как и эмпирические, не являются «чистыми» описаниям, хотя, безусловно, в данных моделях дескриптивный компонент является доминирующим.

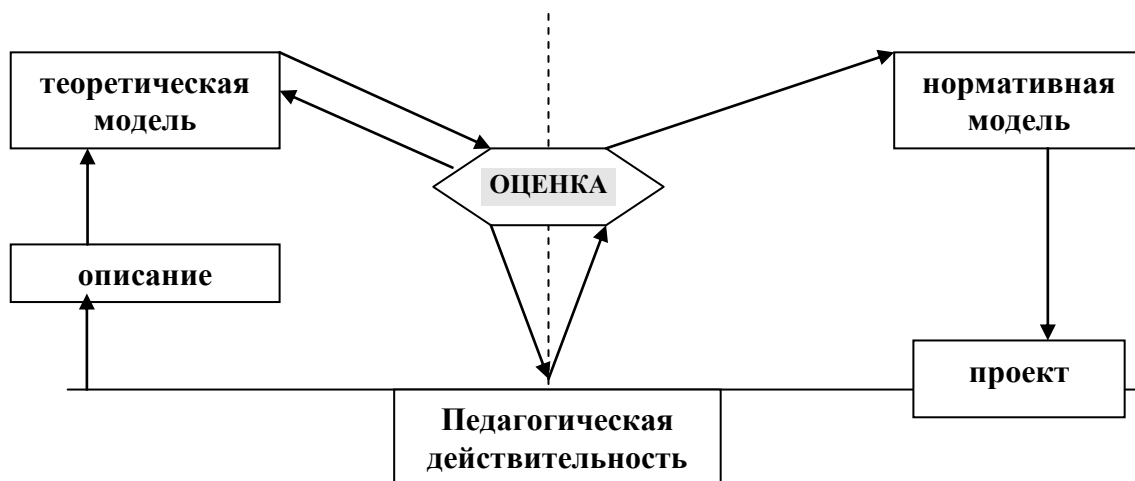


Рисунок 7 – Место оценки в структуре педагогического исследования [7, с. 138]

Акцентируем внимание на следующем. Профессор Е.В. Бережнова отмечает, что в прикладном педагогическом исследовании в процессе перехода от теоретической модели к нормативной (от «сущего» к «должно-

му») происходит обращение к практике с целью оценки (аксиологическая модель) теоретической модели с позиции гуманитарных ценностей и ее корректировки. Методолог указывает, что «в оценочной модели находит отражение процедура оценивания, которая состоит из трех этапов: выделение аксиологического аспекта изучаемого объекта; сопоставление теоретической модели с аксиологическими нормами путем обращения к практике; формулирование вывода в форме нормативного знания» [7, с. 139].

Бережнова Е.В. выявила четыре способа оценки теоретической модели: оценка теоретической модели в специальном эмпирическом исследовании; оценка теоретической модели с целью согласования ее элементов и коррекции на основе фактов действительности; оценка теоретической модели с использованием традиций (обращение к педагогическому опыту прошлого); оценка теоретической модели с использованием аналогии в становлении зарубежных образовательных систем [7].

Оценка теоретической модели задает общие ориентиры к построению нормативной модели. Способы **аргументации нормативных моделей** в структуре прикладного педагогического исследования отражены в работах профессора Е.В. Бережновой.

Включение аксиологического компонента в логическую структуру исследования, по мнению В.В. Краевского, обеспечило развитие рационально-логической схемы (парадигмы) гуманитарного исследования, которая приобрела субъективно-личностный аспект. Произошел так называемый «сдвиг парадигмы», т. е., развитие модели педагогического исследования [53; 56].

2.7 Методологический аппарат и критерии качества педагогического исследования. Методологическая рефлексия.

В качестве базовых методологических характеристик педагогического исследования выступают: **проблема, тема, актуальность, объект исследования, его предмет, цель, задачи, гипотеза, новизна, значение (ценность) для науки, значение (ценность) для практики.** Перечисленные характеристики выступают критериями оценки качества педагогического исследования, являются призмой для перманентной методологической рефлексии.

В контексте логики педагогического исследования рассмотрим, какие методологические характеристики находятся в «фокусе сознания» исследователя: на этапе проектирования – проблема, актуальность проблемы,

тема, объект и предмет исследования, цель, гипотеза, задачи – методы исследования; на этапе реализации цели и задач исследования – корректное использование эмпирических, теоретических, статистических методов и методик исследования; на этапе оценки и рефлексии результатов: методологическая рефлексия, теоретическая интерпретация фактов, новизна результатов, их теоретическая значимость и практическая значимость.



Рисунок 8 – Этапы педагогического исследования

Рассмотрим сущность методологических характеристик педагогического исследования.

ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ. Научное исследование начинается с постановки проблемы. В философии **проблема** определяется как объективно возникающий в ходе познания вопрос или целостный комплекс вопросов, решение которых представляет существенный практический или теоретический интерес. Постановка проблемы предполагает ответить на вопрос: «Что надо изучить из того, что ранее не было изучено в науке?» (В.В. Краевский) [53; 56].

Следует различать «проблему для себя» и собственно научную проблему. «Проблема для себя» – это пробел в знаниях самого исследователя.

Проблема исследования должна быть актуальной как для науки, так и для практики. Проблема – это «знание о незнании». Постановка проблемы является результатом объективного научного анализа состояния образовательной практики (обучения и воспитания) и педагогической науки (дидактики, частной методики, теории воспитания), с целью определения границ научного «знания» и «незнания». Например, исследователь сформулировал проблему следующим образом: «Каковы критерии качества дидактического исследования?». Вместе с тем данная проблема в дидактике на данном этапе ее развития решена: критерии качества педагогического исследования обоснованы, разработаны и систематизированы методологами Е.В. Бережновой, В.М. Полонским, В.В. Краевским, В.И. Загвязинским, В.А. Сластениным и др. Выше сформулированная проблема является по существу «проблемой для себя».

Научная проблема формулируется на основании выявленных противоречий в практике обучения или воспитания, в педагогической теории. Противоречие – это «рассогласование», «несоответствие», например, между компонентами педагогического процесса – целью и содержанием, содержанием и методическим инструментарием. Противоречие («рассогласование», «нестыковка») заключено внутри объекта исследования и характеризует только один аспект, «грань» данного объекта.

Противоречия в области экологического образования младших школьников: между необходимостью формирования у младших школьников отношения к природе как самоценности в единстве когнитивно-нормативного, аффективного и деятельностно-практического аспектов и эколого-прагматическим содержанием экологического образования.
Потенциальная научная проблема: *каковы эоцентрическая модель, педагогические условия, методический инструментарий формирования данного нравственного свойства.*

Еще одно противоречие: между необходимостью обеспечения качества и эффективности международных научных исследований в сфере образования и отсутствием стандартов и инвариантных критериев качества. Как управлять качеством (обеспечивать, измерять, оценивать) при отсутствии единого понимания «качества» и инвариантных стандартов и критериев качества??? Как осуществлять руководство научными исследованиями (тандемы научных руководителей) при отсутствии единых критериев???
Потенциальная научная проблема: *каковы инвариантные критерии качества педагогических исследований в контексте интернационализации образования и науки?*

Противоречия и «нестыковки» в практике – еще не повод для научных исследований! Не всякое противоречие в практике может быть решено средствами науки. Более того, наука не решает противоречия, а разрабатывает инструментарий, создает условия для их решения. Новиков А.М. отмечает, что проблема педагогического исследования логически вытекает из установленного противоречия: вычленяется то, что относится только к науке и переведено в плоскость научного познания, сформулировано на языке науки [74]. Возможен вариант, когда в науке уже разработаны средства-предпосылки разрешения противоречия. Важно различать научную проблему и практическую задачу. Чтобы перейти от практической задачи к научной проблеме, необходимо совершить две процедуры: определить, какие научные знания необходимы, чтобы решить данную практическую задачу; установить, имеются ли эти знания в науке; если знания есть и их необходимо отобрать, систематизировать, использовать, то собственно научной проблемы не существует; если необходимых знаний нет или они неполны, возникает проблема или комплекс проблем [74].

Проблема исследования должна отвечать требованиям актуальности, новизны, теоретической значимости (способствовать приращению, а не дублированию теоретического знания) и практической значимости (способствовать решению реальных задач образовательной практики).

Для постановки научной проблемы необходимо:

- осуществить критически анализ образовательной практики (анкетирование, тестирование, метод экспертных оценок и др.), определить ее качество и эффективность, факторы, детерминирующие состояние практики, «рассогласования», «нестыковки», сформулировать противоречия;
- определить, разработаны ли в науке средства разрешения противоречий практики (на основе критического анализа результатов научных исследований: подходы, концепции, модели образовательного процесса, методики обучения), установить границы научного «знания» и «незнания» (что разработано и что не разработано и является «белым пятном на карте науки»);
- обосновать собственную концептуальную позицию применительно к исследуемому объекту, включая понятийно-категориальный аппарат (возможно исследователь является адептом существующей концепции или теории);
- определить проблемное поле исследования, конкретизировать и первоначально формулировать проблему собственного исследования;
- осуществить критическую рефлексию собственной научной проблемы с позиции критериев актуальности, потенциальной теоретической и прак-

тической значимости (Есть ли проблема? Актуальна ли она? Разрешима ли она в принципе? Имеется ли теоретическая и практическая потребность в её решении? Возможно ли её решение на современном этапе развития педагогической науки?).

Формулируется проблема чаще всего в форме вопросительного предложения. Структура проблемы может быть моно- и поликомпонентной. При монокомпонентной структуре проблема состоит из одного тезиса («Каковы педагогические условия формирования у магистрантов педагогических специальностей методологической рефлексии?»), при поликомпонентной – из нескольких тезисов («Каковы содержание и методы формирования методологической культуры у будущих учителей в процессе преподавания педагогики?»).

Не всякая научная проблема является актуальной.

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ. Актуальность проблемы исследования аргументируется. Исследователю необходимо ответить на вопрос: «Почему данную проблему необходимо изучать именно в настоящее время?» (В.В. Краевский) [53], т. е., еще на этапе проектирования обосновать, что результаты потенциального исследования значимы в современном контексте (с учетом динамики контекста) как для развития педагогической теории, так и для обеспечения качества и эффективности образовательной практики.

Технология обоснования актуальности проблемы и темы исследования включает: обоснование актуальности направления исследования; обоснование практической актуальности; обоснование научной актуальности (рисунок 9).

Рассмотрим пример. Потенциальное исследование осуществляется в области нормативной методологии педагогики. **Тема потенциального исследования:** «Инвариантные критерии качества педагогических исследований в контексте интернационализации образования и науки». **Современный контекст:** глобализация и интернационализация образования (формируется новая образовательная реальность); интернационализация наук об образовании (международные моно- и междисциплинарные исследования в сфере образования); акцент на качество и эффективность международных научных исследований в сфере образования и создание наднациональных структур управления качеством научных исследований.

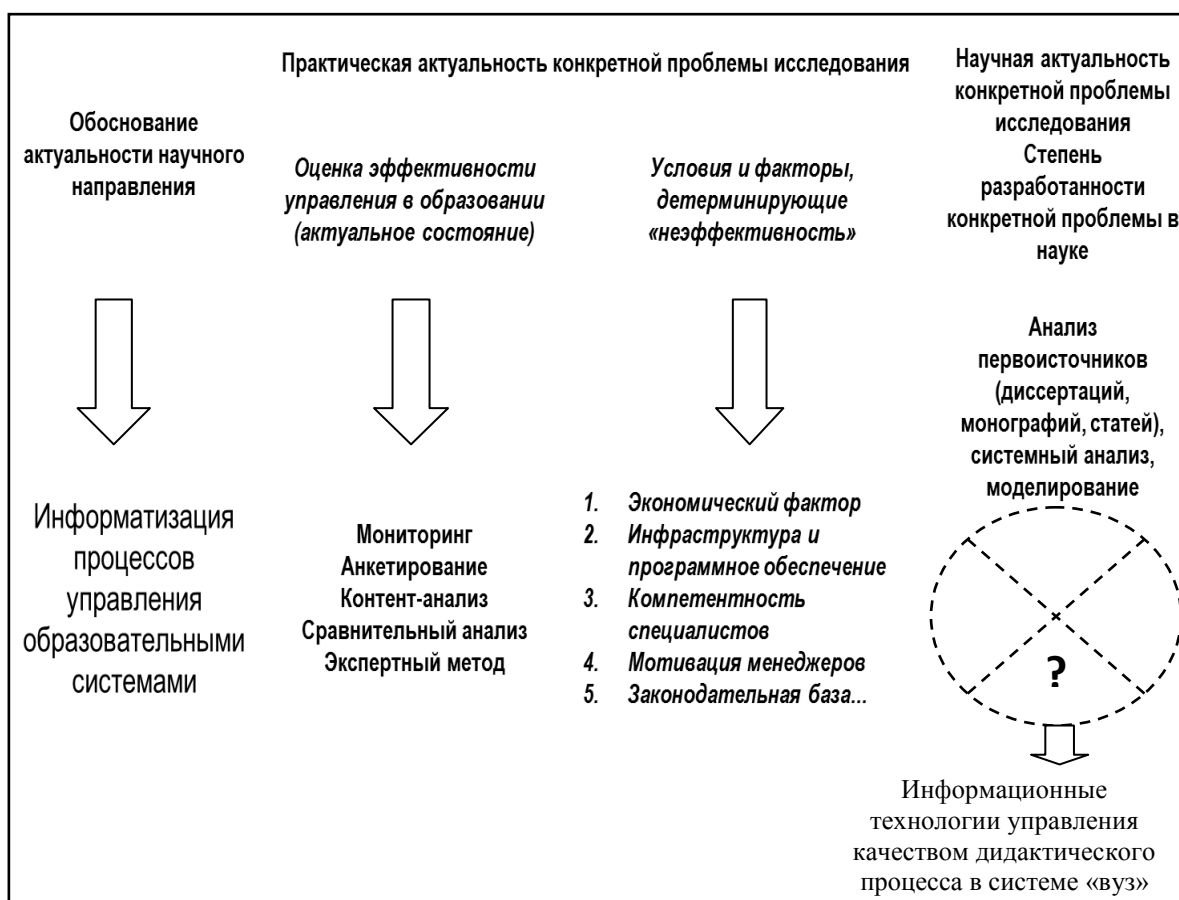


Рисунок 9 – **Обоснование актуальности исследования**

Объектное поле исследования: управление качеством научно-педагогических исследований в контексте интернационализации образования и науки. **Актуальное научное направления:** научное обоснование нормативно-критериальных систем оценки качества педагогических исследований в контексте интернационализации образования и науки. Обоснование **практической актуальности** предполагает:

- оценку качества и эффективности реализованных международных научно-педагогических программ и проектов... посредством следующих методов: контент-анализа и сравнения существующих критериальных систем, анкетирования ученых, рефлексии опыта экспертизы международных исследований, опыта соруководства научными исследованиями, метода экспертных оценок и др.;

- определение факторов и условий, детерминирующих невысокую результативность международных научно-педагогических исследований (сосуществование вариативных методологических эталонов и парадигм исследования; отсутствие единого понятийно-терминологического поля;

отсутствие системы управления качеством международных научно-педагогических исследований и инвариантных критериев оценки качества международных научно-педагогических исследований). Возникает ряд вопросов: *Как управлять качеством (обеспечивать, измерять, оценивать) при отсутствии единого понимания «качества», системы управления качеством и инвариантных стандартов и критериев качества?*

Обоснование **научной актуальности конкретной проблемы исследования** предполагает оценку степени разработанности проблемы в науке. Например, анализ первоисточников (монографий, статей, диссертаций) показал, что в науке разработаны (разрабатываются и апробируются) модели управления качеством международных научных исследований в сфере образования, а также подходы к созданию инвариантного понятийно-терминологического поля. Однако в науке не разработана система инвариантных критериев оценки качества интернациональных научных исследований в сфере образования. В этой связи **проблема потенциального исследования** может быть сформулирована следующим образом: *Каковы инвариантные критерии оценки качества научно-педагогических исследований в контексте интернационализации образования и науки???*

Анализ диссертаций по педагогике позволил выявить ряд **наиболее типичных недостатков в обосновании актуальности проблемы и темы исследования**:

- обосновывается только актуальность направления, однако актуальность темы исследования не обоснована;
- формально декларируется и актуальность направления, и темы исследования, вместе с тем возможен вариант, когда актуальность направления бесспорна, однако тема исследования уже разработана в науке;
- обосновывается только научная актуальность темы исследования: аргументация сводится лишь к констатации её недостаточной разработанности в науке («не определено...», «не выявлено...», «не раскрыты...»), а практическая актуальность не раскрывается («Каким образом результаты исследования способствуют преодолению недостатков в образовательной практике?»);
- обосновывается лишь практическая актуальность темы исследования на основе примеров-иллюстраций (например, статистических данных о результативности педагогического процесса).

ТЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ. Чтобы сформулировать тему исследования необходимо ответить на вопрос: «Как назвать научную работу?». Краевский В.В. подчеркивает, что в формулировке темы находит отражение

проблема, причём тема должна отражать движение от известного в науке к новому знанию [53].

Чтобы определить тему необходимо выявить и сформулировать научную проблему, обосновать ее актуальность. Тема исследования – это кратко сформулированная проблема!

В логико-методологическом аспекте «тема» («заглавие») есть основной вопрос научной работы (Петров Ю.А.) [78]. Пример: «Каковы инвариантные критерии качества интернациональных научных исследований в сфере образования?».

Методологические нормы определения темы педагогического исследования (методологические ошибки):

□ **Аморфность, «процессуальность», «вселенский» масштаб темы исследования.** Иногда темы формулируются с оттенком «процессуальности»: «Изучение процесса...», «Совершенствование...», «Исследование...», «Подготовка», «Проблемы...» (проблемы надо решать!). **«Вселенский» масштаб темы** исследования: отождествление темы с объектным полем (не с объектом!) исследования (например, тема исследования: «Методы обучения школьников иностранным языкам»); конкретность в формулировке темы исследования.

□ **Отождествление темы исследования с методами исследования:** «Анализ...», «Моделирование процесса...».

□ **Тема научного исследования** существенно определяется его основным **результатом!** В своей фундаментальной монографии «Культура мышления: методологические проблемы научно-педагогической работы» профессор МГУ Ю.А. Петров отмечает: «Возникает вопрос: как выбрать заглавие научной работы, адекватно отражающее ее содержание, а в конечном итоге – ее основной результат? Для этого надо достаточно ясно представить себе, о чем существенном идет речь в содержании работы, чем является ее основной результат» [78, с. 89]. Пример: тема исследования «Инвариантные критерии качества прикладных педагогических исследований в контексте интернационализации образования и науки»; основной результат – «Инвариантные критерии качества интернациональных научных исследований в сфере образования».

□ В теме должен рельефно «проявляться» **новый ракурс исследования** объекта – предмет исследования! **Новизна потенциальных результатов, теоретическая и практическая ценность – атрибуты темы исследования!** Сравните: «Инвариантные критерии качества прикладных педагогических исследований» и «Инвариантные критерии качества прикладных педагогических исследований в контексте интернационализации образова-

ния и науки» или «Методическая система формирования у аспирантов гуманитарных специальностей методологической культуры» и «Методическая система формирования у аспирантов гуманитарных специальностей методологической культуры: когнитивно-стилевой подход».

□ Зачастую темы кандидатских, магистерских диссертаций заранее утверждаются советами вузов. До утверждения темы исследования необходимо определить проблемное поле исследования, идентифицировать и конкретизировать проблему, обосновать ее актуальность для науки и практики – сформулировать тему исследования... Все эти методологические процедуры должен самостоятельно осуществлять исследователь! Возможно, ученые советы вузов утверждают не «темы», а «рабочие названия» диссертаций, которые будут многократно уточняться, прежде чем станут «темами научного исследования»? По этому поводу Р. Дэй образно выразился так: «Установить заглавие до написания работы – все равно, что дать имя ребенку до его рождения: вы можете дать девичье имя мальчику» [78].

Таблица 5 – **Сущностные признаки темы исследования**

Характеристики	Тема
«Кратко сформулированная проблема: основной вопрос исследования»	«Какова структура и специфика методической системы формирования логической культуры у магистрантов гуманитарных специальностей, разработанной с позиции критико-рефлексивного подхода?»
«О чем утверждается?»	«О процессе формирования логической культуры магистрантов...»;
«Что утверждается?»	«О необходимости научного обоснования и разработки методической системы этого процесса... с позиции критико-рефлексивного подхода»
«Основные понятия»	«методическая система...»; «логическая культура магистрантов»
«Основной результат»	«методическая система» (цель, содержание (логические нормы, задачи, ситуации), методы обучения, критерии и показатели, шкалы...)
Новизна, новый ракурс исследования объекта...	«... в контексте критико-рефлексивного подхода»

ОБЪЕКТ И ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ. Определяя объект исследования, мы отвечаем на вопрос, что исследуется; тот аспект нашего исследования, о котором будет получено новое знание, находит отражение в предмете исследования (В.В. Краевский) [53]. *Предмет исследования – это определенный аспект изучения объекта.* С позиции Ф.А. Кузина, предмет исследования – это всё то, что находится в границах объекта исследования в определённом аспекте рассмотрения [59].

Таблица 5 – **Объектное поле и объект исследования**

Конкретизация объектного поля и объекта исследования	
Тема: <u>Гипотетический метод как средство развития иррационального мышления школьников-подростков на уроках математики</u>	
<u>Объектное поле исследования:</u> «Что исследуется? Какой сегмент реальности находится в «поле зрения» исследователя?»	<u>Объект исследования:</u> «Что существует объективно и находится в «фокусе» внимания исследователя непосредственно?»
<i>Методы обучения математике школьников</i>	<i>Гипотетический метод обучения математике</i>
<i>Эвристические методы обучения математике школьников</i>	<i>Гипотетический метод обучения математике школьников</i>
<i>Эвристические методы обучения математике школьников-подростков</i>	<i>Гипотетический метод обучения математике школьников-подростков</i>

Например, образование может исследоваться в разных ракурсах.

Образование как:

- ... *ценность;*
- ... *компонент культуры;*
- ... *механизм целенаправленной социализации;*
- ... *механизм индоктринации сознания;*
- ... *динамическая и статическая система;*
- ... *со-деятельность обучающего и обучающегося;*
- ... *процесс;*
- ... *результат;*
- ... *самообразование;*
- ... *объект управления и проектирования;*
- ... *сфера образовательных услуг и др.*

Для чего необходимо точно определить предмет исследования? «Точное определение предмета избавляет исследователя от заведомо безнадежных попыток объять необъятное, сказать всё, притом новое об эмпириче-

ском объекте, имеющем в принципе неограниченное число элементов, свойств и отношений» [53, с. 201]. Определение предмета исследования означает установление вектора и границ научного поиска. *Предмет исследования указывает на то, относительно чего исследователь обязуется получить новое знание.*

Сущностные признаки «объекта» и «предмета» представлены в сравнительной таблице 6.

Таблица 6 – **Объект и предмет исследования**

<i>Объект исследования</i>	Предмет исследования
<i>Что исследуется конкретно?</i>	<ul style="list-style-type: none"> • В каком ракурсе исследуется объект? • «Все то, что находится в границах объекта исследования в определенном аспекте, ракурсе рассмотрения...» • <u>Предмет есть «объект как...»</u>
<i>Объект объективен</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Предмет субъективен. • Предмет точно указывает на то, относительно чего исследователь обязуется получить новое научное знание
<i>Объект многогранен. Многомерность истины</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Предмет определяет вектор и границы научного поиска; избавляет от претензий «объять необъятное» и претензий оппонентов «А почему вы не исследовали то-то и то-то...». Потому что «то-то и то-то...» – это другой ракурс, другой предмет... и другое исследование. • <u>Многогранность объекта исследования</u> – вариативность ценностно-целевых приоритетов – вариативность подходов к объекту исследования – <u>поликонцептуальность</u> – вариативность результатов – <u>многомерность истины</u>. Исследуя социально-гуманитарный объект в определенном ракурсе (авторская концептуальная позиция), мы получаем одномерную истину! • Вариативность ценностно-целевых установок педагога-исследователя: понять, объяснить образовательный феномен; инициировать новый культурно-образовательный процесс, изменить, преобразовать образовательную систему в соответствии с идеалами!!!
<i>10 исследований – 1 объект</i>	10 исследований – 1 объект – 10 предметов – 10 концепции – 10 одномерных истин...
<i>«Гипотетический метод обучения математике школьников-подростков как...»</i>	<p>«...дидактическое средство развития у школьников-подростков иррационального мышления»;</p> <p>«...дидактическое средство развития у школьников-подростков рефлексивных способностей»;</p> <p>«...дидактическое средство развития у школьников-подростков дивергентного мышления»</p> <p>«...дидактическое средство развития у школьников-подростков прогностических способностей»</p>

Специфика и типичные недостатки в определении объекта и предмета педагогического исследования:

– В педагогическом исследовании объект рассматривается весь, целостно, однако в определенном ракурсе. Предмет исследования есть определенный ракурс, «проекция», аспект изучения объекта, обуславливающий вектор, направление, границы научного поиска.

– Методологически корректное определение предмета исследования возможно только при условии идентификации и теоретического анализа проблемы, разработки концептуальной схемы исследования.

– Один и тот же объект может исследоваться в разных ракурсах (полифония, множественность) предметов исследования – специфика социально-гуманитарных наук).

– Следует разграничивать понятия «объект исследования» и «объектная область исследования». В рамках одного проблемного поля можно сформулировать множество объектов исследования.

– «Разрыв» между объектом и предметом исследования. Зачастую объект и/или предмет определяются в области психологии, педагогической психологии («Развитие умений...» или «Интеллектуальное развитие младших школьников»). Развитие есть внутренний процесс, исследование которого – компетенция психологии, педагогической психологии. Педагогика изучает внешнюю социопрактическую деятельность (например, цель, содержание, методы, формы, технологии, педагогические условия обучения, воспитания), которая обуславливает развитие учащихся. Рассмотрим пример. Тема кандидатской диссертации – «Формирование национального самосознания младших подростков в процессе взаимодействия школы и семьи»; объект исследования – «национальное самосознание младших подростков». Однако соискатель не исследует национальное самосознание как таковое; исследуется **формирование** национального самосознания в условиях взаимодействия школы и семьи, т.е., целевыми приоритетами является определение педагогических условий, содержания, методов, форм. Таким образом, объект определен в области психологии.

– Выделение в качестве предмета исследования какого-либо «процесса» (например, предмет исследования – «процесс формирования валеологической культуры студентов»). Процесс объективен. Автор сформулировал не предмет, а объект исследования. *«Процесс» может выступать в качестве предмета исследования, если указано относительно чего исследователь собирается получить новое знание, т.е. когда четко сформулирована субъективная позиция исследователя.* Бережнова Е.В. выделила в качестве объекта исследования «процесс профессиональной

подготовки студентов в течение обучения в педагогическом вузе», а предмет исследования сформулировала следующим образом: «формирование методологической культуры студента как часть его профессиональной подготовки». Таким образом, и объект исследования, и предмет сформулированы как «процесс...» (формирование и есть процесс). Вместе с тем, в предмете исследования представлена субъективная позиция автора, отражен аспект исследования.

– Выделение в качестве объекта и / или предмета исследования, например, в дидактике или частных методиках «теоретических основ какого-либо процесса...». Теоретические основы автор создает самостоятельно в процессе исследования. Это – результат исследования (например, концепция, подход). Исключение составляют исследования в области истории и методологии педагогики.

– «Предмет как часть объекта». Краевский В.В. отмечал [53], что наиболее распространенным недостатком в определении объекта и предмета исследования является представление о предмете как участке или части объекта (например, объект исследования – «воспитательная система школы»; предмет – «дидактическая подсистема воспитательной системы школы»).

Таблица 7 – **Объект и предмет исследования: методологические ошибки**

Типичные методологические ошибки	Объект и предмет педагогического исследования
Предмет как часть («кусочек») объекта	Объект – «содержание обучения...»; предмет – «знаниевый» компонент содержания обучения...». Однако это два объекта: «большой» и «маленький»! В каком ракурсе исследуется «знаниевый» компонент содержания обучения? Где предмет исследования?
Предмет как объект	Предмет – «формирование у младших школьников представлений о Вселенной...». Это объект исследования (объективный процесс)! А где субъективная позиция исследователя, ракурс-подход к объекту исследования , предмет исследования?
Объект и предмет – компетенция «других» наук	Магистерская диссертация по <u>педагогике</u> : объект – «социально-бытовая <u>сказка</u> ...» (литературоведение); предмет – « <u>развитие</u> этических представлений...» (психология)
Объект и предмет как цель или задача исследования	Объект – «концепция формирования...». Предмет – «методика формирования...». Ведь «теории», «концепции», «методики» – это цель-результат исследования (за исключением историко-педагогических и методологических исследований)!

Методолог указывал на то, что «предмет – не кусок, отрезанный от объекта, а способ или аспект его рассмотрения – объект как...» [53, с. 203]. Таким образом, *предмет исследования – это «объект как...»*. Например, объект исследования – «формирование у будущих педагогов-исследователей методологической рефлексии», а предмет – «формирование у будущих педагогов-исследователей методологической рефлексии **как компонента методологической культуры**».

ГИПОТЕЗА ИССЛЕДОВАНИЯ. Гипотеза – это научно обоснованное, но неочевидное предположение, требующее специального доказательства для своего окончательного утверждения в качестве теоретического положения или его опровержения. Гипотеза выступает как методологическая характеристика исследования, метод развития научного знания, как структурный элемент теории. В специальной методологической литературе гипотеза определяется как «вероятностное знание». Гипотеза – это система научных предположений, требующих доказательства. **Гипотеза исследования включает спорные, неочевидные для науки, требующие доказательства и/или опытно-экспериментальной проверки, предположения.** Исследователю необходимо ответить на вопрос: «Что не очевидно в объекте исследования, что я вижу в нём такого, чего не замечают другие?» (В.В. Краевский) [53]. Основные требования к определению гипотезы исследования:

– Гипотеза должна относиться к объекту исследования (методологически корректная постановка гипотезы возможна только при условии многоаспектного изучения объекта исследования).

– Гипотеза должна соответствовать установленным в науке теориям, подходам (требование непротиворечивости); однако значительным эвристическим потенциалом обладают гипотезы, противоречащие устоявшимся теоретическим представлениям: в этой связи **существенным признаком научной гипотезы является ее нестандартность, неочевидность.** Методологическим недостатком исследования является тривиальность, самоочевидность гипотезы (например, методологически некорректной является следующее гипотетическое положение: «продуктивность экологической деятельности школьников-подростков зависит от степени сформированности у них экологических знаний и умений»). Однако является очевидным, что продуктивность любой деятельности зависит от степени сформированности у субъекта деятельности специальных знаний и умений).

– Гипотеза должна быть принципиально проверяемой – должна допускать возможность опровержения или подтверждения (например, в процессе опытной и / или экспериментальной проверки).

– В гипотезе должны отражаться необходимые, инвариантные связи, присущие изучаемым педагогическим явлениям, которые могут приобретать характер закономерности. По мнению В.В. Краевского, методологически корректными являются те гипотезы, которые содержат утверждения о необходимых и достаточных условиях протекания педагогических процессов, о структурных элементах какого-либо вида педагогической деятельности, о критериях, границах, функциях и т.п. [53].

С нашей точки зрения является продуктивным подход, когда гипотеза формулируется по следующей схеме: «Если...(идея и замысел как ядро гипотезы), то...(предполагаемый результат), так как...(объяснение)», которая позволяет реализовать описательную, объяснительную и прогностическую функцию гипотезы. Гипотеза формулируется в двух вариантах: «если..., то...»; «если..., то..., так как ...».

Диссертация Е.В. Бережной «Методологические условия перехода от науки к практике в структуре прикладного педагогического исследования» [7]. Одно из гипотетических положений: «Для перехода от науки к практике в структуре прикладного педагогического исследования необходимо учитывать следующие методологические условия: а) реализация такой последовательности действий в процессе перехода от чувственно-конкретному к мысленно-конкретному знанию об изучаемом объекте: составление описательной модели изучаемого объекта; составление теоретической модели изучаемого объекта; обоснование теоретической модели при помощи соответствующих аргументов; выделение аксиологического аспекта исследовательской работы; оценка теоретической модели на основе аксиологического аспекта; составление нормативной модели с учетом модели теоретической, ее обоснования и оценки; обоснование нормативной модели при помощи соответствующих аргументов; б) по меньшей мере, трехкратное обращение к практике: при описании объекта исследования, с целью оценки теоретической модели и для обоснования нормативной модели...». Еще пример. Необходимыми и достаточными педагогическими условиями формирования у младших школьников отношения к природе как самоценности являются: организация познавательной (элементарной исследовательской, познавательно-иррациональной), ценностно-ориентационной, преобразовательной (проектной, биотехнической), рефлексивной экологической деятельности; педагогическая актуализация в экологической деятельности у младших школьников психологи-

ческих механизмов субъектификации, идентификации, интеллектуализации эмоций, эмпатии, рефлексии, «зеркальной» рефлексии.

Процесс формирования гипотезы исследования носит спиралевидный характер: исследователь неоднократно возвращается и уточняет то концептуальные положения, то анализирует и интерпретирует с новых теоретических позиций фактический материал, то уточняет замысел.

В педагогическом исследовании различают рабочую гипотезу (предположение с целью систематизации имеющегося фактического материала) и научную гипотезу, которая создаётся, когда накоплен и обобщен значительный фактический материал и появляется возможность разработать «проект» решения научной проблемы, сформулировать гипотетическое положение, которое с некоторыми уточнениями и корректировками может превратиться в элемент научной теории.

ЦЕЛЬ И ЗАДАЧИ ИССЛЕДОВАНИЯ. ЛОГИКА ИССЛЕДОВАНИЯ. Цель исследования – это прогнозируемый (идеальный) результат научного поиска, одна из составляющих методологической триады: цель, средство, результат.

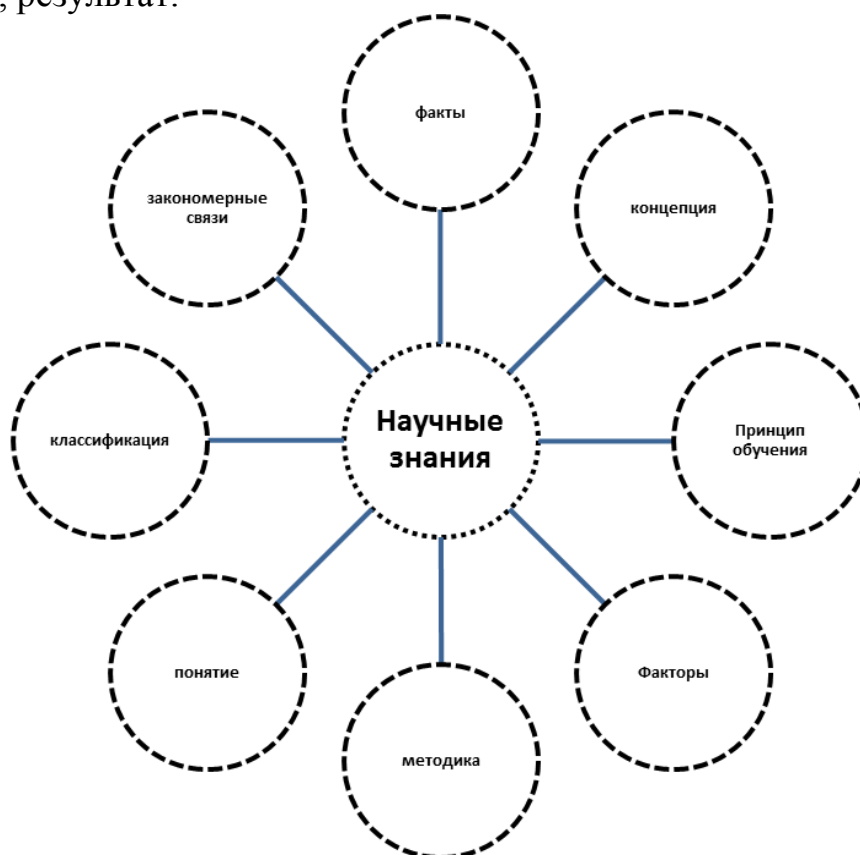


Рисунок 10 – Потенциальные результаты исследования

Цель педагогического исследования отражает в обобщенном виде новый научно-методический продукт (продукты), который должен быть получен в итоге исследования.

Педагогика как гуманитарная наука выполняет две основные функции: научно-теоретическую и конструктивно-техническую (нормативную). Педагог-исследователь, реализуя научно-теоретическую функцию, отражает педагогическую действительность такой, какой она есть, как сущее («знания о сущем»): диагностирует, оценивает, объясняет эффективность или неэффективность тех или иных педагогических средств, образовательных моделей (эмпирический уровень); выявляет сущность («что есть?») обучения и воспитания, других педагогических феноменов; устанавливает педагогические закономерности; научно обосновывает компоненты, структуру, уровни, профили содержания образования с учетом социокультурной динамики; осуществляет на междисциплинарном уровне посредством интеграции знаний из области философии, возрастной и педагогической психологии, педагогики и др. научное обоснование новых дидактических и воспитательных систем (теоретический уровень). Однако педагогика, в отличие от естественных наук, не только отображает педагогическую действительность, но и разрабатывает средства ее преобразования (нормы).

Реализуя конструктивно-техническую функцию, исследователь получает «знания о должном»: знания-нормы, знания-предписания (принципы, методы, формы, методические правила, рекомендации), отражающие, как должно осуществляться педагогический процесс, чтобы он был максимально результативен.

В той или иной мере научно-теоретическую и нормативную функцию выполняют большинство педагогических исследований. Например, цель исследования сформулирована следующим образом: «выявить природу личностного опыта как содержательного компонента образования и разработать регулятивы его включения в содержание образования» (А.В. Зеленцова); «выявить» относится к научно-теоретической функции этого исследования, а «разработать» – к нормативной функции.

Указанным методологическим требованиям, с нашей точки зрения, соответствуют следующие формулировки целей исследования: «создать концепцию формирования... и разработать инновационную модель образовательной практики»; «создать теоретическую модель процесса... и разработать методические нормы ее реализации в практике обучения». ***Разработке любой «системы», «модели» (дидактической, методической, воспитательной) в обязательном порядке предшествует создание научно-теоретических оснований такой «системы».***

Таблица 8 – **Логика педагогического исследования**

Задачи исследования	Компоненты логической модели	Результаты исследования
Задача 1: «Выявить состояние проблемы в теории и практике...»	Эмпирическая модель	Эмпирические факты
Задача 2: «Научно обосновать систему...» или «Выявить сущность понятия...», или «Разработать теоретическую модель процесса...», или «Создать концепцию...»	Теоретическая модель	Концепция, дидактическая система, понятие, модель процесса
Задача 3: «Разработать принципы...» или «Разработать методический инструментарий...», или «Дополнить и систематизировать методы...», или «Разработать методическую систему...»	Нормативная модель	Принципы, условия, методы, формы
Задача 4: «Разработать и экспериментально апробировать методику...» или «Разработать и экспериментально апробировать технологию...»	Проект деятельности	Методика, технология, программа, учебник

Однако в некоторых диссертациях по педагогике цели исследования сформулированы неопределенно, односторонне: «обосновать пути эффективности...», «совершенствование процесса...», «повышение эффективности обучения», «разработать и экспериментально апробировать условия эффективности...», «разработать систему подготовки...».

Намечая логику своего исследования, учёный формулирует ряд частных исследовательских задач, направленных на получение промежуточных результатов. В комплексе задачи исследования отражают логику достижения цели (таблица 8).

НОВИЗНА РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ. На стадии завершения исследования возникает необходимость определить, какое новое знание получено и каково его значение для науки и практики. Известный методолог науки А.И. Ракитов даёт следующее определение новизны результатов исследования: «Та или иная единица научного знания считается новой, если она отвечает требованиям научности и к моменту её создания отсутствует в списке ранее установленных научных знаний» [94, с. 149].

Новизна результатов исследования – критерий качества педагогического исследования, отражающий содержательный аспект новых научно-методических результатов, полученных в процессе исследования. На стадии завершения исследования необходимо чётко определить, какое новое знание получено и каков уровень новизны этого знания. Определяя но-

визну результатов исследователю необходимо ответить на вопрос: «Что сделано из того, что другими не было сделано, какие результаты получены впервые?» (В.В. Краевский) [53].

Методологи подчеркивают, что чем конкретнее сформулирована проблема и выделен предмет исследования, показана практическая и научная актуальность темы, тем понятнее самому исследователю, какой новый результат получен и каково значение этого результата для науки. Однако новизна результатов исследования и их теоретическая значимость – это не тождественные методологические характеристики. Зачастую в методологическом аппарате диссертаций данные критерии отождествляются. **Критерий новизны отражает содержательный аспект результата, а теоретическая и практическая значимость – аксиологический.** Значение полученных результатов для науки определяется тем, в какие проблемы, концепции, области научного знания вносятся изменения, что обеспечивает развитие науки (В.В. Краевский) [53]. Характеризуя новизну результатов, исследователь содержательно раскрывает, какое новое знание получено им в результате решения исследовательских задач и какова степень новизны этого знания.

Основными недостатками в определении новизны результатов исследования являются:

– Отсутствие содержательного описания новизны результатов: автор даёт только краткую аннотацию проделанного, например, «установил закономерность...», «выявил педагогические условия...», однако конкретно не указывает, какую именно закономерность установил, в чем ее сущность, какие именно условия выявил.

– Новизна исследования должна не просто декларироваться, а формулироваться содержательно, конкретно, например, «выявлены концептуальные подходы к формированию экологической культуры школьников: антропоцентрический; холистический, экоцентрический»).

– Зачастую при формулировке новизны автор описывает исследовательские процедуры, указывает на научную и практическую актуальность темы исследования, ее перспективность, приоритетность.

– Иногда исследователь, описывая новизну, дублирует ранее известные теоретические положения, выводы, формулирует самоочевидные утверждения.

Методологи выделяют два типа новизны – теоретическую и практическую. Теоретическая новизна включает такие педагогические категории, как: концепция, гипотеза, закономерность, метод, модель, подход, понятие, принцип, проблема, тенденция, терминология, система и др., а практиче-

ская – правило, методическая модель, рекомендация, требование, прием, методическая система и др. Полонским В.М. разработаны уровни новизны результатов педагогических исследований: **конкретизация, дополнение, преобразование** [84].

Таблица 9 – **Новизна результатов фундаментальных, прикладных исследований и разработок в области педагогики** [84]

Степень новизны результатов	Типы научно-педагогических исследований		
	фундаментальные	прикладные	разработки
Отсутствие новизны	Результаты исследования повторяют существующие теоретические концепции, идеи, гипотезы, закономерности в дидактике, теории воспитания, методологии педагогики без каких либо уточнений и дополнений	Практические рекомендации и теоретические выводы дублируют известные предложения по совершенствованию образовательной практики без каких-либо уточнений и дополнений	Рекомендации, правила, алгоритмы ранее известны. Они повторяют существующие нормативные предписания в области обучения, воспитания без каких-либо уточнений и дополнений
Конкретизация	Результаты исследования уточняют, конкретизируют отдельные педагогические концепции, идеи, гипотезы, закономерности	Результаты исследования (теоретические выводы и практические рекомендации) уточняют известные предложения по совершенствованию образовательной практики, отдельным вопросам управления образовательными системами, истории педагогики, методологии педагогики	Рекомендации, правила, алгоритмы в основном известны. Они содержат некоторые уточнения, конкретизирующие ранее известные предписания в области обучения и воспитания
Дополнение	Результаты исследования дополняют, развивают, вносят существенно новые элементы в концепции, идеи, гипотезы, закономерности, теоретические положения в дидактике, теории воспитания, истории педагогики, методологии педагогики	Результаты исследования (теоретические выводы и практические рекомендации) дополняют, развивают известные методические предложения, общие рекомендации и теоретические выводы по совершенствованию образовательной практики, отдельным вопросам управления образовательными системами, истории педагогики, методологии педагогики	Рекомендации, правила, алгоритмы частично новые. Они дополняют, систематизируют существующие предписания в области обучения или воспитания
Преобразование	Результаты исследования – новые концепции, идеи, закономерности в дидактике, теории воспитания, истории педагогики, методологии педагогики	Результаты исследования (теоретические выводы и практические рекомендации) принципиально новые. Они отражают новые подходы и методические предложения. Открываются перспективы для фундаментальных исследований	Рекомендации, правила, алгоритмы новые. Они содержат ранее неизвестные предписания в области обучения или воспитания

На уровне конкретизации новый результат уточняет известные научные данные, конкретизирует отдельные теоретические положения, обосновывающие методы обучения или воспитания, специфику преподавания отдельных учебных предметов, методику воспитательной работы в определённом педагогическом (социокультурном) контексте, теоретические выводы в области истории педагогики, методологии. Изменения затрагивают лишь частные вопросы, не имеющие принципиального значения для понимания сущности явления, процесса.

На уровне дополнения новый результат расширяет известные теоретические и практические положения посредством включения новых элементов, раскрывает новые аспекты проблемы, дополняет наши знания в данной области педагогики. Новый результат, в целом, радикально не изменяет устоявшиеся теоретические положения, однако существенно дополняет их. Например, Даниловым М.А. было дано определение методологии педагогики: «Методология педагогики есть система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих... педагогическую действительность». В последствие Краевский В.В., указывая на деятельностный аспект методологии педагогики, существенно дополнил выше цитируемое определение: «... а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества специально-научных педагогических исследований» [53].

Уровень преобразований характеризуется принципиально новыми в данной области знаниями, подходами, которые не дополняют известные положения, а представляют собой нечто самостоятельное, принципиально новое, неизвестное ранее, кардинально отличающееся от сложившихся теоретических представлений в данной области педагогики.

В педагогических исследованиях абсолютно новые результаты, объективно новое знание получить практически невозможно. По мнению В.В. Краевского, новизна появляется за счет нового структурирования, интеграции уже имеющихся элементов в соответствии с новыми целевыми приоритетами образования и новыми этапами развития науки [53].

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ. Критерий теоретической значимости показывает влияние результатов исследования на теоретические концепции, подходы, идеи, гипотезы, содержание, методы обучения или воспитания [53].

Значение полученных результатов для науки определяется тем, в какие концепции, области педагогической науки вносятся изменения, направленные на развитие науки. *Имеется в виду вклад не просто в ре-*

шение избранной проблемы, но и в более широкую область научного знания (В.В. Краевский).

Определяя теоретическую значимость результатов своего исследования необходимо ответить на вопрос: «Каково значение полученных результатов для науки в целом, для решения какой проблематики могут быть использованы полученные новые знания?» (В.В. Краевский) [53]. Например, Бережнова Е.В. (тема докторской диссертации: «Методологические условия перехода от науки к практике в структуре прикладного педагогического исследования») так определила теоретическую значимость результатов своего исследования: «...его результаты будут способствовать разработке проблематики взаимосвязи науки и практики в области педагогики в той части, которая относится к объективации субъективного аспекта прикладного исследования и введению его в рационально-логический контекст; формированию педагогической теории, теоретических представлений о реализации аксиологического аспекта научно и практической деятельности в области образования; углублению знаний о структуре педагогического исследования» [7, с.14].

Зачастую исследователи отождествляют новизну и теоретическую значимость результатов исследования. Например, раскрывая теоретическую значимость результатов, констатируют: «создал концепцию...», «разработал нормативную модель...», «разработал методiku...», «дополнил и систематизировал методический инструментарий...». Однако исследователь раскрыл не теоретическую значимость, а новизну результатов исследования.

По степени влияния на теорию выделяют четыре уровня теоретической значимости результатов исследования:

– **Общепедагогический уровень:** результаты исследования оказали существенное влияние на развитие всех или большинства областей педагогического знания, формируют наиболее общие теоретико-методологические положения;

– **Дисциплинарный уровень** значимости характеризует исследования, результаты которых вносят вклад в развитие отдельных областей научно-педагогического знания: дидактики, теории воспитания, методологии педагогики. Например, И.А. Лернером, В.В. Краевским научно обоснована и разработана культурологическая модель содержания общего среднего образования. В соответствии со структурными компонентами содержания образования И.Я. Лернер создал классификацию методов обучения (основание классификации: степень познавательной самостоятельности учащихся), которая включает объяснительно-иллюстративный, ин-

структивно-репродуктивный, проблемный методы (проблемное изложение, эвристический или частично-поисковый, исследовательский). Каждый метод обучения направлен на освоение определенного содержательного компонента – когнитивного, репродуктивного, творческого, эмоционально-ценностного опыта. Результаты выше указанных педагогических исследований оказали существенное влияние на развитие дидактики как науки.

Таблица 10 – **Основные характеристики теоретической значимости фундаментальных научно-педагогических исследований [84]**

Концептуальность и доказательность	Новизна	Перспективность
Научная концепция не сформулирована, противоречит известным фактам или дана без основания.	Результаты исследований повторяют существующие теоретические положения.	Результаты исследований не перспективны
Выдвинуты отдельные теоретические положения, идеи, гипотезы о сущности изучаемых явлений и процессов. Выводы логически или экспериментально подтверждены	Результаты исследований уточняют, конкретизируют отдельные теоретические положения	Результаты исследования открывают перспективы для отдельных прикладных работ
Разработана теория, принципы применения отдельных теоретических положений на практике. Выводы подтверждены экспериментально	Результаты исследований дополняют существующие теоретические положения	Результаты исследований открывают перспективы для ряда прикладных работ
Разработана целостная теория, принципы применения теоретических положений на практике, на основе принципов – конкретные практические рекомендации	Результаты исследования обосновывают новые концепции, гипотезы, идеи (уровень преобразования)	Результаты исследования открывают новое направление для прикладных исследований

– **Общепроблемный уровень** значимости имеют исследования, результаты которых изменяют существующие теоретические представления по ряду ключевых проблем внутри одной области педагогики.

– **Частнопроблемный уровень** значимости характеризует исследования, результаты которых изменяют теоретические представления по отдельным частным вопросам педагогики.

ПРАКТИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ. Определяя значение результатов собственного исследования для практики, ученый отвечает на вопрос: «Какие конкретные недостатки практической педагогической деятельности можно исправить с помощью полученных в исследовании результатов?» (В.В. Краевский) [53].

Практическая значимость результатов исследований определяется наличием в них новых научно-методических рекомендаций, которые ока-

жут существенное влияние на качество и эффективность педагогического процесса, методику обучения, организацию и продуктивность познавательной, исследовательской, проектной, коммуникативной и др. видов деятельности школьников и в целом их обученность и воспитанность [53]. Например, практическая значимость результатов исследования может заключаться в следующем: «разработанный, в контексте... подхода, методический комплекс (содержание и методы... деятельности; тренинги развития...; пакет деловых игр...; диагностический инструментарий...; методика формирования...) может быть использован педагогами-практиками в качестве инструментария формирования (развития) знания..., отношения..., умения..., способности...».

Таблица 11 – **Основные характеристики и показатели практической значимости результатов прикладных научно-педагогических исследований [84]**

Категории пользователей и их число	Уровень значимости	Масштаб и объем внедрения	Готовность к внедрению
Отдельные учителя, методисты, научные работники, интересующиеся данной проблемой	Работа важна для решения частных вопросов обучения, воспитания	Результаты исследования могут быть внедрены в одной или нескольких школах	Разработаны общие дидактические и методические предложения
Отдельные группы (учителей, научных сотрудников, управленцев)	Работа важна для решения группы связанных вопросов обучения или воспитания, организации различных видов деятельности	Результаты исследования могут быть внедрены в районе, области	Разработаны нормативные материалы, программы, учебники, планы, определяющие деятельность учителей
Вся группа лиц данной категории	Результаты исследования важны для решения общеметодических вопросов для всей области дидактики или методики воспитания	Результаты исследования могут быть внедрены в масштабах республики	Разработаны дидактические материалы, методические предложения, предписания к деятельности учителя
Многие категории практических работников	Работа имеет общепедагогическое значение	Результаты исследования могут быть внедрены в масштабах республики	Разработаны методические материалы, нормы деятельности

Иногда в диссертациях вместо содержательного описания практической значимости результатов исследования авторы повествуют лишь о том, что результаты их исследования внедрены в практику. Однако то, что результаты внедрены, само по себе не характеризует их практическое зна-

чение содержательно, т.е. для чего, с какой целью, по мнению автора, новые прикладные знания, полученные в ходе исследования, могут найти применение в практике, обеспечивая решение практических задач.

В зависимости от области применения полученных результатов Полонский В.М. выдел три уровня практической значимости [84]: **частнометодический уровень** практической значимости имеют исследования, результаты которых важны для решения частных вопросов методики обучения или воспитания; **общеметодический уровень** практической значимости имеют исследования, результаты которых важны для решения более общих вопросов обучения или воспитания (например, результаты исследования значимы для всей области методики воспитательной работы); **общедидактический уровень** практической значимости имеют прикладные исследования, значение которых распространяется на всю область дидактики или теории воспитания.

Все методологические характеристики педагогического исследования образуют систему, элементы которой связаны, коррелируют и взаимно дополняют друг друга. Данная система выступает обобщенным критерием качества осуществленного педагогического исследования.

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ ОДНОЗНАЧНОСТЬ. Стремление упорядочить терминологию, адекватно осмыслить действительность и найти ей соответствующее языковое выражение важны для любой науки, в том числе и для педагогики. Терминологическая однозначность – один из критериев научности работы в области педагогики. По мнению В.М. Полонского, состояние понятийно-терминологического аппарата – критерий развития ее теории [90]. **Понятийно-терминологический аппарат педагогической науки** – это система категорий, понятий и терминов (языковых средств педагогической науки), которые используются в педагогической науке и образовательной практике.

По данным Н.Л. Коришуновой, терминологическая однозначность не соблюдена ни в одном учебнике или пособии по педагогике, а также в 50 % монографий, 70 % диссертаций, 30 % научных статей. Среди типичных логических ошибок выступают: бесконтрольное приписывание термину значений, относящихся к различным педагогическим реалиям; редукция и расширение смыслового поля термина; несоразмерность терминов [50].

Требования к научному тексту [33]:

– *основные понятия, утверждения должны быть явно определены независимо от знания их читателем, собеседником или оппонентом;*

– при оценке истинности суждений следует пользоваться только определениями, которые дал тот, кто их предложил, не подменять их своими представлениями;

– явное определение не принимается, если оно не согласуется с контекстом;

– выбор подходящего определения опирается на специфику задачи, которая решается с помощью данного определения

«Понятие» – это форма мышления, обобщенно отражающая предметы и явления посредством фиксации их существенных свойств. **«Содержание понятия»** – это совокупность отраженных свойств предметов. **«Определение понятия»** – логическая операция, раскрывающая содержание понятия. **Объем понятия** – это множество (класс) предметов, каждому из которых принадлежат признаки, относящиеся к содержанию понятия (В.Ф. Берков) [13]. Любое определение понятия решает следующие задачи: отличает и отграничивает определяемое понятие от всех иных; раскрывает сущность определяемого понятия, указывает основные признаки, без которых определяемое понятие не может существовать.

Формы определения понятий: **определение явное** – определение, имеющее форму равенства двух понятий (например, «манометр – прибор для измерения давления»); «манометр» – определяемое понятие; «прибор для измерения давления» – определяющее понятие); **определение классическое** – определение через род и видовое отличие (например, «Лексикология – наука, изучающая словарный состав языка». «Наука» – «род»; «изучать словарный состав языка» – специфический существенный признак, видовое отличие); **определение реальное** – определение, дающее описание каких-либо объектов (описать – значит перечислить сущностные признаки объекта); **определение номинальное** – определение выражает требование, предписание, норму – каким должен быть исследуемый объект. **Термин** – слово или словосочетание, используемое для обозначения предметов в пределах той или иной науки, научной теории. **Термин теоретический** – термин, обозначающий, некоторый абстрактный или идеальный объект, существенное свойство или связь объектов, недоступных непосредственному наблюдению. **Термин эмпирический** – термин эмпирического языка, обозначающий чувственно воспринимаемые, наблюдаемые, измеряемые объекты и их свойства. **Ясность термина** – характеристика термина (понятия) с точки зрения определенности, отчетливости его смысла. В случае неясного термина непонятно, какие именно признаки представлены в его содержании и какие из них являются существенными. **Ясность,**

наряду с **однозначностью и точностью**, является одним из основных требований к научному языку [41].

Методологи указывают, что [50]:

- Несоблюдение требования однозначности искажает авторский замысел, разрушает концептуальность, ведет к необоснованности, самоочевидности выводов и рекомендаций и, как следствие, лишает педагогическую практику теоретической базы.
- Однозначность терминов в педагогическом исследовании обеспечивается соблюдением следующих методологических условий: рассмотрение термина в контексте целостного представления об объекте педагогической действительности, учетом иерархии понятий об этом объекте в данном контексте на основе системного подхода к нему, переходом от эмпирического к теоретическому уровню осмысления педагогической действительности. Согласование основных методологических характеристик педагогического исследования выступает как способ достижения однозначности терминов.

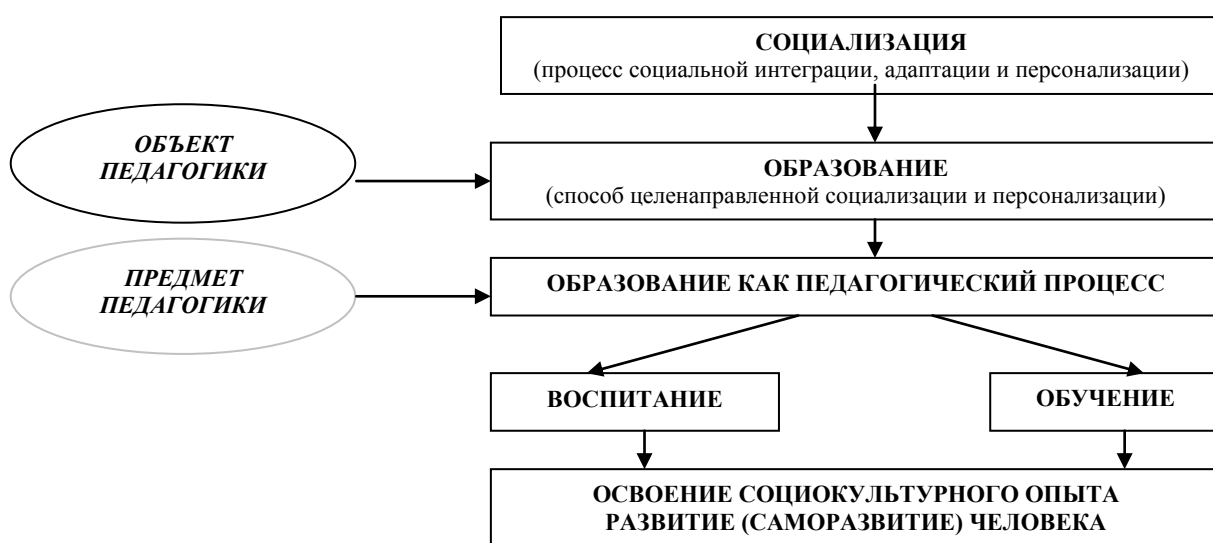


Рисунок 11 – **Структурно-иерархическая модель базовых категорий педагогики**

С позиции автора, соискателю, осуществляющему исследование в области дидактики, теории и методики воспитания и др., первоначально необходимо осмыслить содержание, иерархию базовых категорий педагогики, по причине неоднозначной их трактовки (рисунок 9).

Методологический аппарат исследования – это система! В этой связи, в случае изменения, преобразования одного или нескольких компонентов, крайне важным является системная подстройка всех компонентов системы.

Согласованность (корреляция) методологических характеристик – один из основных критериев качества научного исследования.

2.8 Методологический инструментарий педагогического исследования

Выбор методов исследования обусловлен спецификой его целей и задач. В педагогическом исследовании используются не только методы педагогики, но и общенаучные методы (моделирование, системный анализ, идеализация, эксперимент и др.), методы социально-гуманитарных наук (метод исторических реконструкций, анкетирование, экспертный метод, социометрический метод, критической рефлексии и др.). Естественно их использование имеет свою специфику и свои ограничения. В данной лекции акцентируем внимание на сущности и возможностях использования в педагогическом исследовании следующих методов: *педагогический эксперимент, педагогическое тестирование, педагогическое моделирование, экспертный метод, паспортизация методического продукта.*

Педагогический эксперимент – комплексный, многофункциональный эмпирический метод педагогического исследования. В чем сущность данного метода? Как отмечает В.М. Полонский, педагогический эксперимент – это «...метод познания, позволяющий получить новые знания о причинно-следственных отношениях между педагогическими факторами, условиями, процессами за счет планомерного манипулирования одной или несколькими переменными (факторами) и регистрации соответствующих изменений в поведении изучаемого объекта или системы. Сущность педагогического эксперимента характеризуется целенаправленным внесением принципиально важных изменений в ход педагогического процесса в соответствии с задачей исследования и его гипотезой. Эксперимент строится на сравнении контрольной и экспериментальной групп, позволяет определить взаимосвязь зависимых и независимых переменных (методов и средств обучения и результатов в строго фиксируемых условиях)» [85, с. 152].

Педагогический эксперимент позволяет не только наблюдать педагогические явления, констатировать, регистрировать и интерпретировать эмпирические данные, но и «целенаправленно воздействовать на педагогические явления путем создания новых условий или введения в него новых (экспериментальных) факторов для выявления причинно-следственных зависимостей» [22, с. 176]. Корнилова Т.В. подчеркивает, что «в эксперименте исследователь не просто провоцирует или создает условия для наблюдения предполагаемых закономерностей, а организует специальный

контроль – управляет переменными, посредством чего активно вмешивается в ход изучаемых процессов» [48, с. 352].

Педагогический эксперимент предполагает искусственное создание и управление (целенаправленное изменение) вариативными контекстами обучения (системой педагогических условий), введение дополнительных условий-переменных, определение связи «педагогическое условие – педагогический результат», выявление доминирующих условий и факторов, каузальных и корреляционных связей между зависимыми и независимыми переменными. Новое условие (фактор), который вводится и или изменяется исследователем, называется **«экспериментальным условием»**, **«экспериментальным фактором»**, **«независимой переменной»**. Условия (факторы), которые изменились под влиянием независимой переменной, называются **«зависимыми переменными»**. Как отмечает Т.В. Корнилова, «независимая переменная» – это управляемая переменная, т. е., активно изменяемая исследователем, а «зависимая переменная» – это своеобразный «отклик», или измеряемая в процессе эксперимента переменная, изменения которой причинно обусловлены действием независимой переменной [48, с. 351]. Зависимую переменную мы измеряем с помощью определенных качественно-количественных критериев и показателей. **«Латентная переменная»** – гипотетическая переменная, которая не поддается измерению в исследовании, но в модели связи между переменными характеризует неучтенные влияния («возмущающие» факторы), воздействующие на измеряемую переменную» [48, с. 352].

Методологи разграничивают понятия «педагогический эксперимент», «дидактический эксперимент», «методический эксперимент». В частности, «дидактический эксперимент» проводится в исследованиях, связанных с научным обоснованием, проектированием новых моделей содержания обучения, методов и форм обучения и др. «Методические эксперименты» (Э.А. Штульман) реализуются в частнодидактических исследованиях связанных с научным обоснованием и разработкой целевых, содержательных, технологических аспектов обучения конкретному учебному предмету. Как отмечает, Э.А. Штульман: «Методический эксперимент – это комплексный, многофункциональный метод, в основе которого – достаточно строго контролируемое экспериментальное обучение конкретному учебному предмету» [133. 62].

Педагогический эксперимент предваряют разработка **цели, гипотезы, задач исследования**, понятийно-терминологического аппарата, конструирование **концептуальной модели** объекта исследования («идея + инструменты ее реализации»). Концептуальные модели объекта исследования мо-

гут быть вариативными (специфика социально-гуманитарных исследований): например, ученый может разрабатывать и экспериментально апробировать дидактическую систему высшего педагогического образования в контексте культурологического или компетентностного подходов. Концептуальная позиция исследователя обуславливает выбор объекта, специфику целей, технологической модели, программы и методики эксперимента, оказывает существенное влияние на теоретическую **интерпретацию эмпирических данных**, полученных в процессе эксперимента.

Педагогический эксперимент в педагогическом исследовании не есть самоцель. **Выбор метода исследования обусловлен его целевыми приоритетами!**

Педагогический эксперимент как метод исследования может быть использован для решения следующих **исследовательских задач**:

- Обоснование актуальности проблемы исследования. В частности, результаты констатирующего этапа эксперимента (факты-примеры, факты-иллюстрации) – источники обоснования практической актуальности проблемы исследования (например, на констатирующем этапе эксперимента, определено, что у 90% магистрантов педагогических специальностей низкий уровень сформированности нормативно-методологических знаний и рефлексивных умений).
- Оценка теоретической модели педагогического объекта, а также обоснование нормативных моделей педагогического объекта (методическая система обучения, методы обучения, методика, критерии).
- Определение эффективности того или иного метода обучения, методики, методической системы; сравнение эффективности методического инструментария как средства решения педагогических задач в определенном педагогическом контексте.
- Определение каузальных и корреляционных (на основе статистических критериев) связей между независимыми и зависимыми переменными: «педагогический метод – качество освоения содержания, уровень культуры или компетентности целевой группы», «система педагогических условий – результаты обучения», «методика – качество обучения».
- Определение необходимых и достаточных педагогических условий обеспечения качества и/или эффективности педагогического процесса.
- Ранжирование (определение доминант) факторов и условий качества педагогического процесса и др.
- Определение латентных переменных («скрытых», неочевидных, неявных факторов, условий), оказывающих существенное влияние на качество и эффективность педагогического процесса.

Технологическая модель эксперимента:

1. Определение **объекта** («базисный процесс», например, процесс обучения), педагогического **контекста** как системы факторов и условий (например, «в контексте регионального университета как центра культуры, образования, науки и инноваций») и **цели** эксперимента (сравнить эффективность двух методик обучения в рамках того или иного педагогического контекста);

2. Осуществление **экспериментального контроля**, цель которого – обеспечение **валидности эксперимента, достоверности** или **валидности выводов**. Экспериментальный контроль предполагает:

– Определение **независимых (НП) и зависимых (ЗП) переменных** (например, в педагогическом эксперименте устанавливается степень влияния авторской методики обучения на уровень компетентности студентов; «методика обучения» – независимая или управляемая исследователем переменная; «компетентность студентов» – зависимая переменная); в качестве НП могут выступать метод обучения, форма, методика. Крайне важно первоначально определить (уточнить, дополнить) сущность независимой и зависимой переменных. Если в качестве ЗП выступает «методологическая культура магистрантов», то определяем, что есть «методологическая культура магистрантов» (сущностные признаки), факторы и психологические механизмы ее развития, актуальное состояние, детерминанты актуального состояния, т. е., конструируем эмпирическую и теоретическую модели объекта. Определение сущностных признаков методологической культуры (как культуры мышления, основанной на методологической рефлексии) позволит определить критерии ее сформированности (такими критериями могут быть, например, системность нормативно-методологических знаний, уровень сформированности методологических умений, уровень развития методологического мышления, степень рефлексивной самостоятельности);

– Управление **независимой переменной**: исследователь НП может трансформировать, «дозировать», изменять характеристики, параметры, вводить новые элементы (например, при осуществлении диагностической процедуры, связанной с определением у магистрантов уровня рефлексивной самостоятельности, исследователь перед решением респондентами методологических задач может как «дать установку на рефлексивную», а так и нет; в данном случае **экспериментальные эффекты будут вариативны** и будут определяться как по количеству и качеству решенных респондентами контрольной и экспериментальной групп методологических задач, так и количеству респондентов каждой из групп, осуществивших самостоятель-

ный рефлексивный вывод (обобщение) на основе критического анализа процесса решения);

– **Определение критериев и показателей сформированности зависимой переменной.** Объективная качественно-количественная оценка результатов научно-педагогического исследования невозможна без системы критериев и показателей. Показатели есть качественно-количественные характеристики критерия, конкретизирующие, уточняющие критерий («знания» – критерий; «системность знаний» – показатель). Профессор Н.М. Розенберг дифференцирует показатели на: а) **показатели-данные** (эмпирические данные, выраженные в числах, например, количество грамматических ошибок в письменном тексте, количество решенных алгоритмических задач за единицу времени и др.); б) **показатели-инструменты** (это различные статистические меры, например: показатели валидности дидактических тестов, статистические критерии); показатели-данные и показатели-инструменты служат преимущественно для количественной оценки качества педагогических объектов; в) **показатели-явления** [96, с. 68]. Так как наблюдению доступны только экстерииоризированные действия респондентов (наблюдаемые из вне), то очень **важно осуществить процедуру перехода от дидактического понятия к системе показателей-явлений, в основе которых экстерииоризированные действия.** Процедура перехода от понятия к системе показателей-явлений называется **«процедурой процессуализации понятия».** Процессуализация понятия «методологическая компетентность педагога-исследователя» приводит к следующей номенклатуре показателей-явлений: а) уметь проектировать педагогическое исследование с позиции методологических алгоритмов; б) уметь конструировать методологический аппарат (актуальность, объект, предмет, цель и т. д.) педагогического исследования с позиции методологических норм; в) решать методологические задачи, связанные с определением степени корреляции между компонентами методологического аппарата исследования, конструировать корреляционные матрицы; г) уметь явно и ясно определять основные понятия, связи между ними, конструировать понятийно-терминологический аппарат исследования; д) владеть логикой осуществления и способами аргументации эмпирической, теоретической и нормативной моделей прикладного педагогического исследования; г) осуществлять методологическую рефлексию процесса и результатов педагогического исследования, оценивать результаты педагогического исследования с позиции новизны, теоретической и практической значимости и др. Показатели-явления – это качественные показатели. В качестве показателей-данных могут выступать: количество правильно выполненных те-

стовых заданий методологического характера, количество существенных методологических ошибок при конструировании методологического аппарата исследования и др. В качестве показателей-инструментов могут рассматриваться: степень корреляции между такими зависимыми переменными, как «методологические знания» и «умения осуществлять методологическую рефлексию», а также степень корреляции (статистической значимости) между независимой переменной «метод конструирования корреляционной матрицы» и «умения осуществлять методологическую рефлексию» или «метод конструирования корреляционной матрицы» и «рефлексивная самостоятельность исследования (исследователь как субъект рефлексии)». От того, адептом какой теории или концепции является исследователь, будет зависеть и содержательная трактовка понятия, и, как следствие, система показателей. Конечно, система показателей не есть эмпирический эквивалент понятия, т. е., система показателей «уже» содержательного поля понятия. Для того, чтобы разработать систему показателей, необходимо определить сущность понятия, раскрыть его сущностные признаки! Содержания понятий развиваются – развиваются и системы показателей! Розенберг Н.М. считает, что «характеристика дидактического показателя должна включать: во-первых, стандартизированные определения исходных педагогических понятий, опору на четкие концептуальные построения; во-вторых, обоснованную процедуру процессуализации понятия, перехода от теоретического к адекватному эмпирическому уровню; в-третьих, способность входить в различные системы связей, получая в них соответствующую педагогическую интерпретацию» [96, с. 72].

– **Конструирование качественных шкал** оценки уровня сформированности зависимой переменной. В педагогическом исследовании как социально-гуманитарном доминируют качественные критерии, качественные методы, качественный диагностический инструментарий. **Оценить уровень сформированности (развития) ЗП, динамику уровня ЗП в процессе педагогического исследования возможно только качественно, квалиметрически!** Например, профессор В.П. Беспалько разработал четырехуровневую качественную шкалу оценки уровня освоения школьниками содержания обучения: 1) *алгоритмическое узнавание*, характеризующееся решением типовых задач с той или иной степенью подсказки алгоритма выполняемого действия (уровень знакомства); 2) *алгоритмическая репродукция* – решение типовых задач путем самостоятельного воспроизведения алгоритма решения (уровень алгоритмической деятельности); 3) *эвристическая деятельность* – решение нетиповых задач путем переноса в новые условия и некоторой

перестройки известных алгоритмов (правил) действия (уровень добывания субъективно новой информации); 4) *творческая деятельность* – решение исследовательских задач (проблем) путем создания новых алгоритмов (правил) деятельности (уровень добывания объективно новой информации).

Другой пример. Определить уровень методологической компетентности потенциальных аспирантов возможно только качественно. Оцениваем уровень методологической компетентности потенциальных аспирантов опосредованно. Основанием для оценки могут выступать методологические критерии и показатели качества магистерской диссертации. 1. Актуальность проблемы и темы исследования (актуальность научного направления («проблемного поля»); практическая актуальность проблемы; научная актуальность проблемы данного исследования (степень разработанности именно данной проблемы в науке); степень актуальности: высоко актуальная проблема; актуальная; малоактуальная; неактуальная). 2. Объект и предмет исследования. «Объективность» объекта и «субъективность» предмета исследования. Предмет исследования как ракурс, «проекция», аспект изучения объекта, обуславливающий вектор и границы научного поиска, отражающий авторскую позицию исследователя, т. е. то, относительно чего автор стремится получить новое научное знание. 3. Цель и задачи исследования. Цель как идеальный прогнозируемый научный результат. Научно-теоретическая (понятие; закономерность; модель; система) и нормативно-прикладная (принцип; метод; форма; технология; критерии; методика) составляющие цели. Эмпирические, теоретические и прикладные (нормативные) задачи в научном исследовании. Система задач исследования как идеальных прогнозируемых промежуточных научных результатов, отражающих логику исследования («эмпирическая модель – теоретическая модель – аксиологическая модель – нормативная модель – методическая система, методика, технология»). Степень конкретности, операциональности, диагностичности, реализуемости целей и задач исследования в данном научном контексте. 4. Задачи и методы исследования. «Эвристический потенциал исследования» как потенциал познавательных средств и методов, используемых исследователем для постановки и решения научной проблемы, цели и задач исследования. Исследование, направленное на изучение известных в науке объектов, проводимое в рамках традиционной концепции, с помощью известных в данной научной области методов, обладает низким эвристическим потенциалом – вероятность получения новых результатов мала. Исследование ранее неизвестных объектов, в основе которого – новые концептуальные схемы, новые методы ис-

следования, характеризуется высоким эвристическим потенциалом. Оно может дать принципиально новые научные результаты.

5. Концепция и гипотеза исследования. Концепция как определённый способ понимания и научной интерпретации какого-либо явления, процесса; руководящая идея; замысел. Философские, общетеоретические и специально-научные подходы к проектированию авторской концептуальной модели исследования. Актуальность проблемы и новизна подходов к ее решению. Гипотеза как «ядро» концепции. Гипотеза исследования включает спорные, неочевидные для науки предположения, требующие доказательства, теоретической аргументации и/или опытно-экспериментальной проверки. Нетривиальность, нестандартность, эвристичность гипотезы. Объяснительная и прогностическая функция гипотезы: «Если...(идея и замысел), то...(результат), так как...(объяснение)». Верификация гипотезы (эксперимент, опытная работа, «мысленный эксперимент», экспертный метод).

6. Понятийно-терминологическая однозначность. Однозначное определение основных категорий и понятий в рамках диссертации. Ясность, однозначность и точность терминов и понятий как основные требования к научному языку. Ясность терминов (понятий) как определенность, отчетливость их смыслов. Непротиворечивость понятийно-терминологического аппарата диссертации.

7. Новизна результатов. Уровни новизны результатов: абсолютная новизна; уровень дополнения; уровень конкретизации; отсутствие новизны. На уровне конкретизации новый результат уточняет известные научные данные, конкретизирует отдельные теоретические и практические положения. Изменения затрагивают лишь частные вопросы, не имеющие принципиального значения для понимания сущности явления, процесса. На уровне дополнения новый результат расширяет известные теоретические и практические положения посредством включения новых элементов, раскрывает новые аспекты проблемы, дополняет наши знания в данной области педагогики. Новый результат в целом радикально не изменяет установившиеся теоретические положения, однако существенно дополняет их. Уровень преобразований («абсолютной новизны») характеризуется новыми теоретическими и нормативными знаниями, подходами, кардинально отличающимися от сложившихся теоретических положений в данной области педагогики.

8. Теоретическая значимость результатов. Значение полученных результатов для науки определяется тем, в какие концепции, области педагогической науки вносятся изменения, направленные на развитие науки. Имеется в виду вклад не просто в решение избранной проблемы, но и в более широкую область научного знания (В.В. Краевский) [56].

Общепедагогический уровень: результаты исследования оказали суще-

ственное влияние на развитие всех или большинства областей педагогического знания, формируют наиболее общие теоретико-методологические положения. Дисциплинарный уровень значимости характеризует исследования, результаты которых вносят вклад в развитие отдельных областей научно-педагогического знания: дидактики, теории управления образовательными системами, методологии педагогики. Общепроблемный уровень значимости имеют исследования, результаты которых изменяют существующие теоретические положения по ряду ключевых проблем внутри одной области педагогики. Частнопроблемный уровень значимости характеризует исследования, результаты которых изменяют теоретические положения по отдельным частным вопросам педагогики. 9. Практическая значимость результатов. Практическая значимость результатов исследований определяется наличием в них новых научно-методических рекомендаций, которые окажут существенное влияние на качество и эффективность педагогического процесса, методике (технологии) обучения и воспитания, технологию управления образовательными системами, технологию управления качеством дидактического процесса и т.д.

– Определение способов (методов) диагностики, измерения **зависимой переменной** (количественно или качественно с использованием **шкалы наименований, порядка, интервалов, отношений**) и выбор адекватных статистических критериев определения **корреляции** (ковариации) между НП и ЗП. Педагогический эксперимент – это комплексный метод исследования. В процессе эксперимента зачастую используются и другие методы исследования: тестирование, анкетирование, экспертный метод, факторный анализ и др. Одной из распространенных ошибок является следующая: исследователь в процессе эксперимента определяет эффективность авторской методики обучения магистрантов, разработанной в контексте компетентностного подхода; вывод о продуктивности методики делается опосредованно на основании определения динамики уровня сформированности компетентности у магистрантов экспериментальных групп, сравнения этой динамики с результатами контрольной группы, которая обучалась по альтернативной методике; однако диагностика уровня сформированности компетентности осуществляется на основании только метода тестирования; посредством метода тестирования невозможно определить у магистрантов реальный уровень компетентности. В этой связи крайне важно сформировать пакет методов (методик), необходимых и достаточных, валидных и надежных для решения экспериментальных задач. Выбор методов зависит от специфики экспериментальных задач.

Классификация шкал измерения: а) номинативная шкала или шкала наименований; б) порядковая шкала; в) интервальная шкала или шкала равных интервалов; г) шкала равных отношений (С. Стивенс). **Шкала наименований.** Сидоренко Е.В. отмечает: «Номинативная шкала – это шкала, классифицирующая по названию... Название же не измеряется количественно, оно лишь позволяет отличить один объект от другого или одного субъекта от другого. Номинативная шкала – это способ классификации объектов или субъектов, распределения их по ячейкам классификации...» [114, с. 12]. Признак, который измеряется по шкале наименований, может иметь разные значения, например: «не решил задачу – решил задачу одним способом – решил задачу двумя способами». Расклассифицируем всех учащихся (испытуемых) по ячейкам классификации: «не решил задачу» – Сидоров, Петров; «решил задачу одним способом» – Иванов, Денисов; «решил задачу двумя способами» – Григорьева, Иванова... Далее подсчитываем, например, количество учащихся контрольных и экспериментальных классов, которые «не решили задачу», «решили задачу одним способом», «решили задачу двумя способами». Как отмечает Е.В. Сидоренко, номинативная шкала позволяет подсчитывать частоты встречаемости значений признака («не решил задачу», «решил задачу» и др.) и работать с этими частотами с помощью математических методов. Данные могут быть обработаны с помощью критерия Пирсона, углового преобразования Фишера. **«Порядковая шкала** – это шкала, классифицирующая по принципу «больше – меньше». Если в шкале наименований было безразлично, в каком порядке мы располагаем классификационные ячейки, то в порядковой шкале они образуют последовательность от ячейки «самое малое значение» к ячейке «самое большое значение» (или наоборот). Ячейки теперь уместнее называть классами, поскольку по отношению к классам употребимы определения «низкий», «средний», «высокий»... В порядковой шкале должно быть не менее трех классов... В порядковой шкале мы не знаем истинного расстояния между классами, а знаем лишь, что они образуют последовательность [114, с. 13]. Количество рангов должно соответствовать количеству ранжируемых субъектов или объектов (ценностей, качеств). «Единицей измерения» в порядковой шкале является расстояние в один ранг или один класс, однако это расстояние может быть разным! В качестве порядковой шкалы, например, выступает десятибалльная система оценки учебных достижений школьников. Или мы также можем использовать порядковую шкалу для ранжирования претендентов на «кресло» руководителя в зависимости от оценок их профессиональной компетентности, данных экспертами, определить коэффициент

ранговой корреляции между оценками экспертов. В процессе эксперимента можем предложить школьникам экспериментальных классов проранжировать, например, перечень экологических проектов (ценностей и др.) в зависимости от «степени значимости для себя». **Наиболее распространенной ошибкой в педагогических исследованиях является ранжирование контрольных и экспериментальных классов по уровню обученности на основании определения среднего балла («средняя температура по больнице»).** Некорректными являются, например, следующие утверждения типа «...экологические знания школьников экспериментальных классов в среднем на 0,5 балла выше, чем у школьников контрольных классов» или «...экологические умения школьников экспериментальных классов в 2 раза выше, чем у школьников контрольных классов». Исследователь также на основании результатов диагностики может проранжировать учащихся контрольных и экспериментальных классов по степени (уровню) сформированности («нулевой», «минимальный», «базовый», «оптимальный»), например, экологических знаний и др. и подсчитать коэффициент ранговой корреляции. Есть два замечания: 1) уровневая шкала – это качественная шкала; 2) чем больше классов (уровней) в шкале, тем больше у нас возможностей для математической обработки полученных данных и проверки статистических гипотез. **Шкала равных отношений**, как отмечает Е.В. Сидоренко, – это шкала, классифицирующая объекты или субъектов пропорционально степени выраженности измеряемого свойства [114]. Новиков А.М. подчеркивает, что шкала отношений позволяет оценивать во сколько раз один измеряемый объект больше (меньше) другого, принимаемого за эталон (единицу) [74]. В педагогических исследованиях шкала отношений может использоваться в ситуациях, когда измеряется (сравнивается), например, количество правильно решенных типовых задач за единицу времени или количество ошибок в диктанте (тесте). Важное замечание: мы можем отметить, что Сидоров в два раза больше решил типовых задач за академический час, чем Иванов, или в два раза меньше сделал ошибок в тесте по грамматике английского языка, однако, некорректными являются утверждения типа «у ученика Сидорова математических знаний в два раза больше, чем у Петрова» или «языковая компетентность Петрова в два раза меньше, чем Сидорова». **Интервальная шкала.** «Интервальная шкала – это шкала, классифицирующая по принципу «больше на определенное количество единиц – меньше на определенное количество единиц». Каждое из возможных значений признака отстоит от другого на равном расстоянии. Можно предположить, что если мы измеряем время решения задачи в секундах, то это уже явно шкала интервалов. Однако на самом де-

ле это не так, поскольку психологически различие в 20 секунд между испытуемым А и В может быть отнюдь не равно различию в 20 секунд между испытуемым В и Г, если испытуемый А решил задачу за 2 секунды, Б – за 22, В – за 222, а Г – за 242... Попытки измерять психологические явления в физических единицах – волю в секундах, способности в сантиметрах и т. п., понятны, ведь все-таки это измерения в единицах «объективно» существующего времени и пространства. Однако ни один опытный исследователь при этом не обольщает себя мыслью, что он совершает измерения по психологической интервальной шкале. Эти измерения принадлежат по-прежнему шкале порядка. Мы можем с определенной долей уверенности утверждать лишь, что испытуемый А решил задачу быстрее Б, Б быстрее В, а В быстрее Г [114. 15]. В этой связи использование интервальной шкалы в педагогических исследованиях крайне ограничено. В социально-гуманитарном (педагогическом) исследовании особое внимание необходимо обратить на целесообразность и корректность использования математических и статистических методов и соответственно интерпретацию результатов, полученных с помощью данных методов. Например, если педагог-исследователь использует для статистической обработки результатов экспериментальной работы коэффициент ранговой корреляции r_s Спирмена, то необходимо знать, что с помощью данного коэффициента можно выявить **корреляционные связи между признаками**, которые не могут рассматриваться как свидетельство **причинно-следственной (каузальной) связи**, ибо они свидетельствуют лишь о том, что изменениям одного признака, как правило, сопутствуют определенные изменения другого. Но находится ли причина изменений в одном из признаков или она оказывается за пределами исследуемой пары признаков, нам неизвестно [114]. В исследовании, посвященном проблеме формирования у младших школьников отношения к природе как самооценности, посредством коэффициента ранговой корреляции r_s Спирмена была выявлена сильная корреляционная связь между такими переменными, как «экологическая эмпатия» и «экологическое поведение». Однако только качественный анализ позволил установить следующее: в зависимости от контекста экологической ситуации экологическая эмпатия младших школьников (гуманистический мотив) зачастую обуславливает и экологически неадекватное поведение – младшие школьники проецируют социально-нравственные нормы, регламентирующие взаимодействие в социуме, на мир природы.

– Выявление и минимизация влияния на причинно-следственную связь между НП и ЗП «**побочных**» или «**сопутствующих**» переменных (СП); если степень влияния СП на ЗП существенна, то эксперимент харак-

теризуется низкой степенью доказательности, **достоверности или валидности выводов**. В качестве СП могут выступать, например, «обучение в учреждении дополнительного образования» (возможно не авторская методика, а именно обучение в учреждении дополнительного образования или индивидуальное обучение под патронажем репетитора оказали существенное влияние на уровень учебных достижений школьника), «влияние референтных лиц», «влияния социальной среды»;

– Обеспечения **воспроизводимости результатов измерения переменных, надежности эмпирических данных** эксперимента. Как отмечает Т.В. Корнилова: «Надежными считаются данные, которые при повторном их получении в тех же процедурных условиях дают незначимые отклонения от первоначальных величин» [48, с. 49]. Надежность эмпирические данных есть необходимое условие валидности исследования. «Ненадежность» эмпирических данных может быть следствием колебаний измеряемых переменных, влияния субъективных факторов (например, обусловлено эмоциональным состоянием респондента), ошибками измерений, влиянием побочных факторов, изменением условий осуществления эксперимента и др.

– Обеспечение **репрезентативности выборки, «эквивалентности»** контрольной и экспериментальной групп. Методологи подчеркивают: *«Тип и способы выборки прямо зависят от целей исследования и его гипотез. Чем конкретнее цель и чем яснее сформулированы гипотезы, тем правильнее будет решен вопрос о выборке... Требования репрезентативности выборки означают, что по выделенным параметрам (критериям) состав обследуемых должен приближаться к соответствующим пропорциям в генеральной совокупности. Между тем строго репрезентативную выборку по всем важным для проблематики исследования параметрам обеспечить невозможно, поэтому следует гарантировать репрезентацию по главному направлению анализа данных»* [139, с. 96]. В зависимости от цели исследования существенными могут выступать различные характеристики генеральной совокупности: *тип и уровень образовательного учреждения, модели и стили обучения, уровень учебных достижений, интеллектуального развития целевой группы, социокультурная среда и др.* **Контрольные и экспериментальные группы должны быть эквивалентны именно по существенным признакам и отличаться наличием (отсутствием) того или иного компонента методики – метода, методического приема, формы, стиля взаимодействия и др.** Как отмечают методологи: *«Решающее значение имеет не пропорциональность выборочной доли экспериментальных подразделений... в отношении к их доле в гене-*

ральной совокупности, а именно качественное представительство экспериментальных и контрольных объектов соответственно цели исследования. Численность (объем) выборки зависит от уровня однородности или разнородности изучаемых объектов. Чем более они однородны, тем меньшая численность может обеспечить статистически достоверные выводы» [139, с. 100]. Паниотто В.И. приводит следующие расчеты репрезентативной выборки с допущением ошибки в 5%:

Таблица 10 – **Зависимость фактической ошибки от объема генеральной совокупности (допущение 5%) [139]**

Объем генеральной совокупности	500	1000	2000	3000
Объем выборки	222	286	333	350
Объем генеральной совокупности	4000	5000	10000	100000
Объем выборки	360	370	385	358

Примечание: генеральную совокупность составляют все единицы определенного в программе исследования объекта

Профессор Э.А. Штульман, исходя из сущности понятия «малой выборки», считает, что «для сравнения результатов достаточно в экспериментальной и контрольной группах иметь по 24 человек, поскольку математическая статистика утверждает, что после этого числа сопоставительные данные начинают повторяться» [133, с. 64]. Методологи отмечают, что формально-статистически репрезентативная выборка может оказаться качественно непредставительной. Качество выборки зависит от трех условий: от меры однородности социальных объектов по наиболее существенным для исследования характеристикам; от степени дробности группировок анализа, планируемых по задачам исследования; объем выборки зависит от количества существенных для исследования характеристик, чем больше характеристик – тем больше объем выборки; от целесообразного уровня надежности выводов исследования (например, для «зондирующего» педагогического эксперимента устанавливаются менее строгие требования к валидности экспериментальной работы, репрезентативности выборки) [133].

3. **Конструирование каузальной (причинно-следственной) гипотезы педагогического эксперимента.** Каузальная гипотеза – гипотеза о причинно-следственных связях. Гипотеза эксперимента должна жестко коррелировать с предметом, целью, задачами и гипотезой всего исследования. Например, необходимыми и достаточными педагогическими условиями формирования у младших школьников отношения к природе как самоценности являются: организация познавательной (элементарной исследовательской, познавательно-иррациональной), ценностно-ориентационной,

преобразовательной (проектной, биотехнической), рефлексивной экологической деятельности; педагогическая актуализация в экологической деятельности у младших школьников психологических механизмов субъективизации, идентификации, интеллектуализации эмоций, эмпатии, рефлексии, «зеркальной» рефлексии. Продуктивно конструировать **конкурирующие гипотезы**, например: а) *методика обучения А, в основе которой «подстройка» под сформированный индивидуальный интеллектуальный стиль школьников, является эффективным педагогическим средством их интеллектуального развития;* б) *методика обучения Б, в основе которой формирование вариативного интеллектуально-стилевого репертуара школьников, является эффективным педагогическим средством их интеллектуального развития.*

4. Выбор **организационной модели** эксперимента. **«Равноценность» контрольных и экспериментальных групп.** Наиболее распространенными являются следующие организационные модели (Э.А. Штульман) [133]: а) **«традиционная»** (постоянный состав экспериментальных и контрольных групп; только экспериментальная группа обучается по новационным методикам; на рефлексивно-оценочном этапе эксперимента сравниваются результаты обучения в экспериментальных и контрольных группах); **«перекрестная»** (экспериментальная и контрольные группы условны и меняют свой «статус» на различных этапах эксперимента: учебные занятия в экспериментальной и контрольной группах проводятся одним преподавателем в рамках одной и той же учебной программы, однако, сначала в экспериментальной группе реализуется методический подход А, в контрольной группе – методический подход Б, затем – наоборот); **«константная»** (все группы – экспериментальные; итоговые результаты эксперимента сравниваются с исходным состоянием экспериментальных групп, сравниваются результаты между экспериментальными группами, а также между экспериментальными группами и виртуальной контрольной группой); **«гибридная»** (на различных этапах эксперимента используются элементы вариативные организационные модели). Для «чистоты» результатов эксперимента (интерпретации результатов, выводов) крайне важно обеспечить «тождественность», «равноценность» экспериментальных и контрольных групп по основным параметрам: мотивация, уровень учебных достижений, способности, опыт. Профессор Э.А. Штульман отмечает: «Успешно применяется метод попарного отбора испытуемых для экспериментальной и контрольной групп (сильный – сильный, средний – средний, слабый – слабый). Чтобы снять возможные сомнения и создать условия для наибольшего сопротивления гипотезе, в контрольные

группы стали включать более сильных испытуемых. В этом случае метод попарного отбора реализуется несколько иначе, именно: сильный (экспериментальная группа) – более сильный (контрольная группа), средний – сильный, слабый – средний. Практикуется и подбор испытуемых методом учета среднегрупповых показателей, т. е., принимаются во внимание результаты замеров в среднем по группам. В этом случае также желательно, чтобы исходные среднегрупповые показатели контрольной группы были выше, чем экспериментальной. Иными словами, вместо уравнивающего подбора групп в целях большей объективности целесообразно формировать контрольные группы со стартовыми преимуществами у обучаемых» [133, С. 63–64].

5. **Логика (этапы) педагогического эксперимента.** С нашей точки зрения основными этапами эксперимента являются:

- **предэкспериментальный** (обоснование целесообразности педагогического эксперимента в контексте задач исследования; конкретизация объекта, контекста и цели эксперимента; определение экспериментальной базы и необходимых ресурсов; установление корреляции цели и гипотезы эксперимента с целью, задачами и гипотезой исследования; формирование пакета валидного и надежного диагностического инструментария; проведение зондирующих диагностических срезов, например, целью комплектования экспериментальных и контрольных групп; выбор оптимальной организационной модели и др.);
- **констатирующий** (реализация серии диагностических срезов, с целью выявления актуального состояния (уровня учебных достижений, степени сформированности умений, опыта, развития специальных способностей и др.) экспериментальной и контрольной групп; эмпирические данные, полученные на констатирующем этапе, крайне важны, например, для обоснования практической актуальности проблемы и темы исследования, обеспечения «равнозначности» контрольных и экспериментальных групп, возможной корректировки экспериментальных образовательных программ и методик обучения, сравнения результатов обучения испытуемых в экспериментальных и контрольных группах в плоскости «констатирующий этап – контрольный этап эксперимента» и др.);
- **формирующий этап** (реализация в реальном педагогическом процессе экспериментальных образовательных программ, новационных методик);
- **корректирующий этап** (изменение, корректировка методических алгоритмов, включение дополнительных методических приемов, дополнение методик обучения в связи с изменением педагогического контекста, результатами текущей диагностики экспериментальной группы);

- **контрольный этап** (реализация контрольных диагностических срезов, с целью выявления итогового состояния (уровня учебных достижений, степени сформированности умений, опыта, развития специальных способностей и др.) экспериментальной и контрольной групп);
- **оценочно-рефлексивный** (количественная и качественная обработка экспериментальных данных; эмпирическое обобщение экспериментальных данных; определение каузальных и корреляционных связей; интерпретация эмпирических данных в контексте теоретической модели). Зачастую в педагогических исследованиях соискатели делают «истинные» выводы на основании неполной индукции: «Методика «А» результативна для педагогического контекста «А» и для педагогического контекста «Б», следовательно – методика «А» универсальна, результативна для любого педагогического контекста». **Крайне важно соискателю не только зафиксировать результативность той или иной методики, но и ответить на вопрос: «Почему (условия и факторы) методика А результативнее методики Б?»**. Иногда соискатели в своих заключениях отмечают, что «разработанная методика является эффективным методическим средством развития у целевой группы способностей..., формирования компетентности...». Однако, для какого педагогического контекста (факторы, необходимые и достаточные условия) данное заключение истинно, не указывается. Очевидно, что база индукции незначительная для такого категоричного «диагноза». Важно отметить, что «чистых» экспериментальных данных, «чистых» фактов не существует. Педагог-исследователь всегда интерпретирует эмпирические данные с позиции определенной теории или концепции. Научный факт всегда включен в определенную интерпретативную структуру. Каждый ученый обладает своей интерпретативной структурой, своим «индивидуальным смысловым контекстом»; он является адептом той или иной научной теории, носителем определенной концепции.
- **постэкспериментальный** (реализация постэкспериментальных диагностических срезов, с целью обеспечения надежности выводов; реализация экспериментальных образовательных программ, методик в более широком педагогическом контексте).

Педагогическое тестирование – эмпирический метод, основанный на использовании системы стандартизированных заданий, позволяющей измерить и объективно оценить актуальный уровень учебных достижений обучающихся в той или иной образовательной области (например, уровень сформированности знаний и умений, степени развития способностей). Су-

ществуют два основных подхода к конструированию педагогических тестов (М.Б. Челышкова) [129]: *нормативно-ориентированный* (разрабатываются тесты для сравнения обучающихся по уровню учебных достижений путем сопоставления результата каждого обучающегося с результатами других, выполнявших тот же самый тест; в процессе стандартизации теста специалисты эмпирическим путем определяют «среднестатистические» нормы, исходя из того, как выполнила тест представительная (репрезентативная) выборка обучающихся); *критериально-ориентированный* (критериально-ориентированные тесты создаются для определения и сопоставления реальных учебных достижений обучающихся с критериями, нормами образовательных стандартов; содержание теста – максимально должно соответствовать содержанию учебной программы того или иного курса). Специалистами разработан алгоритм конструирования педагогических тестов [129, С. 63–64]: определение цели тестирования, выбор вида теста и подхода к его созданию; анализ содержания учебной дисциплины; определение структуры теста и стратегии расположения заданий; разработка спецификации теста, априорный выбор длины теста и времени его выполнения; создание предтестовых заданий; отбор заданий в тест и их ранжирование согласно выбранной стратегии предъявления на основании априорных авторских оценок трудности заданий; экспертиза содержания предтестовых заданий и теста; экспертиза формы предтестовых заданий; переработка содержания и формы заданий по результатам экспертизы; разработка методики апробационного тестирования; разработка инструкций для учеников и для преподавателей, проводящих апробацию теста; проведение апробационного тестирования; сбор эмпирических результатов; статистическая обработка результатов выполнения теста; интерпретация результатов обработки в целях улучшения качества теста, проверка соответствия характеристик теста научно обоснованным критериям качества; коррекция содержания и формы заданий на основании данных предыдущего этапа; чистка теста и добавление новых заданий для оптимизации диапазона значений параметра трудности и улучшение системообразующих свойств заданий теста; оптимизация длины теста и времени его выполнения; оптимизация порядка расположения заданий в тесте; повторение этапа апробации для выполнения очередных шагов по повышению качества теста; интерпретация данных обработки, установление норм теста и создание шкалы для оценки результатов испытуемых.

Основными **формами тестовых заданий** являются:

- задания закрытой формы (с множественным выбором), в которых тестируемые выбирают правильный ответ из данного набора ответов:

- + задания с тремя ответами;
- + задания с четырьмя или пятью ответами;
- + задания с выбором нескольких правильных ответов;
- + задания на выбор неправильного ответа;
- задания на дополнение («открытые» задания):
- + задания на дополнение со свободно конструируемым ответом;
- + задания на дополнение с ограничениями на ответы;
- задания на установление соответствия (с множественным выбором), выполнение которых связано с выявлением соответствия между элементами двух множеств;
- задания на установление правильной последовательности, в которых от тестируемых требуется указать порядок действий или процессов, перечисленных педагогом.

Таблица 12 – Сравнительная характеристика технологических свойств различных тестовых форм [129]

Технологические характеристики тестовых форм	Задания с выбором ответов (закрытые, на соответствие)	Задания на дополнение с ограничением ответа	Задания на дополнение со свободным ответом
<i>Проверка знания фактологического материала</i>	годятся	годятся	годятся, но редко используются
<i>Проверка умений применять знания по образцу (репродуктивный уровень)</i>	годятся	годятся, но обладают ограниченными возможностями	годятся
<i>Проверка умений применения знаний в новой ситуации (продуктивный уровень)</i>	не годятся	не годятся	годятся
<i>Простота в конструировании</i>	нет	есть	есть
<i>Исключение эффекта угадывания</i>	нет	есть	есть
<i>Простота при оценке результата выполнения</i>	есть	нет	нет
<i>Объективность в оценке результата</i>	есть	иногда есть	нет
<i>Исключение фактора ошибок испытуемых</i>	есть	нет	нет
<i>Возможность оригинального ответа</i>	нет	нет	есть

Содержание теста зависит от цели, содержания учебной дисциплины. Одним из важнейших этапов конструирования педагогических тестов является разработка спецификации теста.

Таблица 13 – **Краткая спецификация теста**

Содержание предмета (разделы)	Предполагаемая деятельность тестируемого		
	Репродуктивный уровень		Продуктивный уровень
	Знание определений, правил, формул, законов, фактов...	Умения применять знания по образцу, алгоритму	Умения применять знания в «новой», нестандартной ситуации
	количество заданий	количество заданий	количество заданий
Раздел «А» (10 заданий; 15 %)	2	4	4
Раздел «Б» (30 заданий; 50 %)	6	18	6
Раздел «В» (20 заданий; 35 %)	6	10	4
Углубленная часть теста (20 заданий)	-	4 задания (20 %)	16 заданий (80 %)

Для дальнейшей математико-статистической обработки результатов тестирования и их качественной интерпретации крайне важно создать **упорядоченную матрицу данных тестирования.**

Таблица 14 – **Упорядоченная матрица данных тестирования [129]**

Номер тестируемого	Номер задания										Индивидуальный балл тестируемого
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
3	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
6	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	3
1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	4
4	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	6
5	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	7
2	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	9
Число правильных ответов	5	3	3	5	4	2	2	1	1	5	31

Эмпирические результаты тестирования можно представить в виде полигона, гистограммы и др. Статистическая обработка может заключаться, например, в определении коэффициентов корреляции между заданиями теста. Важно осуществить, прежде всего, качественный анализ результатов тестирования, дифференцировать целевую группу по качественным уровням сформированности, например, знаний: 1) *бессистемное фрагментарное знание-представление, «пред-знание», «пред-понимание»*; 2) *знание-понимание определений, правил, формул, законов, фактов*; 3) *умения применять знания по образцу, алгоритму, решать типовые задачи*; 4) *умения применять знания в «новой», нестандартной ситуации, решать нестандартные задачи*. Упорядоченная матрица результатов тестирования помогает выявить сегменты содержания учебной дисциплины, которые не усвоены целевой группой. Результаты тестирования являются объектом для рефлексии: педагог-исследователь должен установить, например, факторы и условия, детерминирующие качество усвоение тех или иных содержательных элементов учебной программы, возможно, внести коррективы в методику обучения.

Экспертный метод. Полонский В.М. пишет: «Экспертный метод – это комплекс логических и математических процедур, направленный на получение от специалистов информации, ее анализ и обобщение с целью подготовки и выбора рациональных решений. Суть метода состоит в проведении экспертами анализа проблемы с качественной или количественной оценкой суждений и формальной обработкой результатов индивидуальных мнений. Наиболее характерными задачами, решаемыми с помощью экспертного метода оценок, являются: анализ сложных педагогических процессов, характеризующихся качественными, неформализуемыми признаками; прогнозирование развития отрасли знания, процессов обучения и воспитания и их взаимодействия с внешней средой; оценка альтернативных решений и выделение наиболее предпочтительных вариантов организации учебно-воспитательного процесса» [85, с. 152]. Экспертный метод может быть использован для оценки педагогической концепции, модели, программы, методики, оценки качества преподавания, обучения, уровня учебных достижений, воспитанности, уровень развития обучающихся.

Например, в нашем исследовании использовался экспертный метод для оценки уровня методологической компетентности потенциальных аспирантов. Определить уровень методологической компетентности потенциальных аспирантов можно только качественно. Основанием для оценки

уровня методологической компетентности потенциальных аспирантов могут выступать методологические критерии и показатели качества магистерской диссертации.

Таблица 15 – **Методологические критерии и показатели качества защищенной магистерской диссертации потенциального аспиранта (для экспертов)**

Методологические критерии	Показатели
<p>1. Актуальность проблемы и темы исследования</p>	<p>Аспекты актуальности: актуальность научного направления («проблемного поля»); практическая актуальность проблемы; научная актуальность проблемы данного исследования (степень разработанности именно данной проблемы в науке)</p> <p>Степень актуальности: высоко актуальная проблема; актуальная; малоактуальная; неактуальная</p>
<p>2. Объект и предмет исследования</p>	<p>Объектное поле, объект и предмет исследования. «Объективность» объекта и «субъективность» предмета исследования</p> <p>Предмет исследования как <i>ракурс</i>, <i>«проекция»</i>, <i>аспект</i> изучения объекта, обуславливающий вектор и границы научного поиска, отражающий авторскую позицию исследователя, т.е. то, относительно чего автор стремится получить новое научное знание</p>
<p>3. Цель и задачи исследования</p>	<p>Цель как идеальный прогнозируемый научный результат. Научно-теоретическая (понятие; закономерность; модель; система) и нормативно-прикладная (принцип; метод; форма; технология; критерии; методика) составляющие цели</p> <p>Эмпирические, теоретические и прикладные (нормативные) задачи в научном исследовании</p> <p>Система задач исследования как идеальных прогнозируемых промежуточных научных результатов, отражающих логику исследования («эмпирическая модель – теоретическая модель – аксиологическая модель – нормативная модель – методическая система, методика, технология»)</p> <p>Степень конкретности, операциональности, диагностичности, реализуемости целей и задач исследования в данном научном контексте</p>
<p>4. Задачи и методы исследования</p>	<p>«Эвристический потенциал исследования» (В.М. Полонский) как потенциал познавательных средств и методов, используемых исследователем для постановки и решения научной проблемы, цели и задач исследования. Исследование, направленное на изучение известных в науке объектов, проводимое в рамках традиционной концепции, с помощью известных в данной научной области методов, обладает низким эвристическим потенциалом – вероятность получения новых результатов мала. Исследование ранее неизвестных объектов, в основе которого – новые концептуальные схемы, новые методы исследования, характеризуется высоким эвристическим потенциалом. Оно может дать принципиально новые научные результаты</p>

<p>5. Концепция и гипотеза исследования</p>	<p>Концепция как определённый способ понимания и научной интерпретации какого-либо явления, процесса; руководящая идея; замысел. Философские, общетеоретические и специально-научные подходы к проектированию авторской концептуальной модели исследования. Актуальность проблемы и новизна подходов к ее решению</p> <p>Гипотеза как «ядро» концепции. Гипотеза исследования включает спорные, неочевидные для науки предположения, требующие доказательства, теоретической аргументации и/или опытно-экспериментальной проверки. Нетривиальность, нестандартность, эвристичность гипотезы. Объяснительная и прогностическая функция гипотезы: «Если...(идея и замысел), то...(результат), так как...(объяснение)». Верификация гипотезы (эксперимент, опытная работа, «мысленный эксперимент», экспертный метод)</p>
<p>6. Понятийно-терминологическая однозначность</p>	<p>Однозначное определение основных категорий и понятий в рамках диссертации. Ясность, однозначность и точность терминов и понятий как основные требования к научному языку. Ясность терминов (понятий) как определенность, отчетливость их смыслов. Непротиворечивость понятийно-терминологического аппарата диссертации</p>
<p>7. Новизна результатов</p>	<p>Уровни новизны результатов: абсолютная новизна; уровень дополнения; уровень конкретизации; отсутствие новизны.</p> <p>На уровне конкретизации новый результат уточняет известные научные данные, конкретизирует отдельные теоретические и практические положения. Изменения затрагивают лишь частные вопросы, не имеющие принципиального значения для понимания сущности явления, процесса.</p> <p>На уровне дополнения новый результат расширяет известные теоретические и практические положения посредством включения новых элементов, раскрывает новые аспекты проблемы, дополняет наши знания в данной области педагогики. Новый результат в целом радикально не изменяет устоявшиеся теоретические положения, однако существенно дополняет их.</p> <p>Уровень преобразований («абсолютной новизны») характеризуется новыми теоретическими и нормативными знаниями, подходами, кардинально отличающимися от сложившихся теоретических положений в данной области педагогики</p>
<p>8. Теоретическая значимость результатов</p>	<p>Значение полученных результатов для науки определяется тем, в какие концепции, области педагогической науки вносятся изменения, направленные на развитие науки. <i>Имеется в виду вклад не просто в решение избранной проблемы, но и в более широкую область научного знания</i> (В.В. Краевский).</p> <p>Общепедагогический уровень: результаты исследования оказали существенное влияние на развитие всех или большинства областей педагогического знания, формируют наиболее общие теоретико-методологические положения</p>

	<p>Дисциплинарный уровень значимости характеризует исследования, результаты которых вносят вклад в развитие отдельных областей научно-педагогического знания: дидактики, теории управления образовательными системами, методологии педагогики.</p> <p>Общепроблемный уровень значимости имеют исследования, результаты которых изменяют существующие теоретические положения по ряду ключевых проблем внутри одной области педагогики.</p> <p>Частнопроблемный уровень значимости характеризует исследования, результаты которых изменяют теоретические положения по отдельным частным вопросам педагогики</p>
9. Практическая значимость результатов	<p>Практическая значимость результатов исследований определяется наличием в них новых научно-методических рекомендаций, которые окажут существенное влияние на качество и эффективность педагогического процесса, методику (технологии) обучения и воспитания, технологию управления образовательными системами, технологию управления качеством дидактического процесса и т.д.</p>

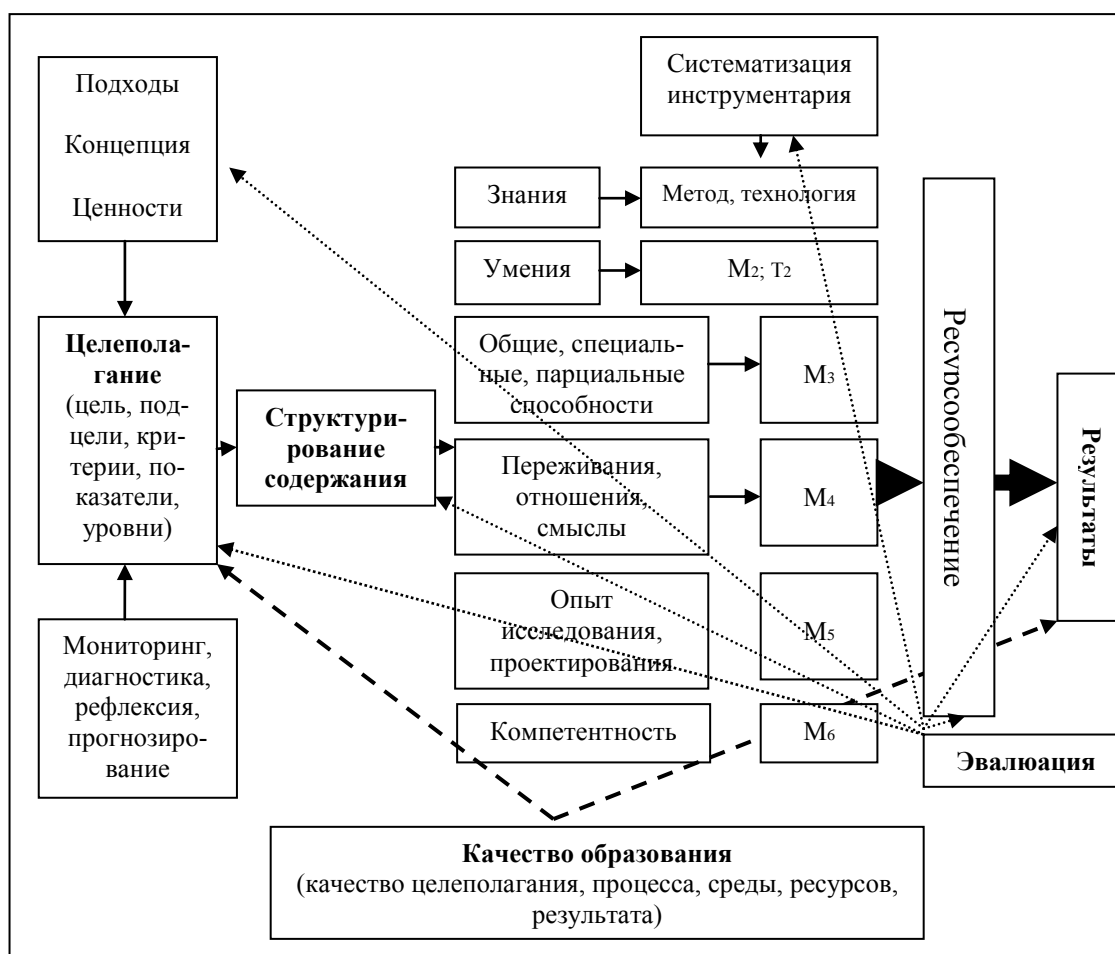
Исследователь может систематизировать (на основании критического анализа первоисточников) оценки **«виртуальных» экспертов** относительно той или иной педагогической концепции, модели, методики и др.

Таблица 16 – **Сводная таблица экспертных оценок**

Ф.И.О. экспертов	Степень соответствия магистерской диссертации методологическим критериям качества								
	актуальность	объект и предмет	цель и задачи исследования; научно-теоретическая и нормативная составляющие	задачи и методы; эвристический потенциал	концептуальность; эвристичность гипотезы	понятийно-терминологическая однозначность	новизна	теоретическая значимость	практическая значимость
эксперт 1									
эксперт 2									
эксперт 3									

Метод педагогического моделирования. В философии моделирование определяют как процесс исследования объектов на их моделях, а модель – как объект-заместитель, который может заменить объект-оригинал, воспроизводя интересующие исследователя сущностные признаки ориги-

нала. «Моделирование – это теоретический метод исследования процессов и состояний при помощи их реальных (физических) или идеальных, прежде всего математических, моделей. Особым видом моделирования можно считать мысленный эксперимент, когда человек на основе теоретических знаний об объективном мире и эмпирических данных создает идеальные объекты, соотносит их в определенной динамической модели, имитируя мысленно то движение и те ситуации, которые могли бы иметь место в реальном экспериментировании» [85, с. 150].



Примечание: эвалюация – «комплексная оценка и анализ + рефлексия»

Рисунок 12 – **Модель педагогического процесса как статической системы**

Академик В.В. Краевский подчеркивал, что повышение качества педагогических исследований невозможно без «построения в этой науке теоретических моделей-представлений, предполагающих наличие модельного отношения – специфического отношения между моделью и концептуальной схемой, т. е. системой некоторых научных представлений. Главным

признаком теоретической модели является то, что она представляет некоторую четкую фиксированную связь элементов, предполагает определенную структуру, отражающую внутренние, существенные отношения реальности» [53, с. 335].

Логика педагогического исследования обуславливает необходимость конструирования педагогом-исследователем как дескриптивных эмпирических и теоретических («Что есть педагогический процесс?»), так и нормативных («Как должно проектировать и осуществлять педагогический процесс, как обеспечить его качество и эффективность?») моделей.

В основе моделирования **идеализация**. «Этим термином обозначают прием, заключающийся в образовании особых (идеализированных) объектов, которые в процессе исследования служат моделями объектов действительности (объектов-оригиналов) и представляют собой мыслительные конструкции, воплощающие существенные моменты исследуемого явления в «чистом виде». Идеализация и возникающие на этой основе идеализированные объекты (модели) служат важным средством вычленения из всей совокупности свойств, характеристик, отношений объекта наиболее важных существенных, инвариантных, т. е. постоянно закономерно повторяющихся. При этом каждый идеализированный образ имеет ограниченную сферу предметного соотнесения, отображает моделируемый объект в каком-либо определенном отношении» [53, с. 335].

Таблица 17 – **Сравнительная рефлексия и конструирование метамоделей экологического образования младших школьников**

Компоненты модели	Модели экологического образования	
	антропоцентрическая	экоцентрическая
Ценности	эколого-прагматическая ценность природы ; природа как сырьевой ресурс человечества	самоценность природы ; жизнь как абсолютная ценность; самоценность и уникальность всех форм жизни, природы как естественной среды воспроизводства, существования и развития всего живого
Цель	экологическая культура антропоцентрического типа	экологическая культура экоцентрического типа
Критерии		
Содержание (виды опыта)		
Принципы		
Методы		
Формы		

Педагогический процесс – это сложный многофакторный процесс. В исследовании **абстрагируемся** (мысленного отвлекаемся) от целого ряда связей и отношений объекта и «фокусируем сознание» на существенных,

инвариантных, системообразующих, доминантных, устойчивых, т. е., закономерных связях.

Одним из атрибутов социально-гуманитарных (педагогических) исследований является вариативность «ракурсов», предметов исследования и, как следствие, **поликонцептуальность**. В процессе исследования возникает потребность в критической рефлексии (переосмыслении), конструировании и типологизации обобщенных моделей (метамodelей) образовательной практики, включающих вариативные аксиологические, целевые, содержательные и процессуально-технологические аспекты (таблица 17).

Идеализированные объекты (модели) позволяют «закрепить», «зафиксировать», «удерживать» в сознании закономерные связи объекта исследования, фокусироваться на доминантных (для контекста данного педагогического исследования) факторах и условиях.

Метод паспортизации – эмпирический метод, заключающийся в параметрическом описании и структурировании соискателем созданного методического продукта, основанный на критической и сравнительной рефлексии.

Например, автором разработана методика формирования у младших школьников отношения к природе как самоценной реальности в контексте программы «Человек и мир», интегрирующей содержательные блоки: «Компоненты неживой природы. Почва»; «Компоненты живой природы»; «Природные сообщества»; «Система «природа-общество».

В «Паспорт методики» включены следующие компоненты: «ценностно-целевые приоритеты»; «критерии»; «психологические механизмы»; «педагогические условия»; «методический инструментарий»; «методический алгоритм»; «ресурсообеспечение» (таблица 18).

«Паспорт» помогает экспертам, оппонентам, соискателю, пользователям определить, в чем специфика методики, ее новизна и практическая значимость для образовательной практики, а также чем данный методический продукт принципиально отличается от существующих методик.

На основе «Паспорта методики» можно установить степень согласования (гармонии) между компонентами методики, а также степень согласования методики с концепцией исследования, его гипотезой, целью и задачами, другими научно-методическими продуктами, полученными в процессе исследования.

Таблица 18 – Паспорт методики

Параметры	Содержание
Ценностно-целевые приоритеты	Формирование у младших школьников эколого-альтруистического отношения к природе (уникальность всех форм жизни; самоценность природы как естественной среды воспроизводства, существования и развития всего живого)
Критерии	Единство «декларируемых» и реальных эколого-альтруистических мотивов; эколого-альтруистическая самодетерминация поведения при отсутствии внешнего контроля; способность к экологической эмпатии и рефлексии; сформированность экологических умений, преобладание экологически адекватных поступков и др.
Психологические механизмы	Субъектификация с природными объектами; идентификация; эмпатия; рефлексия; «зеркальная» рефлексия; интеллектуализация эмоций
Педагогические условия	Формирование у младших школьников отношения к природе как самоценности по когнитивному, аффективному и практическому каналам посредством: соорганизации познавательной (исследовательской, познавательно-иррациональной), ценностно-ориентационной, преобразовательной (проектной, биотехнической), рефлексивной экологической деятельности; педагогической актуализации в экологической деятельности механизмов субъектификации, интеллектуализации эмоций, эмпатии, «зеркальной» рефлексии
Методический инструментарий	Методы: экологический мониторинг, паспортизация, моделирование, прогнозирование, нормотворчество, проектирование. Формы: деловые экологические игры; экологические практикумы; тренинги развития перцептивного опыта взаимодействия с природой, идентификации и эмпатии
Методический алгоритм	Алгоритм освоения элементов содержания программных модулей: смыслотворчество (конструирование собственного смысла об универсальной ценности компонентов и элементов природы) → экологическое моделирование, прогнозирование экологических связей → субъектификация (самоидентификация, эмпатия) с природными объектами → нормотворчество (конструирование норм экологической этики) → проектирование (разработка и реализация экологических проектов) → рефлексия
Ресурсообеспечение	Инструктивно-нормативные материалы («Памятка-инструкция о правилах поведения в пожароопасные периоды»; «Паспорт особо охраняемого природного объекта»); структурно-логические схемы; видео-, слайдо- и фонотека; картографические материалы («План-модель с элементами экологического картирования») и др.

Метод конструирования корреляционных матриц методологического аппарата исследования.

Термин «корреляция» (от ср.-лат. correlatio) означает соотношение, взаимное отношение, взаимозависимость между компонентами системы, элементами понятийного ряда.

Одним из методологических критериев качества диссертации является сильная корреляция между компонентами методологического аппарата научной работы. Отсутствие корреляции между методологическими характеристиками (проблема, тема, объект, предмет, цель, задачи, гипотеза и др.), содержанием глав (параграфов), выводами и т.д. является существенным недостатком.

Метод конструирования корреляционной матрицы рассматриваем как способ установления корреляции (или несоответствия) между методологическими характеристиками (проблема, тема, актуальность, объект исследования, его предмет, цель, задачи, гипотеза и защищаемые положения, новизна, значение для науки, значение для практики), содержанием, выводами педагогического исследования посредством корреляционной матрицы.

Соискатель, эксперты могут конструировать не только корреляционные матрицы, но и корреляционные диады, триады и др. («объект – предмет»; «проблема – тема – объект – предмет – цель»; «задачи – методы исследования – выводы»), устанавливая методологическую корректность формулировок и степень корреляции:

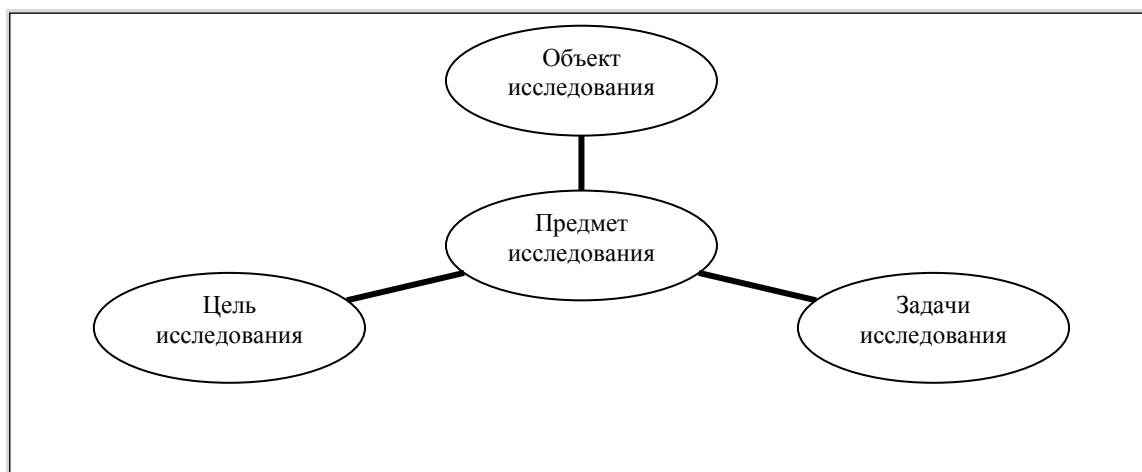


Рисунок 13 – **Корреляция предмета исследования с объектом, целью и задачами**

На основе корреляционной матрицы определяются точки «нестыковки», «рассогласования» между компонентами методологического аппарата, что является основанием для системного преобразования методологического аппарата (проблема, тема, объект, предмет, цель, задачи, методы исследования и др.), проекта исследования, программы экспериментальной работы и др. В процессе проектирования методологического аппарата пе-

дагогического исследования на основе методологических знаний целесообразно осуществлять бинарный корреляционный анализ: «объект – предмет»; «цель – задачи»; «задачи – выводы» и др.

Корреляционный анализ начинается с темы исследования: устанавливается соответствие ей проблемы, объекта, предмета, цели, гипотезы в целом и каждого гипотетического положения и т.д.; далее указываем в таблице, с какими характеристиками коррелирует (не коррелирует) тема исследования; возможен вариант, когда некоторые характеристики представлены в несколько расширенной трактовке (например, выводы по отношению к задачам исследования); зачастую изменяется и порядок следования соответствий пунктов (например, третья задача соответствует четвёртому выводу); недопустимо, когда задача сформулирована, а вывод соответствующий не представлен.

Таблица 19 – **Корреляционная матрица методологического аппарата потенциального исследования аспиранта**

Компоненты методологического аппарата	Проблема	Тема	Объект	Предмет	Цель	Задачи	Методы исследования	Гипотеза	Новизна результатов	Теоретическая значимость результатов	Практическая значимость результатов
Проблема											
Тема											
Объект											
Предмет											
Цель											
Задачи											
Методы исследования											
Гипотеза											
Новизна результатов											
Теоретическая значимость результатов											
Практическая значимость результатов											

Метод конструирования корреляционных матриц можно использовать в следующих вариантах: конструирование корреляционных диад, триад («объект – предмет»; «задачи – защищаемые положения – выводы»); конструирование корреляционной матрицы собственной диссертации (для магистрантов, аспирантов, докторантов); корреляционный анализ других диссертаций (экспертиза).

3 ПРАКТИКУМ ПО МЕТОДОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Семинар № 1

«Педагогическая наука как объект методологической рефлексии»

Понятийное поле:

Методологическая структура педагогической науки: объект и предмет; эмпирическое знание, педагогическая теория (педагогические закономерности как «знание о сущем»); нормативно-педагогическое знание («знание о должном»); «язык» педагогики (понятийно-категориальный аппарат и терминосистема); методы исследования; проблемное «поле». Парадигма педагогики. Задачи педагогической науки. Научно-теоретическая и конструктивно-техническая (нормативная, технологическая) функции педагогики. Педагогическая наука как система знаний и как деятельность. Педагогическая наука и образовательная практика как система.

Показатели сформированности у студентов компонентов методологической культуры:

- Понимают сущность общенаучных и педагогических (методологических) категорий и понятий (выделяют сущностные признаки; определяют содержательное поле и объясняют генезис содержания; интерпретируют посредством логических моделей; структурируют; систематизируют); умеют конструировать логически и иерархически структурированные понятийные матрицы;
- Осуществляют методологическую рефлексия педагогической науки (генезис; функции; методологическая структура; структура научно-педагогического знания);
- Определяют проблемное поле педагогики, источники развития педагогики как автономной науки в контексте современных тенденций развития науки в целом; раскрывают специфику педагогики как гуманитарной науки, а также систему связи педагогики с другими науками;
- Понимают сущность и умеют адекватно применять формально- и содержательно-логические правила (определение понятий; классификация; неполная индукция и др.);
- Сформированы эвристические способности: проблемное видение, критичность, прогностичность, гипотетичность, способность к мысленному экспериментированию.

Литература:

1. Краевский, В.В. Методология педагогики : новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М. : Академия, 2008. – 400 с.
2. Краевский, В.В. Общие основы педагогики : учебник для пед. вузов / В.В. Краевский. – Москва : Академия, 2003. – 256 с.
3. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – Москва : Высшая школа, 2004. – 512 с.
4. Северин, С.Н. Введение в нормативную методологию педагогики: пособие для магистрантов, аспирантов, педагогов-исследователей / С.Н. Северин. – Брест : Изд-во БрГУ. – 2008. – 82 с.
5. Сендер, А.Н. Хрестоматия по общей педагогике : в 2 ч. / авторы-сост.: А.Н. Сендер, С.Н. Северин ; Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина. Брест : БрГУ, 2010. – Ч. 1. – 166 с.

Задания для самостоятельной работы

1. «КОНТЕНТ-АНАЛИЗ»

Информационная справка:

«**Контент-анализ**» – эмпирический метод исследования в социально-гуманитарных науках, заключающийся в переводе в количественные показатели текстовой информации с последующей статистической ее обработкой. Контент-анализ начинается с определения «смысловых единиц». В качестве смысловых единиц могут выступать, например, методологические понятия. «Смысловые единицы» определяются исходя из целей и задач педагогического исследования.

ЗАДАНИЕ. С целью определения уровня проблематики (философский, общенаучный, общепедагогический, общедидактический, методологии педагогики) осуществите **контент-анализ** статьи В.В. Краевского «**Сколько у нас педагогик**» (хрестоматия). На основе количественного анализа постройте иерархию, гистограмму и сделайте вывод об уровне проблематики статьи.

Таблица 20 – **Контент-анализ**

<i>Классы понятий</i>	<i>Количество понятий данного класса в статье</i>	<i>Общее количество понятий данного класса в статье</i>
Философские	...	
Общенаучные	«система» (5); «гипотеза» (2); ...; ...	
Общепедагогические	...	
Методологии педагогики	...	
Общедидактические		

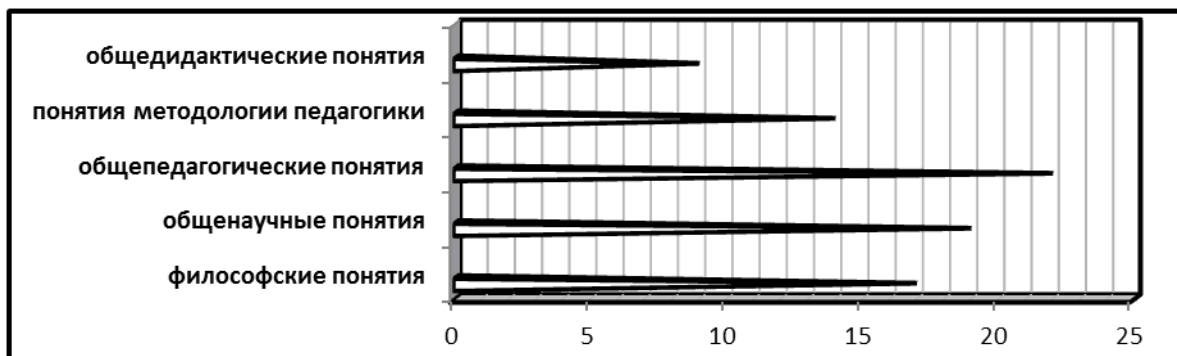


Рисунок 13 – Гистограмма (пример)

2. РЕЦЕНЗИРОВАНИЕ

Информационная справка

Рецензия – это отзыв на научную работу (статью, монографию...). Рецензия включает следующие компоненты:

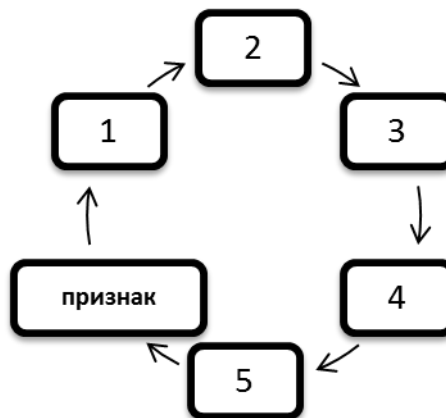
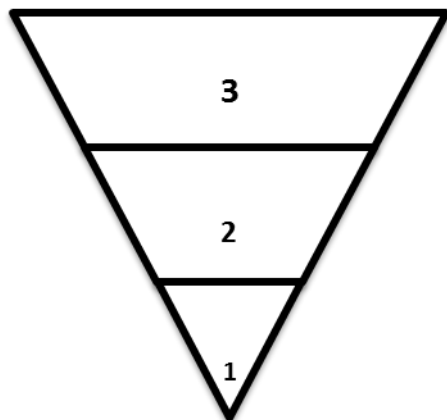
1. **Объект анализа** (монография; статья; диссертация и т.д.).
2. **Актуальность** («Актуальность темы обусловлена: а) актуальность направления исследования ...; б) практическая актуальность ...; в) научная актуальность темы ...»).
3. **Краткое содержание** (перечисляются основные структурно-смысловые единицы).
4. **Основной тезис** («Центральным вопросом работы является...»).
5. **Общая оценка:** 5.1. Положительная оценка («... четко определяет»; «... аргументировано доказывает»; «... обоснованно опровергает»); 5.2. Отрицательная оценка («Существенным недостатком является...»). Объектом оценки могут быть: *полнота, глубина, всесторонность раскрытия темы; актуальность проблемы; теоретическая значимость и новизна результатов; авторская позиция, концептуальность; корректность аргументации и системы доказательств; обоснованность выводов.*
6. **Выводы** («Работа имеет ценность: а) для науки ...; б) образовательной практики ... так, как...»).

ЗАДАНИЕ. Напишите рецензию на статью В.В. Краевского «**Парад парадигм**» (Краевский, В.В. Парад парадигм (послесловие к статье Н.Л. Коршуновой) / В.В. Краевский // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 20–24).

3. «СТРУКТУРИРОВАНИЕ ПОНЯТИЙ»

ЗАДАНИЕ. Определите структурообразующий признак, создайте вариативные структуры понятий (например, структурообразующий признак «логика проектирования педагогического процесса»: *диагностика образованности и условий осуществления педагогического процесса* → ... → *рефлексия проекта*). Между понятиями могут быть установлены генетические, иерархические, циклические связи, а также связи типа «род – вид», «часть – целое», «надсистема – система – компонент – элемент» и др.

Спектр общенаучных, методологических, общепедагогических, психологических понятий: *наука, научное знание, научное исследование, образование, педагогика, педагогический процесс, методологическая рефлексия, функции педагогики, объект науки, предмет науки, система, актуальная проблема, теоретическое знание, эмпирическое знание, педагогическая норма, целеполагание, диагностика, содержание образования, предписательная методология, дескриптивная методология, методологическая норма, методы, понятия, категории, критерии научности, парадигма, обучение, воспитание, развитие, компетентность, культура, методика, технология, научный результат, структура, гипотеза, модель, концепция, субъект, объект, гуманитарная экспертиза, закономерность, закон, принцип, операциональность цели, «зона актуального развития», «зона ближайшего развития», проектирование, подход, методология, методологическое исследование, уровни методологии, функции педагогической науки и др.*



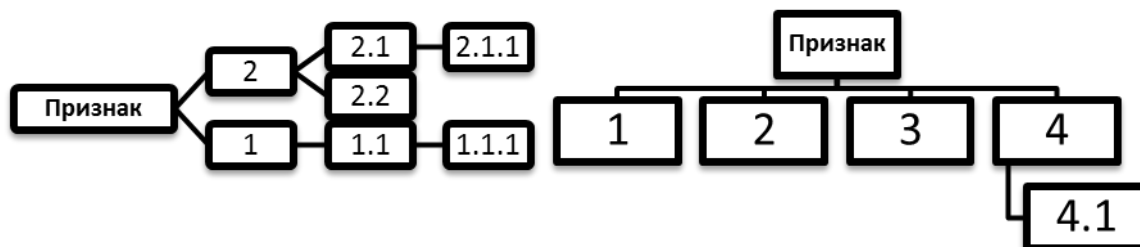


Рисунок 14 – Варианты структурно-логических схем
4. «МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ»
ЗАДАНИЕ 4.1. Дополните схему «Функции педагогики».

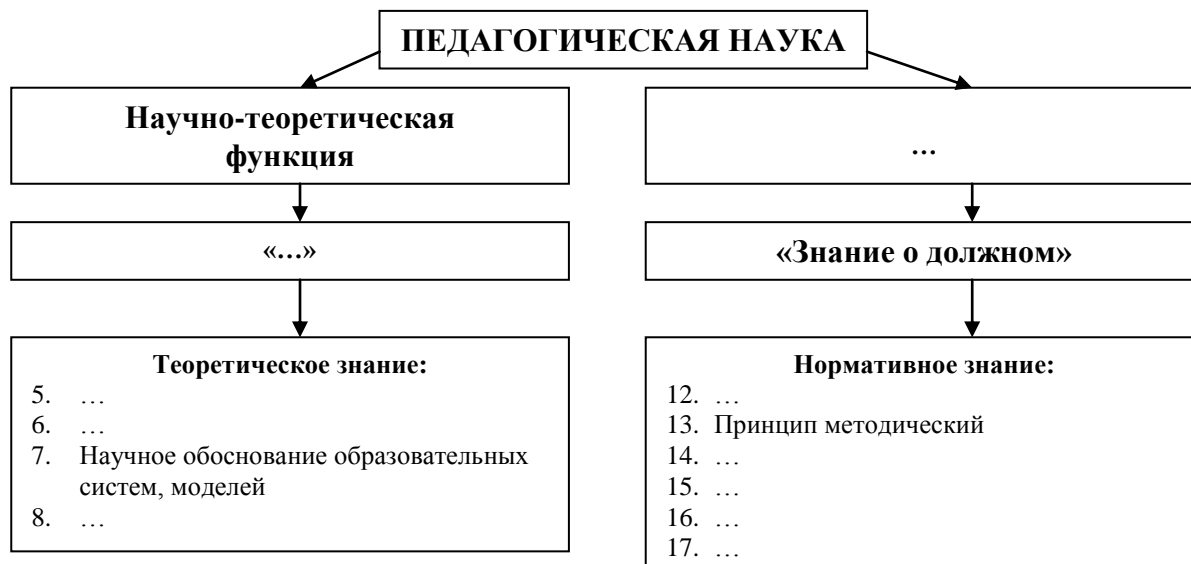


Рисунок 15 – **Функции педагогики**
ЗАДАНИЕ 4.2. Дополните таблицу.

Таблица 21 – **Методологическая структура педагогической деятельности**

Компоненты методологической структуры деятельности	Виды педагогической деятельности		
	практико-образовательная (обучение, воспитание)	научная	
		специально-научное исследование	методологическое исследование
объект	?	?	?
средства	?	?	?
результат	?	?	?

ЗАДАНИЕ 4.3. Дополните схему «Структура научно-педагогического знания». Научное знание – результат научного исследования. Разработайте классификации научно-педагогического знания...

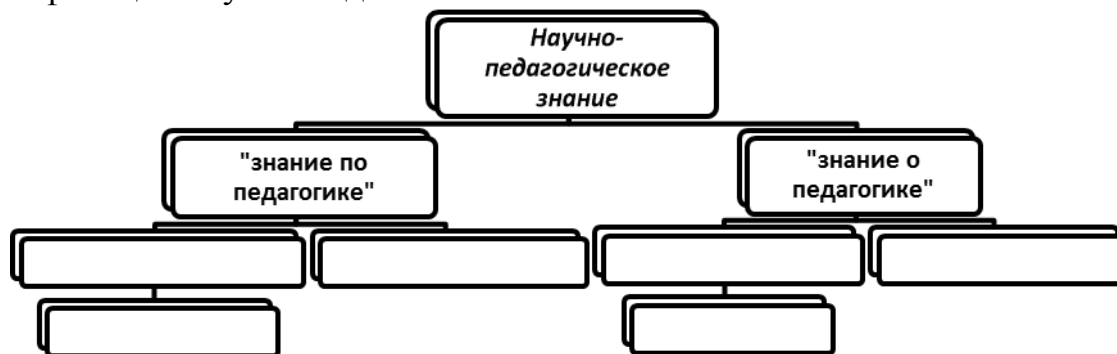


Рисунок 16 – Структура научно-педагогического знания

ЗАДАНИЕ 4.4. Дополните схему «Методологическая структура педагогической науки». Является ли педагогика наукой? Аргументируйте...

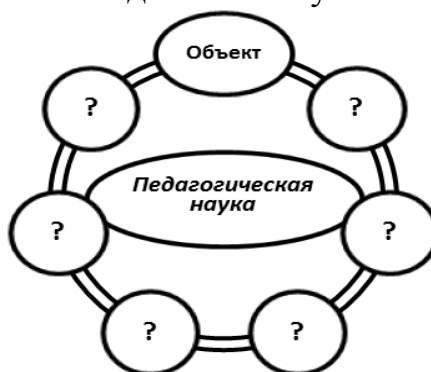


Рисунок 17 – Логическая структура педагогической науки

ЗАДАНИЕ 4.5. Дополните схему «Связь педагогической науки и педагогической практики». Аргументируйте собственную позицию.

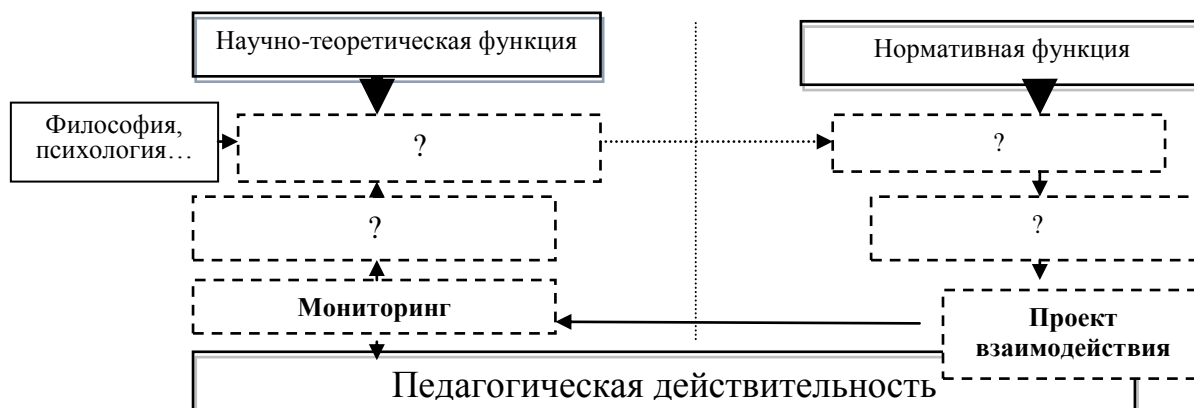


Рисунок 18 – Связь педагогической науки и педагогической практики

ЗАДАНИЕ 4.6. Дополните схему «Связь педагогики с социально-гуманитарными науками»:

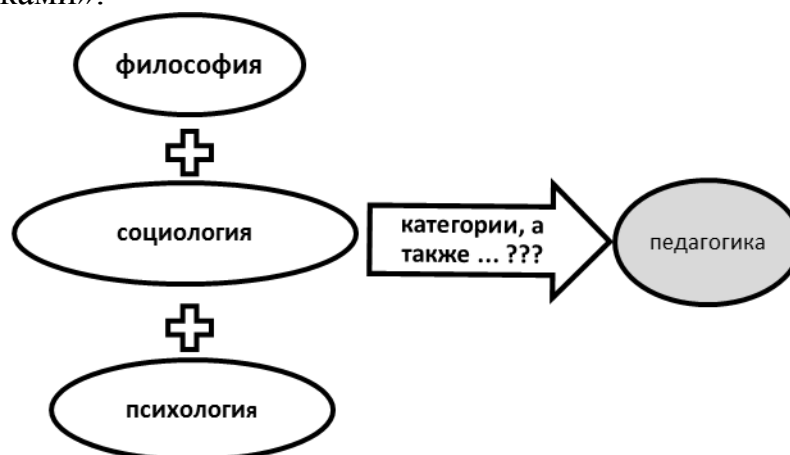


Рисунок 19 – **Связь педагогики с социально-гуманитарными науками**

Семинар № 2
«Уровни и источники методологического обеспечения педагогического исследования»

Понятийное поле:

Типы и уровни методологии науки. Уровни методологии педагогики. Философские, специально-научные и методологические источники в структуре методологического обеспечения педагогического исследования. Системный, структурно-функциональный, технологический, квалитологический, гуманитарный и др. подходы в структуре методологического обеспечения педагогического исследования. Методологическое обоснование проекта исследования. Методологическое и функционально-методологическое знание в структуре методологической аргументации прикладного педагогического исследования.

Показатели сформированности у студентов компонентов методологической культуры:

- Знают источники методологического обеспечения и методологической рефлексии педагогического исследования;
- Содержательно интерпретируют уровни методологии педагогики; понимают сущность дескриптивного и прескриптивного методологического знания, методологического и функционально-методологического знания, степень влияния на педагогику философских, психологических и общенаучных концепций и подходов (постмодернизм; экзистенциализм; герменевтика; философская антропология и др.);
- Владеют приемами методологической аргументации;
- В соответствии с философскими, общенаучными, педагогическими, дидактическими и т.д. подходами, концепциями умеют конструировать адекватные им вариативные метамоделли образовательной практики.

Литература:

1. Краевский, В.В. Методология педагогики : новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М. : Академия, 2008. – 400 с.
2. Краевский, В.В. Общие основы педагогики : учебник для пед. вузов / В.В. Краевский. – Москва : Академия, 2003. – 256 с.
3. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – Москва : Высшая школа, 2004. – 512 с.

4. Северин, С.Н. Введение в нормативную методологию педагогики: пособие для магистрантов, аспирантов, педагогов-исследователей / С.Н. Северин. – Брест : Изд-во БрГУ. – 2008. – 82 с.
5. Сендер, А.Н. Хрестоматия по общей педагогике : в 2 ч. / авторы-сост.: А.Н. Сендер, С.Н. Северин ; Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина. Брест : БрГУ, 2010. – Ч. 1. – 166 с.

Задания для самостоятельной работы

1. «РЕЦЕНЗИЯ»

ЗАДАНИЕ. Напишите рецензию на статью В.В. Краевского «Методология педагогики: прошлое и настоящее» (Краевский, В. В. Методология педагогики: прошлое и настоящее / В. В. Краевский // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 3–10.

2. «СИНЕКТИКА»

Информационная справка

Синектика (от греч. – совмещение разнородных элементов) эвристический метод группового решения учебных проблем на основании метафорического мышления. Метафора (греч. – перенос) – иносказание; употребление слова или выражения в переносном смысле: перенесение на данный предмет (явление) характерных признаков другого предмета (явления).

Метафоры как иррациональное средство научного познания, основывающиеся на ассоциативных связях, обладают значительным эвристическим потенциалом, обеспечивают новое понимание, смысл, ракурс предмета исследования, «схватывание сущности», генерирование гипотез, развитие содержания традиционных понятий, появление новых научных понятий. В научно-педагогической литературе часто используются понятия «система», «педагогическая система», «научное исследование как система», «система методов обучения» и др. Система – это совокупность связанных компонентов, которые образуют определенную целостность, единство. Компоненты системы связаны таким образом, что с изменением одного компонента изменяются и другие. Минимальный набор характеристик системы, с учетом которых реализуется системный подход к педагогическому объекту, включает: **состав** (совокупность элементов), **структуру** (связь между элементами) и **функции** (значение) каждого элемента в системе (В.В. Краевский).

ЗАДАНИЕ. Сконструируйте системные модели объектов, процессов, явлений социальной, природной, научно-педагогической, образовательной действительности.

Таблица 22 – «**Метафорическое**» освоение понятия «система»

СИСТЕМА	Социальная действительность	Природа	Педагогическая наука. Образовательная практика
	???	???	???
<i>взаимодействие с надсистемой</i>			
<i>состав (компоненты)</i>			
<i>структура (связь компонентов)</i>			
<i>функции компонентов в системе</i>			
<i>системообразующий компонент</i>			
<i>способность системы к саморазвитию</i>			

3. «Корреляция»

ЗАДАНИЕ. Установите соответствие:

Таблица 23 – **Уровни методологии педагогики**

Уровни методологии педагогики	Подходы, концепции, теории
Философский уровень	?
Общенаучный уровень	?
Уровень методологии социально-гуманитарных наук	?
Конкретно-научный уровень методологии	?
Уровень методики и техники исследования	?
	Педагогический эксперимент; системный анализ; постмодернизм; системный подход; субъектно-деятельностный подход; культурологическая концепция содержания общего среднего образования (И.Я. Лернер, В.В. Краевский); педагогическое моделирование; культурологический подход; экспертный метод; аксиологический подход; экзистенциализм; концепция личностно-развивающего образования (В.В. Сериков); концепция эвристического обучения (А.В. Хуторской); теория когнитивных стилей (М.А. Холодная); метод исторических реконструкций

4. «РЕФЛЕКСИЯ И КОНСТРУИРОВАНИЕ МЕТАМОДЕЛЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ»

4.1. ЗАДАНИЕ. На основании анализа первоисточников (хрестоматия) сконструируйте метамоделли современного образования и осуществите их

сравнительную рефлексию (Лернер, И.Я. Человеческий фактор и функции содержания образования / И.Я. Лернер // Сов. педагогика. – 1987. – № 11. – С. 60–65.; Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14; Краевский, В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В.В. Краевский, А.В. Хуторской // Педагогика. – № 2. – 2003. – С. 3–9).

Таблица 24 – **Конструирование метамоделей современного образования**

Компоненты модели	Модели образования		
	«знаниевая»	«культурологическая»	«компетентностная»
ценности			
цели			
критерии			
психологические механизмы			
содержание (виды опыта)			
методы			
формы			

4.2. ЗАДАНИЕ. Установите корреляцию между той или иной моделью образования («знаниевая», «культурологическая» и др.) и компонентом содержания:

Таблица 25 – **Корреляционные зависимости**

Модель образования	Содержательный компонент
?	Когнитивный иррациональный опыт
«знаниевая» (ЗУН)	Опыт решения задач по образцу, алгоритму
?	Опыт применения знаний в «новой» ситуации
?	Опыт самодиагностики
?	Опыт проектирования деятельности
?	Опыт решения задач в условиях информационного вакуума
?	Опыт целеполагания
?	Опыт экспертизы социальных... проектов
?	Эмоционально-ценностный опыт
?	Опыт рефлексии процедуры и результатов деятельности

4.3. ЗАДАНИЕ. Метамоделю образования выполняют методологическую функцию по отношению к моделям обучения конкретному учебному предмету. В этой связи сконструируйте культурологическую модель содержания обучения («Чему обучаем?») _____ предмету.

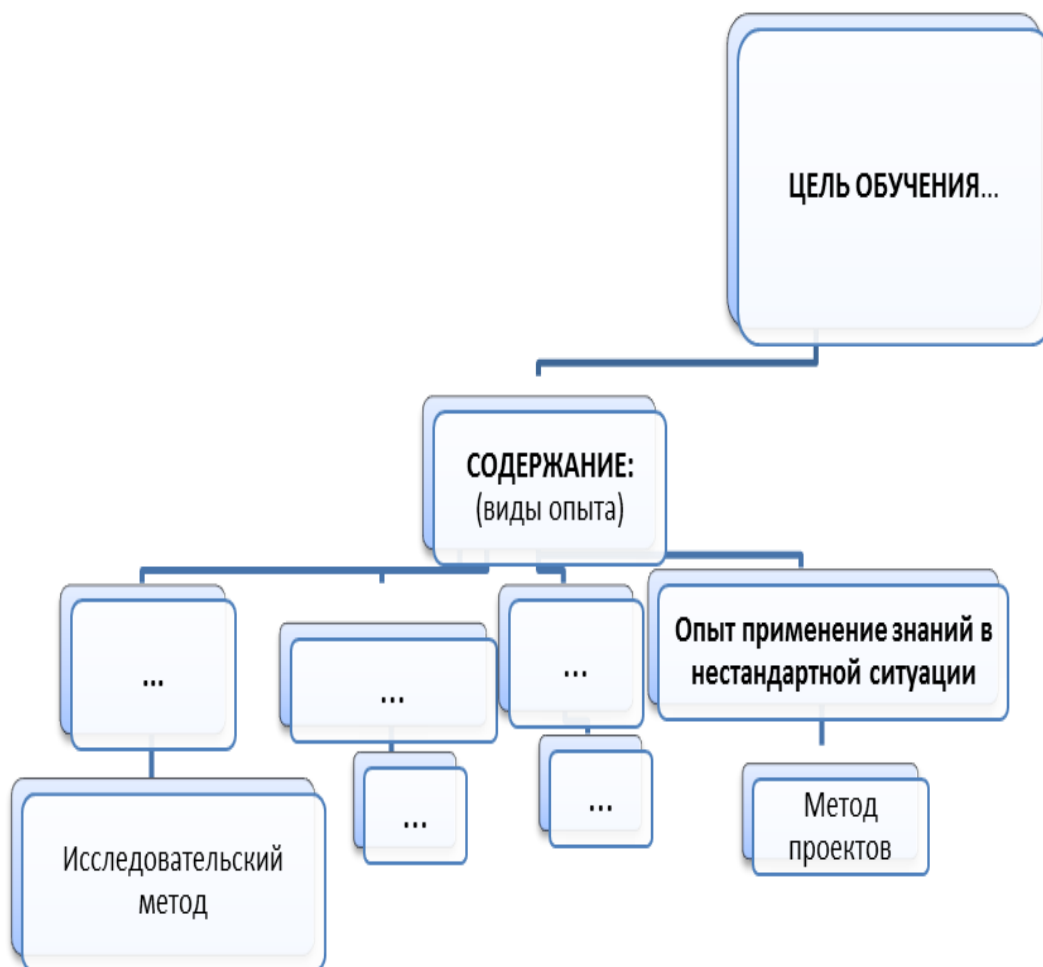


Рисунок 20 – Модель педагогического процесса

5. РЕЦЕНЗИРОВАНИЕ

ЗАДАНИЕ. Напишите рецензию на научную статью Е.В. Бережновой «Педагогическое исследование: социально-гуманитарный контекст» (Бережнова, Е.В. Педагогическое исследование: социально-гуманитарный контекст / Е.В. Бережнова // Педагогика. – 2005. – № 6. – С. 23–30).

6. «ПАРАДИГМАЛЬНАЯ РЕФЛЕКСИЯ»

ЗАДАНИЕ. Осуществите парадигмальную рефлексия естественнонаучной и социально-гуманитарной парадигм (методологических моделей исследования).

Таблица 26 – **Специфика естественнонаучной и социально-гуманитарной парадигм**

Компоненты и элементы парадигмы	Естественнонаучная и социально-гуманитарная парадигмы	
	«общее»	«особенное»
Источники методологического обеспечения (доминирующие подходы, концепции, теории)		
Логика исследования		
Аргументация		
Методологический аппарат		
Критерии научности		
Объект исследования		
Влияние объекта исследования на субъект		
Влияние субъекта исследования на объект		
Семантическая неопределенность понятий		
Степень влияния аксиологических установок исследователя		
Вариативность концепций		
Конструирование гипотез		
Эксперимент		
Моделирование		
Количественные методы		
Качественные методы		
Типы знаний-результатов		
Верификация результатов		
Прогнозирование, «вероятностность» результатов		
Использование иррациональных средств (метафоры, ассоциативные ряды, интуиция и др.)		
Рефлексия		
Гуманитарная экспертиза результатов		
Многомерность истины		
Ценность новизны результатов		
Междисциплинарные исследования («гибридные» исследования)		
Критерии качества		

Семинар № 3

«Логико-гносеологическая модель прикладного педагогического исследования»

Понятийное поле:

Структура педагогического исследования (методологическое обоснование исследования, проектирование методологического аппарата; реализация цели и задач исследования посредством адекватного методологического инструментария; экспертиза, оценка и рефлексия процесса и результатов). Логика осуществления прикладного педагогического исследования: научное обоснование (аргументация) и конструирование дескриптивных эмпирической и теоретической, аксиологической, нормативной моделей. Дескриптивная эмпирическая модель. Факты-примеры, факты-иллюстрации. Дескриптивная теоретическая модель. Способы аргументации дескриптивных моделей. Способы оценки теоретической модели. Нормативные модели как модели «должного». Способы аргументации нормативных моделей.

Показатели сформированности у студентов компонентов методологической культуры:

- Понимает сущность методологического и функционально-методологического знания;
- Понимает логику проектирования (осуществления) прикладного педагогического исследования; умеет конструировать методологические алгоритмы исследования;
- Владеет приемами методологической аргументации;
- Умеет адекватно применять формально- и содержательно-логические правила (структурно-логическое моделирование, правила аргументации, структурирование понятий и др.);
- Проявляет эвристические способности: проблемное видение, критичность, прогностичность, методологичность мышления и др.).

Литература:

1. Борытко, Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко, А.В. Моложавенко, И.А. Соловцова. – М. : Академия, 2008. – 320 с.
2. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для пед. вузов по спец. «Педагогика и психология» / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 2-е изд., стереотип. – Москва : Академия, 2005. – 208 с.

3. Краевский, В.В. Методология педагогики : новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М. : Академия, 2008. – 400 с.
4. Краевский, В.В. Общие основы педагогики : учебник для пед. вузов / В.В. Краевский. – Москва : Академия, 2003. – 256 с.
5. Петров, Ю.А. Культура мышления: методологические проблемы научно-педагогической работы / Ю.А. Петров. – Москва : Изд-во МГУ, 1990. – 115 с.
6. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – Москва : Высшая школа, 2004. – 512 с.
7. Северин, С.Н. Введение в нормативную методологию педагогики: пособие для магистрантов, аспирантов, педагогов-исследователей / С.Н. Северин. – Брест : Изд-во БрГУ. – 2008. – 82 с.
8. Сендер, А.Н. Хрестоматия по общей педагогике : в 2 ч. / авторы-сост.: А.Н. Сендер, С.Н. Северин ; Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2010. – Ч. 1. – 166 с.
9. Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. / Э.Г. Юдин. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 421 с.

Задания для самостоятельной работы

1. «РЕЦЕНЗИЯ»

ЗАДАНИЕ. Напишите рецензию на статью В.В. Краевского «Методологическая рефлексия» (Краевский, В.В. Методологическая рефлексия / В.В. Краевский // Сов. педагогика. – 1989. – № 2. – С. 23–29).

2. «СТРУКТУРНО-ЛОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ»

2.1. **ЗАДАНИЕ.** Дополните структурно-логические схемы:



Рисунок 21 – Этапы педагогического исследования



Рисунок 22 – Этапы исследования: элементы, исследовательские процедуры

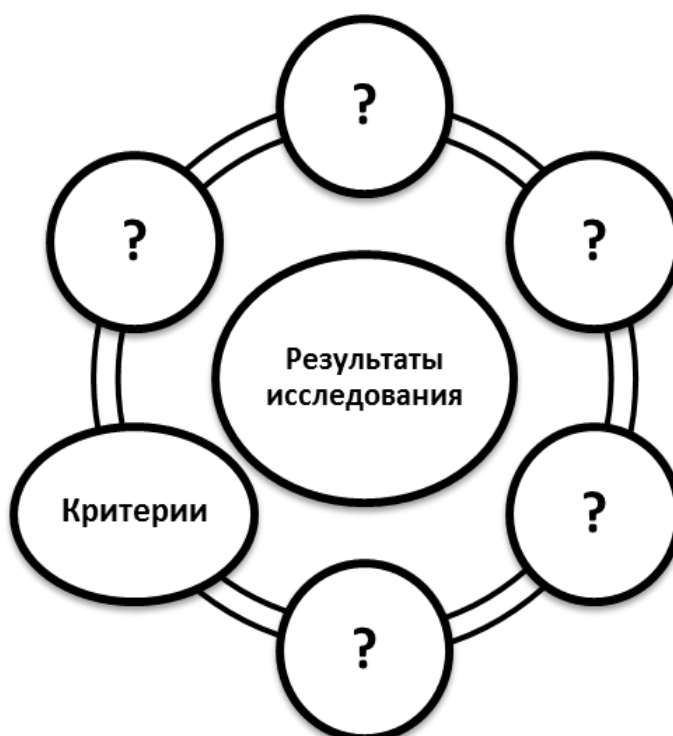


Рисунок 23 – Результаты педагогического исследования

3. «МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ»

Информационная справка

В философии моделирование определяют как процесс исследования объектов на их моделях, а модель – как объект-заместитель, который может заменить объект-оригинал, воспроизводя интересующие исследователя свойства и характеристики оригинала. Модели могут быть материальными (макет, устройство), мысленными или идеализированными (теоретическая схема, технологический алгоритм). Модель определяют как систему элементов, воспроизводящую некоторые стороны, связи, функции объекта исследования. В основе моделирования – определенное соответствие (но не тождество) между исследуемым объектом и его моделью. В обобщённом виде логику педагогического исследования отражает следующая схема: эмпирическая модель (педагогические факты, отражающие состояние исследуемой проблемы в теории и практике) – теоретическая модель (модель «сущего», отражающая, что есть объект исследования – теоретическое (идеальное) представление об объекте исследования, основанное на интеграции философских и психолого-педагогических знаний) – нормативная модель (общее представление о том, как преобразовать объект исследования, чтобы он максимально соответствовал его идеальной теоретической модели; принципы, условия, методы, формы как нормативное знание или «знание о должном») – проект практической педагогической деятельности (конкретные нормы деятельности – методики, технологии)» (В.В. Краевский).

ЗАДАНИЕ. Структурируйте модель исследования, целью которого является создание концепции и разработка методики формирования _____ на уроках _____ (по выбору).

Таблица 25 – Структурно-логическая модель исследования

Цель исследования	Компоненты структурно-логической модели	Задачи исследования	Методы исследования	Результаты исследования
???	...	Задача 1: «Разработать критерии ... и выявить степень сформированности у учащихся...»	...	...
	...	Задача 2: «Создать...»	...	...
	...	Задача 3: «Разработать ...» или «Систематизировать методы...», или «Разработать педагогические условия реализации...»	...	...
	...	Задача 4: «Разработать и экспериментально апробировать ...»	...	...

4. «ЛОГИКА КОНСТРУИРОВАНИЯ И ЭКСПЕРТИЗЫ ПЛАНА ИССЛЕДОВАНИЯ»

Информационная справка

Ситуация некорректного построения плана. Профессор Ю.А. Петров отмечает, что важнейшей задачей исследования является конструирование корректного плана исследования. Прежде всего, надо уточнить, что такое правильно построенный (корректный) план научной работы (курсовой, дипломной, диссертационной, научной статьи, лекции т.д.). Такого рода план ответа на вопрос представляет собой структуру построения ответа на исходный (основной) вопрос. В научной работе этот вопрос обычно выражается в заглавии в форме словосочетания, которое можно при необходимости перевести в вопросительное предложение. Допустим, мы имеем заглавие «Причинность в объективной действительности». Здесь вопрос выражен в виде словосочетания. Но его легко перевести в вопросительное предложение, например такое: «В чем состоит причинность в объективной действительности?» На этот вопрос можно отвечать самым различным образом... План и предназначен для того, чтобы сделать ответ вполне определенным. Отсюда ясно, что корректный план ответа на вопрос (или просто план) должен, во-первых, детерминироваться достаточно точным и однозначным пониманием самого вопроса и, во-вторых, обеспечивать достаточно полный и точный ответ именно на данный вопрос, и только на этот вопрос.

Ситуация некорректного построения плана возникает, когда план не обеспечивает выполнения этих условий (либо не дает ответа на поставленный вопрос, либо обеспечивает ответ на вопрос неполно или неточно, либо уводит от ответа на поставленный вопрос к ответам на посторонние вопросы). Встречается эта ситуация весьма и весьма часто. Чтобы ее избежать, необходимо применить следующие правила составления плана (Правила 1-6). **Правило 1:** уточнить поставленный вопрос путем четкого определения основного термина (ключевого слова) вопроса, т.е. путем выяснения того, о каком объекте требуется дать информацию и какого рода эта информация должна быть. Например, поставленный в научной работе «Причинность в объективной действительности» вопрос уточним для какой-то цели так, чтобы получить вопрос: «Каковы виды причинности в объективной действительности?»... Ясно, что в поставленном нами вопросе основным термином является термин «виды причинности», так как именно о них мы хотим дать информацию. Ясно также, что эта информация должна быть ограничена рамками объективной действительности. **Правило 2:** выбрать подходящее основание редукции

поставленного вопроса к вспомогательным вопросам. Выбор этого основания может быть самым разнообразным, но определяется он в конечном итоге поставленной задачей. Допустим, что эта задача в нашем примере такова, что за основание целесообразно выбрать качественно специфические области действительности: неорганическую природу, органическую природу и общество. **Правило 3:** произвести деление основного понятия по выбранному основанию. Так, основное для нашего вопроса понятие «виды причинности» поделим на следующие члены деления: «причинность в неорганической природе», «причинность в органической природе» и «причинность в обществе». **Правило 4:** поставить полученные члены деления под вопрос и получить вспомогательные вопросы. Мы получим три вспомогательных вопроса: «Какова причинность в неорганической природе?», «Какова причинность в органической природе?» и «Какова причинность в обществе?». **Правило 5:** если вспомогательные вопросы окажутся вопросами оптимальной энтропии, то редукцию закончить. Если же какой-то из этих вопросов окажется прагматически некорректным, то редукцию этого вопроса продолжить. Допустим, что у нас вопрос о причинности в неорганической природе является прагматически некорректным. И допустим, что для нашей задачи за основание редукции целесообразно принять масштабы областей Вселенной, по которым она подразделяется на микромир, макромир и мегамир. Тогда получим еще три вспомогательных вопроса уже 2-го уровня редукции (считая первую редукцию редукцией 1-го уровня и принимая исходный вопрос за результат редукции нулевого уровня, т.е. за вопрос, полученный без редукции). Этими вспомогательными вопросами 2-го уровня, будут следующие вопросы: «Какова причинность в микромире?», «Какова причинность в макромире?» и «Какова причинность в мегамире?» А теперь допустим, что все вспомогательные вопросы являются вопросами оптимальной энтропии. Тогда можно считать подготовительную работу для составления плана законченной. **Правило 6:** на основе проведенной подготовительной работы составить план, в котором за основное заглавие всей научной работы принимается исходный вопрос (основной вопрос, т.е. вопрос нулевого уровня редукции), за заглавия 1-го уровня (например, за заглавия глав) – вспомогательные вопросы 1-го уровня, за заглавия 2-го уровня (например, за заглавия параграфов) – вспомогательные вопросы 2-го уровня и т.д. В нашем примере план будет следующий. Заглавие научной работы: «Причинность в объективной действительности». Глава 1 Причинность в неорганической природе (§ 1 Причинность в микромире. § 2 Причинность в макромире. § 3 Причин-

ность в мегамире). **Глава 2 Причинность в органической природе. Глава 3 Причинность в обществе.**

План... является корректным, если дает возможность систематизировать материал научной работы, подчинить его построение единой цели – полному ответу на поставленный основной вопрос, и только этой цели, не отвлекаться на посторонние вопросы, не подменять поставленный вопрос не относящимися к делу вопросами (Петров, Ю.А. *Культура мышления: методологические проблемы научно-педагогической работы* / Ю.А. Петров. – Москва : Изд-во МГУ, 1990. – 115 с).

ЗАДАНИЕ. В соответствии с логическими правилами: а) разработайте план исследования «Формирование у школьников _____ в процессе обучения _____»; б) осуществите логическую экспертизу плана исследования.

Семинары 4-7

«Методологический аппарат и критерии качества педагогического исследования. Методологическая рефлексия»

Понятийное поле:

Методологическая аргументация. Система методологических характеристик педагогического исследования как интегрированный критерий его качества. Проблема педагогического исследования. Типология и уровни исследовательской проблематики. Тема педагогического исследования. Актуальность педагогического исследования. Объект и предмет исследования в педагогике. Цель и задачи педагогического исследования. Гипотеза в педагогическом исследовании. Новизна результатов исследования. Типы новизны. Уровни новизны результатов научно-педагогических исследований. Теоретическая значимость результатов педагогических исследований. Практическая значимость результатов педагогического исследования.

Показатели сформированности у студентов компонентов методологической культуры:

- Понимает сущность методологических норм;
- Осуществляет методологически корректное проектирование методологического аппарата педагогического исследования с позиции методологических норм;
- Владеют приемами методологической рефлексии, умеют осуществлять корреляцию между компонентами методологического аппарата, определять «точки нестыковки», системно преобразовывать...

Литература:

1. Борытко, Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко, А.В. Моложавенко, И.А. Соловцова. – М. : Академия, 2008. – 320 с.
2. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для пед. вузов по спец. «Педагогика и психология» / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 2-е изд., стереотип. – Москва : Академия, 2005. – 208 с.
3. Краевский, В.В. Методология педагогики : новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М. : Академия, 2008. – 400 с.
4. Краевский, В.В. Общие основы педагогики : учебник для пед. вузов / В.В. Краевский. – Москва : Академия, 2003. – 256 с.

5. Петров, Ю.А. Культура мышления: методологические проблемы научно-педагогической работы / Ю.А. Петров. – Москва : Изд-во МГУ, 1990. – 115 с.
6. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – Москва : Высшая школа, 2004. – 512 с.
7. Северин, С.Н. Введение в нормативную методологию педагогики: пособие для магистрантов, аспирантов, педагогов-исследователей / С.Н. Северин. – Брест : Изд-во БрГУ. – 2008. – 82 с.
8. Сендер, А.Н. Хрестоматия по общей педагогике : в 2 ч. / авторы-сост.: А.Н. Сендер, С.Н. Северин ; Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2010. – Ч. 1. – 166 с.

1. РЕЦЕНЗИЯ

ЗАДАНИЕ. Напишите рецензию на статью Э.А. Штульмана «Методологический аппарат исследований» (Штульман, Э. А. Методологический аппарат исследований / Э. А. Штульман // Сов. педагогика. – 1988. – № 11. – С. 43–48).

2. «КОНСТРУИРОВАНИЕ МЕТАФОРИЧЕСКИХ СМЫСЛОВ»

ЗАДАНИЕ: а) с чем ассоциируются методологические понятия?;
б) в чем заключается эвристический потенциал иррациональных средств научного познания (например, метафор)? Заполните таблицу:

Таблица 25 – **Конструирование метафорических смыслов**

Компоненты методологического аппарата и элементы исследования	Метафоры, ассоциации, смыслы
Проблема	<i>«знание о незнании»</i>
Тема	...
Актуальность	...
Объект	<i>«вселенная», «объять необъятное»</i>
Предмет	<i>«ракурс»...</i>
Цель	...
Задачи	...
Гипотеза	...
Факты	...
Концепция	...
Метод исследования	...
Результат	...
Вывод	...
Эксперимент	...

3. «ОБОСНОВАНИЕ АКТУАЛЬНОСТИ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ»

ЗАДАНИЕ. На основании критической рефлексии автореферата диссертации «Формирование у младших школьников нравственного отношения к природе как самоценности» определите способы обоснования: а) актуальности направления исследования; б) практической актуальности; в) научной актуальности проблемы исследования.

Таблица 26 – **Обоснование актуальности проблемы исследования**

Обоснование актуальности научного направления	Обоснование практической актуальности проблемы конкретного исследования		Обоснование научной актуальности проблемы конкретного исследования (границы проблемного поля; степень разработанности проблемы в науке, т.е. сегменты «знания» и «незнания»)
	оценка результатов педагогического процесса (мониторинг; диагностика)	оценка качества педагогического процесса (факторы и условия, детерминирующие уровень компетентности, культуры, образованности, степени развития...)	
?	?	?	?

4. «СТРУКТУРНЫЙ АНАЛИЗ ТЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ»

Информационная справка

По мнению В.М. Полонского, тему (результат) исследования можно представить в виде трех связанных компонентов: объектного, преобразующего и конкретизирующего. Объектный компонент характеризует результат (идеальный результат) исследования предметно-категориально, т.е. показывает, что получено в итоге работы: концепция, метод, классификация, принцип, дидактическая система, методика. Преобразующий компонент показывает, что было совершено с объектной частью: определение, формирование, создание, проектирование, систематизация, моделирование, дополнение (понятий, структуры, содержания, методической системы, концепций обучения и воспитания, методов обучения и воспитания, логических умений, познавательной самостоятельности, нравственного отношения и т.п.). Преобразующий компонент отражает, что именно исследователь намерен осуществить: разработать новый метод обучения, уточнить методическую систему, определить необходимые и достаточные условия качества (эффективности) педагогического процесса и др. Преобразующий компонент выражается в задачах исследования («Выявить сущность понятия...» или «Разработать теоретическую

модель процесса...», «Разработать концепцию...», «Дополнить и систематизировать методы...», «Конкретизировать методiku преподавания...»). Конкретизирующий компонент уточняет различные условия, факторы преобразования объектной части результата (темы) педагогического исследования. Уточнения могут касаться уровня и профиля образовательного учреждения, условий, подхода, методов, средств обучения и воспитания и др.

4.1 ЗАДАНИЕ: Определите структуру следующих тем исследования:

- «Содержание и методы формирования у будущих педагогов методологической рефлексии в процессе преподавания педагогических дисциплин»;
- «Дидактические условия формирования у младших школьников экологической рефлексии на уроках «Человек и мир»: когнитивно-стилевой подход».

Информационная справка

В логико-методологическом аспекте **заглавие (тема)** научной работы есть основной вопрос этой работы (или вопрос, ответом на который является основной результат). Из самой сущности заглавия следуют методологические требования, Одно из них следующее: **«Заглавие научной работы должно существенно определяться ее основным результатом!»**. Это требование целиком выполнимо лишь тогда, когда научное исследование закончено и результат получен в обработанном виде. Фактически заглавие достаточно точно определяется после всех доработок содержания научной работы. По этому поводу Р. Дэй образно выразился так: «Установить заглавие до написания работы – все равно, что дать имя ребенку до его рождения – вы можете дать девичье имя мальчику».

4.2. ЗАДАНИЕ. Как вы считаете, правомерно ли заранее утверждать темы дипломных работ, диссертаций. Аргументируйте.

5. «МОДЕЛИРОВАНИЕ И КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОБЪЕКТА И ПРЕДМЕТА ИССЛЕДОВАНИЯ»

Информационная справка

Определяя объект исследования, мы отвечаем на вопрос, что исследуется; тот аспект нашего исследования, о котором будет получено новое знание, находит отражение в предмете исследования (В.В. Краевский). Предмет исследования дает представление о том, какие существенные отношения, свойства, аспекты, функции объекта раскрывает данное исследование. Предмет исследования – это определенный аспект

изучения объекта. С позиции Ф.А. Кузина, предмет исследования – это всё то, что находится в границах объекта исследования в определённом аспекте рассмотрения. Предмет исследования указывает на то, относительно чего исследователь обязуется получить новое знание. Предмет исследования – это «объект как...».

5.1. ЗАДАНИЕ. Осуществите критическую рефлексию сформулированных объектных полей и объектов исследования:

Таблица 26 – **Объектное поле и объект исследования**

Тема: Гипотетический метод как средство развития иррационального мышления школьников-подростков на уроках физики	
Объектное поле	Объект
Методы обучения физике	Гипотетический метод обучения физике
Эвристические методы обучения физике	Гипотетический метод обучения физике
Эвристические методы обучения физике школьников-подростков	Гипотетический метод обучения физике школьников-подростков

5.2. ЗАДАНИЕ. На основании объекта сформулируйте потенциальные предметы исследования:

1. **Объект:** «Формирование у студентов-гуманитариев логической культуры».

1.1. Предмет _____.

1.2. Предмет _____.

1.3. Предмет _____.

2. **Объект:** «Эвристический метод обучения школьников-подростков математике».

1.1. Предмет _____.

1.2. Предмет _____.

1.3. Предмет _____.

5.3. ЗАДАНИЕ. Приведите примеры методологических ошибок:

Таблица 27 – **Объект и предмет исследования: методологические ошибки**

Методологические ошибки	Примеры
Предмет как часть («кусоч») объекта...	???
Предмет как объект	???
Объект и предмет – «компетенция» других наук	???
Объект или предмет как цель или задача исследования	???

5.4. ЗАДАНИЕ. Осуществите критический анализ объектов и предметов исследования. Аргументируйте собственную позицию:

- Объект исследования: «*Экологическое образование школьников*»;
- Объект исследования: «*Формирование у школьников-подростков логических умений на уроках математики*»;
- Объект исследования: «*Рефлексивные умения младших школьников*»; предмет исследования: «*Имитационно-моделирующие игры эвристического типа как педагогическое средство формирования рефлексивных умений младших школьников на уроках математики*»;
- Объект исследования: «*Развитие креативного мышления младших школьников*»; предмет исследования: «*Развитие креативного мышления младших школьников на уроках «Человек и мир»*».
- Предмет исследования: «*Деловая игра как средство формирования у будущих педагогов опыта педагогического проектирования*».

6. «КОНСТРУИРОВАНИЕ ГИПОТЕЗ»

Информационная справка

Гипотеза – это научно обоснованное, но неочевидное предположение, требующее специального доказательства для своего окончательного утверждения в качестве теоретического положения или его опровержения. Гипотеза выступает как методологическая характеристика исследования, метод развития научного знания, как структурный элемент теории. В специальной методологической литературе гипотеза определяется как «вероятностное знание». Гипотеза – это система научных предположений, требующих доказательства. Гипотеза исследования включает спорные, неочевидные для науки, требующие доказательства и/или опытно-экспериментальной проверки, предположения. Исследователю необходимо ответить на вопрос: «Что не очевидно в объекте исследования, что я вижу в нём такого, чего не замечают другие?» (В.В. Краевский).

ЗАДАНИЕ. Осуществите с позиции методологических норм критический анализ гипотетических положений. Аргументируйте.

Гипотетические положения: а) «Продуктивность экологической деятельности школьников-подростков зависит от степени сформированности у них экологических знаний и умений»; б) «Качество педагогического целеполагания зависит от качества диагностики сформированности у студентов познавательной мотивации»; в) «Необходимыми и достаточными педагогическими условия формирования у младших школьников отношения к природе как самоценности являются: организация познавательной (элементарной исследовательской, познавательно-иррациональной), ценност-

но-ориентационной, преобразовательной (проектной, биотехнической), рефлексивной экологической деятельности; педагогическая актуализация в экологической деятельности у младших школьников психологических механизмов субъектификации, идентификации, интеллектуализации эмоций, эмпатии, рефлексии, «зеркальной» рефлексии».

7. «ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ»

ЗАДАНИЕ. Осуществите с позиции методологических норм критический анализ целей и задач исследования. Аргументируйте.

Таблица 28 – Критическая рефлексия целей и задач исследования

Методологические ошибки	Примеры
???	«Изучение концепций...»
???	«Анализ литературы по проблеме исследования...»
???	Цель: «Разработать методические приемы...» Задача: «Разработать и апробировать методику...»
???	Задача 1: «Разработать критерии и показатели сформированности у школьников рефлексивных умений...»; Задача 2: «Выявить сущность понятия «рефлексивные умения...».
???	Цель: «Разработать методику развития у школьников рефлексивных способностей...» Задача 4: «Разработать и апробировать методы формирования у школьников рефлексивных умений»

8. «КОРРЕЛЯЦИЯ»

8.1. ЗАДАНИЕ. Установите степень методологической адекватности формулировок и степень корреляции темы с объектом, предметом и целью исследования:

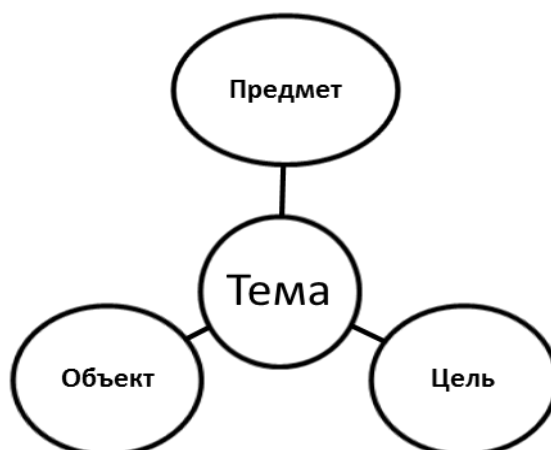


Рисунок 22 – Корреляция темы с объектом, предметом и целью исследования

- **Тема:** «Содержание и методы формирования у будущих педагогов-исследователей логической культуры».
- **Объект исследования:** «Логическая культура педагога-исследователя».
- **Предмет исследования:** «Развитие у педагогов-исследователей логической культуры в процессе преподавания педагогических дисциплин».
- **Цель исследования:** «Создать концепцию и разработать методику формирования у будущих педагогов-исследователей логической культуры в процессе преподавания педагогических дисциплин».

8.2. ЗАДАНИЕ. Установите методологическую корректность формулировок и степень корреляции предмета с объектом, целью и задачами исследования:

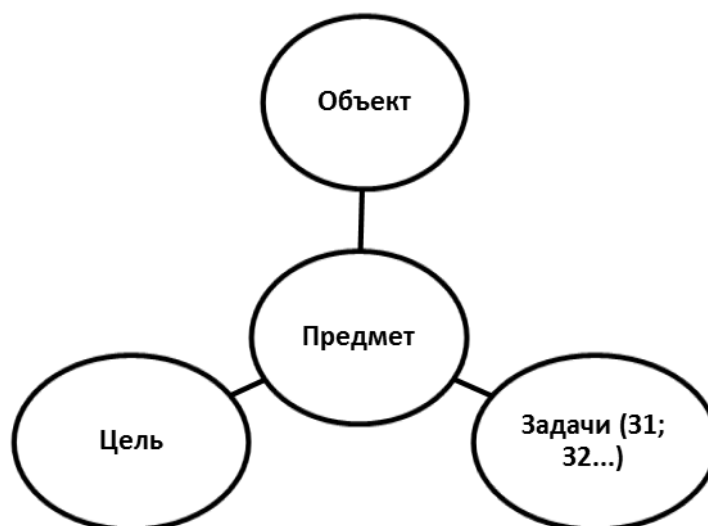


Рисунок 23 – Корреляция предмета исследования с объектом, целью и задачами

- **Предмет исследования:** «Развитие у будущих педагогов методологической рефлексии как компонента методологической культуры».
- **Объект исследования:** «Формирование у будущих педагогов методологической рефлексии в процессе преподавания педагогических дисциплин».
- **Цель исследования:** «Создать модель и разработать методику формирования у будущих педагогов методологической рефлексии в процессе преподавания педагогических дисциплин».

– **Задачи исследования:** 1. Выявить состояние проблемы формирования у будущих педагогов методологической рефлексии в теории и практике. 2. Определить содержание понятия «методологическая рефлексия» и выявить степень ее сформированности у выпускников педвуза. 3. Создать концептуальную модель формирования у будущих педагогов-исследователей методологической рефлексии в процессе преподавания педагогических дисциплин. 4. В процессе опытно-экспериментальной работы определить оптимальные педагогические условия реализации данной модели. 5. Разработать методику формирования у будущих педагогов методологической рефлексии в процессе преподавания педагогических дисциплин.

9. «СТРУКТУРНО-ЛОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ»
ЗАДАНИЕ. Дополните структурно-логическую схему:

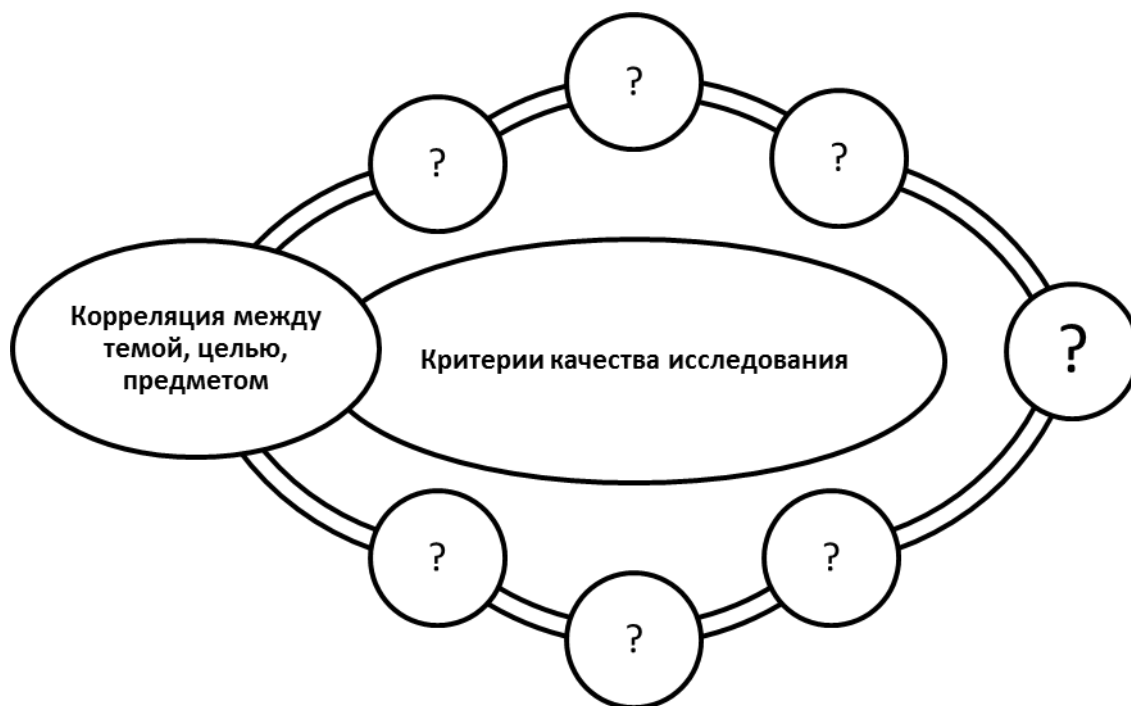


Рисунок 24 – **Критерии качества исследования**

Семинары № 8-10

«Методологический инструментарий педагогического исследования»

Понятийное поле:

Нормативное методологическое знание. Методологическое обеспечение исследования. Методы исследования. Теоретические и эмпирические методы педагогического исследования. Педагогическое моделирование. Технология педагогического эксперимента. Тестирование. Паспортизация. Методологическая рефлексия: конструирование корреляционных матриц. Шкалы измерения (номинативная; порядковая; интервальная; шкала отношений). Методы математической статистики. Количественные и качественные методы в социально-гуманитарных научных исследованиях.

Показатели компетентности педагога-исследователя:

- Понимают сущность эмпирических и теоретических методов исследования как средства решения научной проблемы, цели и задач исследования (связи: «проблема → цель → задача → метод исследования ⇒ результат»);
- Умеют адекватно проблеме и сформулированным задачам конструировать систему методологического инструментария;
- Понимают функции, владеют технологией педагогического эксперимента, опытной работы;
- Умеют конструировать и реализовывать диагностическую программу: конструировать систему критериев, показателей, уровней сформированности (развития) опыта, культуры и др. целевой группы, конструировать качественные шкалы, умеют интерпретировать экспериментальные данные;
- Умеют адекватно задачам применять формально-логические, статистические средства с учетом специфики социально-гуманитарного исследования.

Литература:

1. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для пед. вузов по спец. «Педагогика и психология» / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 2-е изд., стереотип. – Москва : Академия, 2005. – 208 с.
2. Загвязинский, В.И. Методология и методика дидактического исследования / В.И. Загвязинский. – Москва : Педагогика, 1982. – 187 с.
3. Краевский, В.В. Общие основы педагогики : учебник для пед. вузов / В.В. Краевский. – Москва : Академия, 2003. – 256 с.
4. Новиков, А.М. Как работать над диссертацией: пособие для начинающего педагога-исследователя / А.М. Новиков. – Москва : «Эгвес», 1999. – 187 с.

5. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – Москва : Высшая школа, 2004. – 512 с.
6. Северин, С.Н. Введение в нормативную методологию педагогики: пособие для магистрантов, аспирантов, педагогов-исследователей / С.Н. Северин. – Брест : Изд-во БрГУ. – 2008. – 82 с.
7. Сендер, А.Н. Хрестоматия по общей педагогике : в 2 ч. / авторы-сост.: А.Н. Сендер, С.Н. Северин ; Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина. Брест : БрГУ, 2010. – Ч. 1. – 166 с.
8. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – Санкт-Петербург : ООО «Речь», 2001. – 350 с.
9. Скалкова, Я. Методология и методы педагогического исследования / Я. Скалкова. – Москва : Педагогика, 1989. – 219 с.
10. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Москва : Школьная Пресса, 2000. – 416 с.
11. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Москва : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
12. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов / М.Б. Чельшкова. – М.: Логос, 2002 – 327 с.
13. Штульман, Э.А. Специфика методического эксперимента / Э.А. Штульман // Сов. педагогика. – 1998. – № 3. – С. 61–65.
14. Ядов, В.А. Социологическое исследование: методология, программа, методы / В.А. Ядов. – Самара : Изд-во Самарского университета, 1995. – 331 с.
15. Ядов, В.А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности / В.А. Ядов. – 3-е изд., испр. – М. : Омега-Л, 2007. – 567 с.

Задания для самостоятельной работы

1. «КОНТЕНТ-АНАЛИЗ»

ЗАДАНИЕ. Осуществите **контент-анализ** статьи В.А. Болотова, В.В. Серикова «Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе» (хрестоматия). На основе количественного анализа постройте иерархию понятий и сделайте вывод об уровне проблематики статьи.

Таблица 29 – **Контент-анализ**

<i>Классы понятий</i>	<i>Количество понятий данного класса в статье</i>	<i>Общее количество понятий данного класса в статье</i>
Философские	«постмодернизм» (1)...	
Общенаучные	«система» (5); «гипотеза» (2); ...	
Общепедагогические	«образование» (11)...	
Методологии педагогики	«педагогический эксперимент» (3)...	
Дидактические	«обучение» (6)...	

2. «КОНСТРУИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ КРИТЕРИЕВ, ПОКАЗАТЕЛЕЙ, УРОВНЕЙ РАЗВИТИЯ»

Информационная справка

Развитие – процесс и результат закономерного-случайных, прогрессивных/регрессивных, необратимых качественных изменений различных сфер человека (анатомо-физиологической, эмоционально-волевой, интеллектуальной, мотивационной и др.). **Развивается то, что есть!** «В развитии есть моменты **неконтролируемой общекультурной и общеприродной детерминации**, благодаря которой многое в развитии случается «само собой» – помимо и вопреки воле и усилиям «развивателей» [11, С. 140]. **Развитие – это всегда новообразования, новое качество.** «Развитие описывает процесс нового качественного состояния объекта, которое выступает как **тотальное изменение его структуры и механизмов функционирования... («Превращение гусеницы в куколку, а куколки в бабочку»)**» [11, с. 145]. С позиции В.И. Слободчикова, Е.И. Исаева, чтобы реконструировать ход развития некоторого явления, понять его («что есть развитие?»), необходимо, как минимум, постоянно учитывать наличие четырех **детерминант** развития: не только и не столько **причинную**, но и **целевую, ценностную, смысловую** [11; 12]. **Ценностно-смысловая детерминанта** связана с фундаментальной способностью человека становиться и быть субъектом («инициатором») собственного развития. Развитие для человека – ценность, цель, смысл жизни. Основными характеристиками развития выступают нелинейность, спонтанность, неустойчивость, асинхронность, открытость, незавершённость. **«Развитие» не является понятием педагогики. Педагогика не исследует закономерности, факторы, механизмы и т.п. развития.**

Развитие наряду с самоценностью, уникальностью воспитанника рассматривается как высшая ценность и стратегическая цель современного образования. Образовательная система («школа») – культурная среда

(комплекс условий, обстоятельств) развития ребенка. Тип образовательной системы определяет вектор, содержание, динамику, результат развития. Критериями эффективности лично ориентированной образовательной системы являются не предметные знания и умения, а развитая потребность выпускников в перманентном самообразовании, способность к саморазвитию своего потенциала. Педагог должен понимать: Что развиваем (а что не развиваем)? Из чего развиваем (исходное состояние и внутренние условия)? Как осуществляется процесс развития (психологические механизмы развития)? С помощью чего развиваем (внешние условия, связанные с отбором педагогических средств и конструированием развивающей среды)? Во что развивается, каков результат развития? Диагностируя уровень развития, оценивая результаты изменений, педагог делает вывод о продуктивности педагогических средств (методов, методик), эффективности среды, которую он создал.

Например, педагогическая задача сформулирована как «развитие мышления школьников». Педагогу необходимо: конкретизировать, какие именно мыслительные операции развиваем (классификация, систематизация, сравнение...) и в чем сущность данных мыслительных операций; определить актуальный уровень развития мыслительных операций (на основе критериев и показателей, диагностических методик) с учетом возрастной специфики и определить «зону ближайшего развития»; разработать систему методических приемов, обеспечивающих развитие данных мыслительных операций в контексте обучения; осуществить диагностику и определить результат развития, степень изменений. Педагогу-исследователю важно четко определить критерии и уровневые показатели развития школьников. Например, в качестве критериев **интеллектуального развития** выступают: умение самостоятельно, творчески решать разнотипные задачи, переходя от репродуктивным (по алгоритму) к творческим; уровень рефлексии как способности осуществлять самоанализ процедуры и результатов мыследеятельности с целью коррекции; критичность ума; умения устанавливать закономерности, осуществлять теоретические обобщения. **Объем знаний учащихся, умение решать задачи по алгоритму не есть показатель их интеллектуального развития.**

ЗАДАНИЕ. На основе анализа психологической литературы разработайте систему критериев и уровневых показателей развития креативного мышления школьников-подростков или других целевых групп (рефлексивных умений, рефлексивной самостоятельности, логических умений...).

3. «МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ»

ЗАДАНИЕ. Определите степень адекватности методологического инструментария для решения исследовательских задач («+» – адекватное средство решения исследовательской задачи; «-» – неадекватное средство решения).

Таблица 30 – Потенциал методов исследования

Исследовательские задачи	Методы исследования												
	Моделирование	Эксперимент	Метод экспертных оценок	Контент-анализ	Мысленный эксперимент	Конструирование гипотез	Анкетирование	Опытная работа	Рефлексия педагогического опыта	Идеализация	Тестирование	Статистические методы	Педагогическое проектирование
Выявление степени действенности мотивов учащихся													
Создание концепции													
Определение качества методики обучения													
Выявление необходимых и достаточных педагогических условий развития													
Определение практической актуальности проблемы													
Определение факторов, влияющих на качество педагогического процесса													
Выявление корреляционной зависимости между переменными													
Выявление закономерных связей													

Определение уровня сформированности умений													
Выявление уровня сформированности знаний													
Конструирование критериев и показателей развития													
Оценка результатов исследования													
Выявление стиля мышления													
Сравнение эффективности двух методик обучения													

4. «ТЕХНОЛОГИЯ КОНСТРУИРОВАНИЯ ТЕСТОВ»

ЗАДАНИЕ. Сконструируйте тест диагностики уровня учебных достижений школьников (учебная дисциплина, класс – по выбору студента; длина теста – 20 заданий). Постройте краткую спецификацию теста и разработайте механизм оценки результатов тестирования.

5. «ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА»

ЗАДАНИЕ. На основе методологической рефлексии источников по методологии педагогики раскройте сущностные, нормативные и технологические аспекты педагогического эксперимента как метода исследования.

Таблица 31 – Педагогический эксперимент как метод исследования

Аспекты	Содержание
Педагогический эксперимент – это...	<ul style="list-style-type: none"> • нормативная модель деятельности педагога-исследователя, направленная на _____; • комплексный метод, который включает процедуры _____; • многофункциональный метод, включающий следующие основные этапы: предэкспериментальный; _____; _____; _____; _____; постэкспериментальный; • метод исследования, предполагающий искусственное создание и управление _____, введение дополнительных условий-переменных, определение связи _____

<p>Объект педагогического эксперимента – это...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • процесс обучения; • учебно-познавательная деятельность учащихся; • педагогический процесс; • учащиеся; • _____
<p>Педагогический эксперимент – это методологическое средство решения следующих исследовательских задач...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • обосновать практическую _____; • сравнить продуктивность _____; • доказать эффективность _____; • определить зависимость между педагогическими условиями и _____; • выявить динамику развития _____; • определить детерминанты развития _____; • определить специфику _____; • определить характер связи между _____; • определить силу связи между переменными _____; • _____;
<p>Типовой алгоритм эксперимента включает следующие процедуры...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • определение целесообразности использования данного метода для решения исследовательской проблемы _____; • определение объекта, контекста и цели, например: _____; • определение независимых и зависимых переменных _____; • управление независимой переменной предполагает _____; • определение критериев, показателей, а также конструирование качественных _____; • выбор организационной модели, а именно: _____; • планирование, включающее _____; • определение системы диагностических срезов: _____; • _____; постэкспериментального; • обеспечение репрезентативности выборки, включающее _____; • определение вариативных контекстов (условий), с целью _____; • ресурсобеспечение: _____; • выявление и оценку актуального состояния _____; • реализация программы экспериментального обучения _____; • осуществление контрольного среза, суть которого _____; • количественная обработка экспериментальных данных, заключающаяся в _____; • качественная интерпретация экспериментальных данных, заключающаяся в _____; • реализация постэкспериментального среза для _____; • выводы: _____; _____;

<p>Целесообразными являются следующие методики эксперимента:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • «традиционная» (постоянный состав экспериментальных и контрольных групп; экспериментальная группа обучается только по новационным методикам) так, как _____; • «перекрестная» (экспериментальная и контрольные группы условны и меняют свой «статус» на различных этапах эксперимента) так, как _____; • «константная» (все группы экспериментальные; результаты эксперимента сравниваются с исходным состоянием экспериментальных групп, между экспериментальными группами, между экспериментальными группами и виртуальной контрольной группой) так, как _____; • «гибридная» (на различных этапах эксперимента используются вариативные методики) так, как _____;
<p>С целью обеспечения «чистоты» результатов эксперимента контрольные и экспериментальные группы должны быть равнозначны по следующим параметрам ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • способности; • _____; • _____; • _____; • _____; • _____; • _____;
<p>Целесообразным считаю следующие процедуры формирования экспериментальных и контрольных групп:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • «попарный отбор»: сильный – сильный; средний – средний; • «попарный отбор»: сильный (экспериментальная группа) – более сильный (контрольная группа) и т.д.; • формирование групп на основе среднегрупповых показателей обученности и др.; среднегрупповые показатели контрольной группы должны выше, чем экспериментальной
<p>Репрезентативность выборки – это...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • _____;
<p>Педагогический эксперимент и опытная работа...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • это тождественные методы; • это логические этапы исследовательского процесса в целом; • педагогический эксперимент предваряет разработка теоретической модели педагогического процесса; • доминирующая функция эксперимента _____; • доминирующая функция опытной работы _____; • опытная работа – это средство определения качества и эффективности проекта педагогического процесса (программы, экспериментального учебника, методики, технологии и др.) в образовательной практике целого региона, результативность отдельных компонентов которого подтверждено экспериментально

6 «КОНСТУИРОВАНИЕ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ»

Задание. Сконструируйте диагностические задания (класс, учебная дисциплина – по выбору) в соответствии с уровнями освоения знаний: «знание-представление», «знание-понимание», «знание-применение в

стандартных ситуациях», «знание-применение в нестандартных ситуациях»:

Таблица 32 – **Конструирование диагностических заданий**

Цели обучения	Результаты обучения	Диагностические задания
Знания-представления	Описывает, высказывает общее суждение, называет (используя очевидные признаки), ориентируется (в наиболее общих вопросах), распознает (по очевидным признакам)...	1. ...? 2. ...? 3. ...?
Знание-понимание	Анализирует, аргументирует, выводит, группирует, доказывает, делает заключение, классифицирует, обобщает, объясняет, определяет, оценивает, соотносит, сравнивает, устанавливает, формулирует	?
Знание-применение стандартной ситуации	Апробирует, демонстрирует, изменяет, измеряет, испытывает, организует, планирует, применяет, разрабатывает, рассчитывает, решает, составляет, управляет, формирует	?
Знание-применение в нестандартной ситуации	Видоизменяет, импровизирует, интегрирует, комбинирует, выдвигает гипотезы, конструирует, моделирует, модернизирует, переносит, перестраивает, преобразовывает, прогнозирует, проектирует, исследует, экспериментирует, систематизирует; рефлексивирует	?

7. «РЕШЕНИЕ СОДЕРЖАТЕЛЬНО-И ФОРМАЛЬНО-ЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ»

Информационная справка

*Профессор Ю.А. Петров отмечает, что в подавляющем большинстве случаев в мышлении применяются не формальные правила (опирающиеся только на форму понятий и суждений), а содержательные правила (учитывающие содержание понятий и суждений)... К содержательным (неформальным) правилам относятся как правила, изучаемые в курсе формальной логики (правила неполной индукции, аналогии, объяснения и предсказания, выдвижения гипотез, правила корректной постановки вопросов), так и правила методологические... В чем же состоит специфика методологических (содержательных) правил? Почему, например, правило неполной индукции – содержательное? Потому, что оно не может применяться к суждениям, содержания которых мы не знаем, т.е. потому, что оно зависит от их содержания... Например, допустим, что из встретившихся людей первый человек смертен, второй – смертен и т.д., **n-й** человек смертен. По правилу неполной индукции делаем вывод: все люди смертны. Правило применено правильно, заключение истинно. Но*

допустим, что первый человек оказался писателем и т.д., *n*-й человек также оказался писателем. Можем ли мы применить правило неполной индукции? Заведомо не можем, так как получим ложный вывод: «все люди писатели». Значит, нам надо знать содержание суждений для правильного применения этого правила. Тем самым оно относится к содержательным правилам... Надо ли уметь правильно применять содержательные правила, чтобы правильно мыслить? Безусловно, надо, хотя они и не относятся к формально-логическим правилам. И если мышление по формально-логическим правилам называть логическим, то мышление как по формальным, так и по содержательным правилам лучше называть **логичным мышлением**... Некоторые из содержательных правил логичного мышления относятся к компетенции методологии науки. Например, к ним относятся правила введения и исключения абстракций (понятий), правила оценки истинности разного типа суждений, правила построения и обоснования теорий, правила постановки вопросов, выдвижения гипотез, правила объяснения и предсказаний... Без соблюдения этих правил нельзя логично мыслить. Такие правила можно назвать методологическими правилами мышления, или правилами методологически правильного (логичного) мышления (Петров, Ю.А. Культура мышления: методологические проблемы научно-педагогической работы / Ю.А. Петров. – Москва : Изд-во МГУ, 1990. – 115 с).

7.1. ЗАДАНИЕ. Приведите собственные примеры использования правила неполной индукции. Почему этим правилом необходимо руководствоваться исследователю, например, при интерпретации результатов эксперимента?

8. «КОНСТРУИРОВАНИЕ КОРРЕЛЯЦИОННОЙ МАТРИЦЫ»

Информационная справка

Отсутствие корреляции между методологическими характеристиками (проблема, тема, объект, предмет, цель, задачи, гипотеза и др.), содержанием глав (параграфов), выводами является существенным недостатком педагогического исследования. Метод конструирования корреляционных матриц можно использовать в следующих вариантах: конструирование корреляционных диад, триад и др. («объект – предмет»; «задачи – защищаемые положения – выводы»); конструирование корреляционной матрицы собственного исследования; корреляционный анализ других исследований (экспертиза). После завершения и оформления исследования целесообразно заполнить итоговую корреляционную матрицу. После определения точек «несстыковок» осуществить системное преобра-

зование методологического аппарата, проекта исследования, программы экспериментальной работы и др.

8.1. ЗАДАНИЕ. Установите степень корреляции между методологическими характеристиками исследования (авторефераты прилагаются):

Таблица 33 – **Итоговая корреляционная матрица исследования**

Определение степени корреляции (соответствия)												
Компоненты методологического аппарата	Проблема	Тема	Объект	Предмет	Цель	Задачи	Гипотеза	Новизна	Защищаемые положения	Глава	§	Выводы
Проблема		К	К	НК	НК	1. ... К 2. ... К 3. ... НК	1. ... 2. ... 3. ...		1. ... 2. ... 3. ...	1 ... 2 ...	§1 §2 §3	1. ... 2. ... 3. ...
Тема												
Объект												
Предмет												
Цель												
Задачи												
Гипотеза												
Новизна												
Защищаемые положения												
Глава												
§												
Выводы												

Примечание: К – коррелирует; НК – не коррелирует.

9. КЛАССИФИКАЦИЯ

Информационная справка

«Ситуация мнимой классификации» (Ю.А. Петров). Данная ситуация встречается, когда классификацию подменяют простым перечислением некоторых классов определенного множества объектов, не указывая основания классификации. **Простое перечисление некоторых классов объектов еще не есть классификация.** Возникают вопросы: а что такое логически и методологически правильная классификация? И какие правила классификации существуют? Как правильно разрешить рассматриваемую проблемную ситуацию, как не подменять подлинную классификацию мнимой классификацией? Чтобы ответить, на поставленные вопросы, напомним, что по своей сути классификация является операцией деления понятия, под которой в логике понимается деление объема поня-

тия (множества объектов, составляющих этот объем) по определенному основанию (признаку, по которому подразделяются объекты) на непересекающиеся (не имеющие общих элементов) классы (подмножества). Ясно, что первой, хотя и не последней, задачей деления понятия, а стало быть, и классификации выступает указание такого основания деления, по которому классифицируемые объекты подразделялись бы на непересекающиеся множества (классы). Без указания основания деления понятия (основания классификации) нет и классификации.

На делении понятий (классификации) базируются следующие правила деления (классификации):

1. Члены деления (подмножества, на которые разбивается классифицируемое множество объектов) должны исключать друг друга (должны быть непересекающимися).

2. Деление на каждом его этапе должно производиться только по одному основанию. Например, целевую группу можно классифицировать по гендерному признаку, уровню учебных достижений либо уровню развития творческого мышления. Однако нельзя одновременно на одном этапе деления классифицировать одновременно целевую группу и по гендерному признаку и по уровню учебных достижений. Деление понятия в соответствии с этим правилом называется поэтапным (иногда оно называется непрерывным).

3. Деление должно быть соразмерным. Это означает, что объем делимого понятия должен быть равен объединению объемов членов деления. Например, объем понятия «натуральное число» равен объединению объема понятия «четное число» и объема понятия «нечетное число».

Для проведения научно значимой классификации необходимо: 1) соблюдать все логические правила классификации; 2) уточнить задачу, для решения которой применяется классификация; 3) выбрать основание классификации, существенное именно для решения поставленной задачи; 4) по этому основанию провести классификацию (Петров, Ю.А. Культура мышления: методологические проблемы научно-педагогической работы / Ю.А. Петров. – Москва : Изд-во МГУ, 1990. – 115 с).

ЗАДАНИЕ. Постройте собственные классификации педагогических объектов. Представьте классификации в виде схемы.

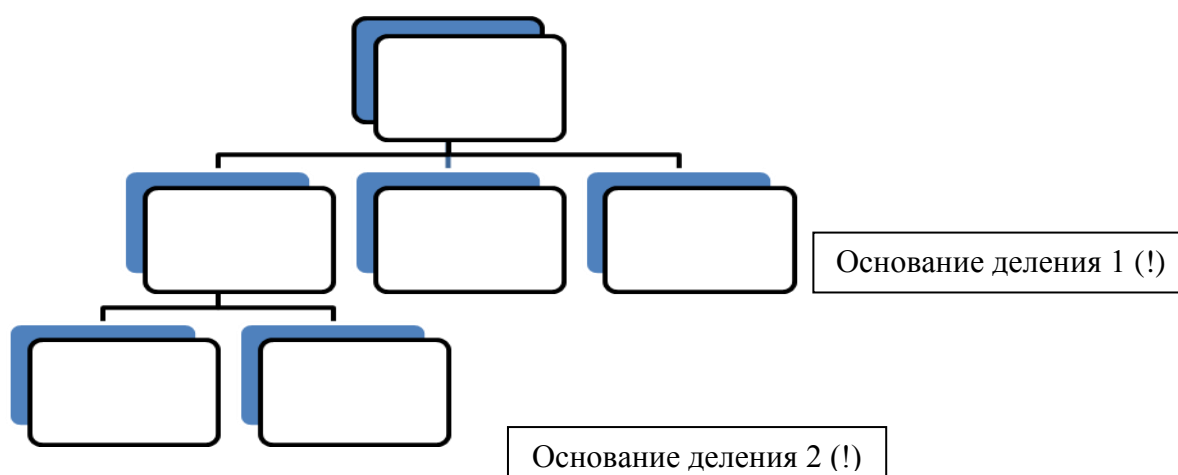


Рисунок 24 – Схема поэтапной классификации
10. «ПАСПОРТИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОГО ПРОДУКТА»

Метод паспортизации основан на методической и методологической рефлексии проектировщиком созданного им методического продукта (методики, технологии). В «Паспорт методики» включены следующие компоненты: «ценностно-целевые приоритеты»; «критерии»; «психологические механизмы»; «педагогические условия»; «методический инструментарий»; «методический алгоритм»; «ресурсообеспечение».

Таблица 33 – **Паспорт методики**

Параметры	Содержание
Аксиологическое поле	
Цели	
Критерии	
Психологические механизмы	
Педагогические условия	
Методический инструментарий	
Методический алгоритм	
Ресурсообеспечение	

ЗАДАНИЕ. В соответствии с предлагаемой моделью «Паспорта методики» осуществите паспортизацию любого разработанного методического продукта (методики, технологии).

4 ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ

Цель учебной дисциплины «Методология педагогического исследования» – создать педагогические условия для формирования у будущих преподавателей методологической культуры (культуры научно-педагогического исследования)

Методологическая культура – это культура научного мышления, основанная на методологических знаниях, ядро которой составляет методологическая рефлексия (В.В. Краевский). Методологическая культура педагога-исследователя – это компонент профессиональной культуры, интегрирующий ценностное сознание исследователя, системные методологические знания, методологические умения проектировать, осуществлять и оценивать процесс и результаты научного поиска с позиции методологических норм, способности (эвристичность, методологичность и рефлексивность научного мышления), персональный интеллектуальный стиль, а также опыт осуществления и экспертизы научной деятельности, обуславливающие методологически адекватное решение научной проблемы, создание нового научного продукта, обладающего теоретической и практической значимостью. Крайне важно, чтобы педагог-исследователь был **субъектом (инициатором) методологической рефлексии**.

Уровни сформированности у студентов педагогических специальностей компонентов методологической культуры:

– **Нулевой уровень** – не сформированы элементы методологической культуры.

– **Стихийно-эмпирический уровень** – сформированы фрагментарные методологические знания преимущественно на уровне представления, отдельные методологические, формально-логические и инструментально-технологические умения; тема дипломного исследования не актуальна, проблема в явном виде не идентифицирована и не сформулирована; исследование методологически не обосновано, носит эклектичный характер; понятийный аппарат содержательно и структурно не разработан, логически не корректен; гипотеза тривиальна; логика исследования методологически не корректна и не аргументирована; программа экспериментальной работы теоретически не обоснована, технологически противоречива; результаты и выводы исследования самоочевидны, характеризуются отсутствием новизны, практической и теоретической значимости; осуществляют стихийную рефлексия отдельных этапов, процедур исследования, однако не является субъектом (инициатором) методологической рефлексии; узкий интеллектуально-стилевой репертуар; доминирование алгоритмических приемов интеллектуальной деятельности; доминирова-

ние «метода проб и ошибок»; осуществляет решение заданной научной проблемы на основе ранее разработанного исследовательского инструментария; низкий «эвристический потенциал исследования» – исследование направлено на изучение известных в науке педагогических объектов, осуществлено в рамках традиционной концепции, посредством традиционных для данной научной области методов; вероятность получения новых результатов мала (исследователь фактически дублирует известные в науке факты, положения).

– **Эвристический уровень** – сформированы фрагментарные методологические знания на уровне понимания и применения, отдельные методологические, логические и инструментально-технологические умения; научная и практическая актуальность проблемы исследования обоснованы; понятийный аппарат содержательно и структурно-иерархически разработан, однако с логическими ошибками; отсутствует жесткая корреляция между методологическими характеристиками исследования, содержанием, выводами; гипотеза имеет высокий эвристический потенциал, характеризуется концептуальной новизной, оригинальностью, нестандартностью подхода; логика исследования методологически корректна, однако не аргументирована; обоснована целесообразность опытной (экспериментальной) работы, однако ее программа технологически противоречива; результаты и выводы исследования характеризуются новизной (уровень конкретизации) и практической (частнометодический уровень) значимостью; осуществляет стихийную рефлексию отдельных этапов, процедур исследования, однако не является субъектом (инициатором) методологической рефлексии; вариативный интеллектуально-стилевой репертуар; очевидный «эвристический потенциал исследования».

– **Исследовательский уровень** – сформированы системные методологические знания на уровне понимания и применения, сформированы содержательно- и формально-логические, инструментально-технологические, рефлексивные умения, отдельные методологические умения; научная и практическая актуальность проблемы исследования обоснованы; понятийный аппарат содержательно и структурно-иерархически разработан, логически корректен; между методологическими характеристиками исследования, содержанием, выводами нет жесткой корреляции; гипотеза эвристична, характеризуется новизной, нестандартностью; логика исследования методологически корректна, аргументирована; обоснована и доказана целесообразность опытной и/или экспериментальной работы, ее программа технологически не противоречива; результаты исследования характеризуются новизной (уровни конкретизации, дополнения), практи-

ческой (частнометодический уровень) и теоретической (частнопроблемный уровень) значимостью; осуществляет рефлексию отдельных этапов, процедур исследования, однако не является субъектом (инициатором) методологической рефлексии; вариативный интеллектуально-стилевой репертуар; достаточно высокий «эвристический потенциал исследования».

– **Интегративный** – методологически компетентен: сформированы системные методологические знания на уровне понимания и применения, методологические, содержательно- и формально-логические, инструментально-технологические, рефлексивные умения; научная и практическая актуальность проблемы исследования обоснованы; понятийный аппарат содержательно и структурно-иерархически разработан, логически корректен; жесткая корреляция между методологическими характеристиками исследования, содержанием, выводами; гипотеза характеризуется новизной, нестандартностью; логика исследования методологически корректна, аргументирована (эмпирическая, теоретическая, аксиологическая, нормативная модели, конкретные и наукоемкие нормы: методика, технология); обоснована и доказана целесообразность опытной и (или) экспериментальной работы, ее программа технологически не противоречива; корректно использует статистический аппарат; результаты исследования характеризуются новизной (уровни конкретизации, дополнения), практической (частнометодический уровень) и теоретической (частнопроблемный уровень) значимостью; осуществляет рефлексию процедуры и результатов исследования, является субъектом (инициатором) методологической рефлексии; вариативный интеллектуально-стилевой репертуар; «рельефно» выражен персональный стиль исследовательской деятельности; высокий «эвристический потенциал исследования».

МЕТОДЫ ДИАГНОСТИКИ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Тест «Уровень методологической культуры педагога-исследователя»

1. Дополните. Педагогика – это социально-гуманитарная наука, объектом которой является _____.

2. Укажите правильный ответ.

Предметом педагогической науки является:

- образование;
- обучение;
- учащиеся;
- педагогическая действительность;
- педагогический процесс;
- профессиональная педагогическая деятельность

3. Укажите правильные ответы.

Компонентами логико-методологической структуры педагогической науки являются:

- понятия;
- профессиональная педагогическая деятельность;
- педагогическая теория;
- принципы обучения и воспитания;
- методы обучения;
- методы исследования;
- проблемное поле;
- теоретическое и нормативное научно-педагогическое знание;
- объект науки;
- факты;
- формы обучения и воспитания;
- предмет науки

4. Укажите правильные ответы. *Специфика социально-гуманитарного исследования заключается:*

- исследование гуманитарного объекта всегда осуществляется сквозь призму ценностных установок исследователя;
- поликонцептуальность;
- вариативность методологических схем и инструментов исследования;
- доминируют количественные методы исследования;
- доминируют качественные методы;

- доминируют в исследовании формально-логические средства;
 - семантическая многозначность понятий
5. Дополните. *Качество научного исследования есть...*

6. Установите соответствие:

Уровни методологии педагогического исследования	Подходы, концепции, теории, методы
Философский уровень	?
Общенаучный уровень	?
Уровень методологии социально-гуманитарных наук	?
Конкретно-научный уровень	?
Уровень методики и техники исследования	
	Философская антропология; герменевтика; системный подход; субъектно-деятельностный подход; культурологическая концепция содержания общего среднего образования; постмодернизм; культурологический подход; моделирование; аксиологический подход; экзистенциализм; концепция личностно-развивающего образования (В.В. Сериков); компетентностный подход; мониторинг; социально-маркетинговый подход; гуманитарная экспертиза; «средовой» подход; прогнозирование; праксиологический подход; гипотетический метод; социально-педагогическое проектирование; рефлексия; метод экспертных оценок; системный анализ

7. Укажи правильные ответы. *Основным критерием качества научного исследования является:*

- внедрение научных результатов в практику;
- новизна научных результатов;
- определение новых актуальных проблем исследований;
- новизна, теоретическая и практическая значимость результатов.

8. Дополните. *Источниками методологического обеспечения социально-гуманитарного исследования являются:*

- ...
- общенаучные подходы и концепции;
- ...
- ...

9. Дополните таблицу. *Обоснование актуальности научной проблемы включает следующие блоки:*

?	?		?
Актуальность проблемного поля исследования	Оценка результатов управленческого (педагогического) процесса, деятельности (мониторинг; диагностика; экспертный метод)	Оценка качества управленческого (педагогического) процесса (факторы и условия, детерминирующие уровень компетентности, культуры, образованности, состояние и степень развития...)	Идентификация и степень разработанности конкретной проблемы в науке, т.е. определение сегментов научного «знания» и «незнания»

10. *Методологическими критериями качества научного исследования являются:*

- понятийно-терминологическая однозначность;
- научная актуальность проблемы;
- концептуальность исследования;
- системная методологическая аргументация;
- обязательная статистическая обработка результатов
- методологическая корреляция между проблемой, темой, предметом, целью, задачами исследования;
- теоретическая и практическая значимость результатов

11. Укажите правильные ответы. *Логику прикладного педагогического исследования наиболее адекватно отражает следующая схема:*

- «аксиологическая модель – эмпирическая модель – теоретическая модель – нормативная модель – методический проект»;
- «эмпирическая модель – теоретическая модель – аксиологическая модель – нормативная модель – методический проект»;
- «теоретическая модель – эмпирическая модель – аксиологическая модель – нормативная модель – методический проект»;
- «эмпирическая модель – аксиологическая модель – теоретическая модель – методический проект».

12. Укажите правильный ответ. *К методологическим нормам педагогического исследования относятся:*

- методологические характеристики исследования (проблема, актуальность, объект, предмет и др.);

- критерии и показатели уровня развития участников эксперимента;
- принципы исследования;
- методы обучения;
- методологические подходы;
- методы исследования;
- дидактические принципы;

13. Дополните. *Основными этапами научного исследования являются:*

- ...
- реализация целей и задач исследования посредством адекватных методов исследования;
- ...

14. Укажите правильные ответы. *На этапе проектирования исследователь осуществляет следующие методологические процедуры:*

- обосновывает теоретическую и практическую актуальность проблемы;
- формулирует тему;
- планирует и реализует эксперимент;
- определяет новизну результатов;
- формулирует цели и задачи исследования
- конструирует гипотезу
- определяет объект и предмет исследования

15. Укажите правильные ответы. *Объектами научного исследования в сфере образования могут являться:*

- формирование у будущих педагогов-исследователей логической культуры;
- логическая культура педагога-исследователя;
- развитие у будущих педагогов-исследователей логической культуры;
- педагоги-исследователи;
- педагогические методы;
- студенты гуманитарных специальностей;
- содержание педагогического процесса;
- технологии управления качеством педагогического процесса

16. Укажите правильные ответы. *Предметами научно-педагогических исследований могут выступать:*

- методы билингвального образования;
- содержание и методы билингвального образования;

- формирование у магистрантов педагогических специальностей методологической рефлексии как компонента методологической культуры;
- развитие у магистрантов педагогических специальностей методологической рефлексии;
- концепция формирования у магистрантов педагогических специальностей методологической рефлексии

17. Укажите методологически адекватные варианты содержательных трактовок методологических характеристик научно-педагогического исследования и корреляции между ними:

- Тема: «Содержание и методы формирования у будущих педагогов-исследователей логической культуры». Объект исследования: «Логическая культура педагога-исследователя». Предмет исследования: «Методы развития у педагогов-исследователей логической культуры». Цель исследования: «Создать концепцию и разработать методику формирования у будущих педагогов-исследователей логической культуры в процессе преподавания педагогических дисциплин».
- Тема: «Содержание и методы формирования у будущих педагогов-исследователей логической культуры». Объект исследования: «Логическая культура педагога-исследователя». Предмет исследования: «Развитие у педагогов-исследователей логической культуры». Цель исследования: «Создать концепцию формирования у будущих педагогов-исследователей логической культуры в процессе преподавания педагогических дисциплин».
- Тема: «Содержание и методы формирования у будущих педагогов-исследователей методологической рефлексии в системе «аспирантура»». Объект исследования: «Формирование у будущих педагогов-исследователей методологической культуры в системе «аспирантура». Предмет исследования: «Формирование у педагогов-исследователей методологической рефлексии в контексте когнитивно-стилевого подхода как компонента методологической культуры». Цель исследования: «Создать концепцию и разработать методику формирования у будущих педагогов-исследователей методологической рефлексии с учетом их когнитивно-стилевой дифференциации в процессе обучения в аспирантуре».

18. Укажите правильные ответы. *Основные задачи педагогического эксперимента:*

- определить продуктивность вариативных методик обучения;
- разработать теоретическую модель объекта исследования;
- определить зависимость между педагогическими условиями и уровнем учебных достижений целевой группы;
- доказать эффективность организационной модели обучения;
- выявить корреляцию между переменными («личностный смысл – системность теоретических знаний»);

- разработать критерии и показатели интеллектуального развития целевой группы;
- доказать практическую актуальность проблемы исследования

19. Дополните. *Экспертный метод в педагогическом исследовании может быть использован для* _____.

20. Прикладными результатами научно-педагогического исследования являются:

- технология проектирования обучения иностранному языку в вузе;
- концепция;
- определение понятия;
- систематизация понятий;
- методическая система;
- форма обучения

21. Укажите уровни *новизны результатов научно-педагогического исследования*:

- абсолютная новизна;
- конкретизация;
- дополнение;
- отсутствие новизны

22. Дополните таблицу:

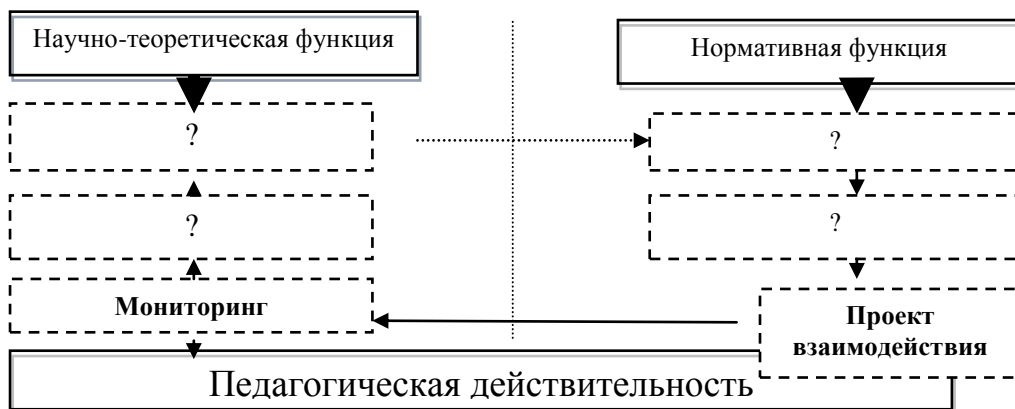
Компоненты методологической структуры деятельности	Виды педагогической деятельности		
	практико-образовательная (обучение, воспитание)	научная	
		специально-научное исследование	методологическое исследование
объект			
средства			
результат			

23. Дополните.

Теоретическая функция педагогической науки заключается _____.

24. Дополните. *Конструктивно-техническая (нормативная) функция педагогики заключается* _____.

25. Дополните схему «Связь педагогической науки и практики»:



26. Дополните схему «Источники методологического обеспечения педагогического исследования»:



26. Дополните.

Основными задачами нормативной методологии педагогики являются _____

27. Дополните.

Проблема исследования – это _____

28. Дополните таблицу «Структурно-логическая модель прикладного педагогического исследования»:

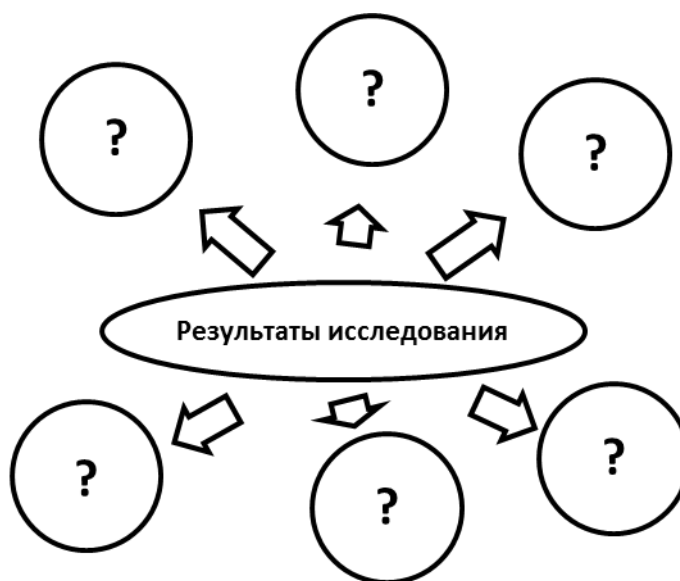
Задачи исследования	Компоненты логической модели	Результаты исследования
Задача 1: ...	...	факты
Задача 2: ...	теоретическая модель	...
Задача 3: ...	...	...
Задача 4: ...	...	..., ..., Учебная программа

29. Дополните.

Основными требованиями к научной классификации являются _____.

30. Дополните. Системный подход к объекту педагогического исследования заключается _____.

31. Дополните схему «Результаты педагогического исследования»:



32. Укажите правильные ответы. Новизна результатов педагогического исследования заключается:

- впервые разработана методическая система формирования у педагогов-исследователей логических умений;
- впервые разработана концепция формирования у будущих преподавателей методологической рефлексии;

- конкретизирована методика формирования у младших школьников отношения к природе как самоценности в процессе экологической деятельности, включающая процедуры смысловторчества, экологического моделирования, прогнозирования, идентификации с природными объектами, нормотворчества, проектирования и рефлексии;
- дополнена методика формирования у младших школьников отношения к природе как самоценности в процессе экологической деятельности;
- выявлена специфика формирования у школьников креативных способностей;
- внедрена модель формирования у магистрантов педагогических специальностей методологической культуры

33. Дополните.

Понятийно-терминологическая однозначность является важнейшим критерием качества педагогического исследования так, как _____.

34. Дополните.

К эмпирическим методам педагогического исследования относятся: _____.

35. Дополните. *Сущность понятия «репрезентативность выборки» заключается _____.*

36. Укажите правильные ответы. *Субъективная позиция исследователя наиболее рельефно проявляется на следующих этапах научного поиска:*

- выбор методов исследования;
- выбор философской концепции как источника методологического обеспечения;
- целеполагание;
- определение объекта исследования;
- выбор проблемы исследования;
- определение предмета исследования;
- определение критериев и показателей учебных достижений школьников;
- создание концепции;
- выбор методов статистической обработки данных эксперимента

37. Дополните. *Моделирование как теоретический метод исследования является средством решения следующих задач _____.*

38. Укажите правильные ответы. *Результатами научных исследований являются следующие педагогические закономерности:*

- личностно-ориентированный характер педагогического взаимодействия;
- социокультурная обусловленность целей и содержания образования;

- развивающий характер обучения;
- результативность обучения обусловлена содержанием и методами обучения;
- единство содержательного и процессуального аспектов педагогического процесса;
- качество педагогического процесса зависит от комплекса условий, в которых он осуществляется

39. Укажите правильный ответ. *Педагогика – это*

- искусство обучать и воспитывать;
- методическая система обучения и воспитания;
- наука;
- дидактический подход;
- система педагогических принципов

40. Укажите правильные ответы. *Предметом педагогического исследования могут выступать:*

- формирование опыта экологической деятельности школьников-подростков как компонента экологической культуры;
- опыт экологической деятельности школьников-подростков как компонент экологической культуры;
- концепция формирования опыта экологической деятельности школьников-подростков

ЭКСПЕРТНЫЙ МЕТОД

Основным методом оценки уровня методологической культуры педагога-исследователя является *экспертный метод*. Определить уровень методологической культуры можно только качественно (квалиметрически). Основанием для оценки уровня методологической культуры педагогов-исследователей могут выступать методологические критерии и показатели качества магистерской диссертации, дипломной работы...

Таблица 34 – Методологические критерии и показатели (для экспертов)

Методологические критерии	Показатели
<p>1. Актуальность проблемы и темы исследования</p>	<p>Аспекты актуальности: актуальность научного направления («проблемного поля»); практическая актуальность проблемы; научная актуальность проблемы данного исследования (степень разработанности именно данной проблемы в науке)</p> <p>Степень актуальности: высоко актуальная проблема; актуальная; малоактуальная; неактуальная</p>
<p>2. Объект и предмет исследования</p>	<p>Объект и предмет исследования. «Объективность» объекта и «субъективность» предмета исследования. Предмет исследования как <i>ракурс</i>, <i>«проекция»</i>, <i>аспект</i> изучения объекта, обуславливающий вектор и границы научного поиска, отражающий авторскую позицию исследователя, т. е. то, относительно чего, автор стремится получить новое научное знание</p>
<p>3. Цель и задачи исследования</p>	<p>Цель как идеальный прогнозируемый научный результат. Научно-теоретическая (понятие; закономерность; модель; система) и нормативная (принцип; метод; форма; технология; критерии; методика) составляющие цели. Эмпирические, теоретические и прикладные (нормативные) задачи в научном исследовании. Степень конкретности, диагностичности, реализуемости целей и задач исследования в данном научном контексте</p>
<p>4. Задачи и методы исследования</p>	<p>«Эвристический потенциал исследования» как потенциал познавательных средств и методов, используемых исследователем для постановки и решения научной проблемы, цели и задач исследования. Исследование, направленное на изучение известных в науке объектов, проводимое в рамках традиционной концепции, с помощью известных в данной научной области методов, обладает низким эвристическим потенциалом. Исследование ранее неизвестных объектов, в основе которого – новые концептуальные схемы, новые методы исследования, характеризуется высоким эвристическим потенциалом (возможность получения принципиально новых научных результатов)</p>

<p>5. Концепция и гипотеза исследования</p>	<p>Концепция как определённый способ понимания и научной интерпретации какого-либо явления, процесса; руководящая идея; замысел. Философские, общетеоретические и специально-научные подходы к проектированию авторской концептуальной модели исследования. Актуальность и новизна подходов... Гипотеза как «ядро» концепции. Гипотеза исследования включает спорные, неочевидные для науки предположения, требующие доказательства, теоретической аргументации и/или опытно-экспериментальной проверки. Нетривиальность, нестандартность, эвристичность гипотезы. Объяснительная и прогностическая функция гипотезы: «Если...(идея и замысел), то...(предполагаемый результат), так как...(объяснение)». Верификация гипотезы (эксперимент, опытная работа, «мысленный эксперимент», экспертный метод)</p>
<p>6. Понятийно-терминологическая однозначность</p>	<p>Однозначное определение основных категорий и понятий в рамках диссертации. Ясность, однозначность и точность терминов и понятий как основные требования к научному языку. Ясность терминов (понятий) как определенность, отчетливость их смыслов. Непротиворечивость понятийно-терминологического аппарата диссертации</p>
<p>7. Новизна результатов</p>	<p>Уровни новизны потенциальных результатов: абсолютная новизна; уровень дополнения; уровень конкретизации; отсутствие новизны. На уровне конкретизации новый результат уточняет известные научные данные, конкретизирует отдельные теоретические и практические положения. Изменения затрагивают лишь частные вопросы, не имеющие принципиального значения для понимания сущности явления, процесса. На уровне дополнения новый результат расширяет известные теоретические и практические положения посредством включения новых элементов, раскрывает новые аспекты проблемы, дополняет наши знания в данной области педагогики. Новый результат, в целом, радикально не изменяет устоявшиеся теоретические положения, однако существенно дополняет их. Уровень преобразований («абсолютной новизны») характеризуется принципиально новыми в данной области знаниями, подходами, которые не дополняют известные положения, а представляют собой принципиально новое, кардинально отличающееся от сложившихся теоретических представлений в данной области педагогики</p>

<p>8. Теоретическая значимость результатов</p>	<p>Значение полученных результатов для науки определяется тем, в какие концепции, области педагогической науки вносятся изменения, направленные на развитие науки. <i>Имеется в виду вклад не просто в решение избранной проблемы, но и в более широкую область научного знания</i> (В.В. Краевский).</p> <p>Общепедагогический уровень: результаты исследования оказали существенное влияние на развитие всех или большинства областей педагогического знания, формируют наиболее общие теоретико-методологические положения.</p> <p>Дисциплинарный уровень значимости характеризует исследования, результаты которых вносят вклад в развитие отдельных областей научно-педагогического знания: дидактики, теории управления образовательными системами, методологии педагогики.</p> <p>Общепроблемный уровень значимости имеют исследования, результаты которых изменяют существующие теоретические положения по ряду ключевых проблем внутри одной области педагогики.</p> <p>Частнопроблемный уровень значимости характеризует исследования, результаты которых изменяют теоретические положения по отдельным частным вопросам педагогики</p>
<p>9. Практическая значимость результатов</p>	<p>Практическая значимость результатов исследований определяется наличием в них новых научно-методических рекомендаций, которые окажут существенное влияние на качество и эффективность педагогического процесса, методику (технологии) обучения и воспитания, технологию управления образовательными системами, технологию управления качеством дидактического процесса и т.д.</p>

Одним из методологических критериев качества исследования является сильная корреляция между компонентами методологического аппарата научной работы. Отсутствие корреляции между методологическими характеристиками (проблема, тема, объект, предмет, цель, задачи, гипотеза и др.), содержанием глав (параграфов), выводами и т.д. является существенным недостатком. Эксперты могут конструировать не только корреляционные матрицы, но и корреляционные диады, триады и др. («объект – предмет»; «проблема – тема – объект – предмет – цель»; «задачи – методы исследования – выводы»).

Таблица 35 – Корреляционная матрица методологического аппарата исследования

Компоненты методологического аппарата	Проблема	Тема	Объект	Предмет	Цель	Задачи	Методы исследования	Гипотеза	Новизна результатов	Теоретическая значимость результатов	Практическая значимость результатов
Проблема		К	К	НК	НК	1. ... К 2. ... К 3. ... НК	1. ... 2. ... 3. ...	1 ... 2 ...	К	К	К
Тема											
Объект											
Предмет											
Цель											
Задачи											
Методы исследования											
Гипотеза											
Новизна результатов											
Теоретическая значимость результатов											
Практическая значимость результатов											

Примечание: К – коррелирует; НК – не коррелирует.

На основе корреляционной матрицы эксперты определяют точки «нестыковки», «рассогласования» между компонентами методологического аппарата и дают экспертное заключение, которое является основанием для системного преобразования методологического аппарата (проблема, тема, объект, предмет, цель, задачи, методы исследования...), проекта исследования, программы экспериментальной работы и др.

ВОПРОСЫ К ЭКЗАМЕНУ ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ «МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ»

1. Наука как система научных знаний и научной деятельности. Методологическая структура науки.
2. Структура научно-педагогического знания. «Знания по педагогике», «знания о педагогике».
3. Цель, средства и результат педагогического исследования.
4. Функции методологии педагогики. Сущность нормативной методологии педагогики. Понятие «методологическая норма».
5. Уровни и источники методологического обеспечения педагогического исследования.
6. Системный подход в педагогическом исследовании.
7. Культурологический подход в педагогическом исследовании.
8. Логика осуществления прикладного педагогического исследования.
9. Методологический алгоритм проектирования педагогического исследования.
10. Система методологических характеристик исследования как интегрированный критерий его качества.
11. Проблема педагогического исследования.
12. Тема научного исследования.
13. Актуальность научного исследования.
14. Объектное поле, объект и предмет научного исследования.
15. Цель и задачи научного исследования.
16. Гипотеза в научном исследовании.
17. Новизна результатов научных исследований.
18. Теоретическая значимость результатов научных исследований.
19. Практическая значимость результатов научных исследований.
20. Классификация методов научного исследования.
21. Эмпирические методы педагогического исследования.
22. Корреляция между методологическими характеристиками научного исследования как критерий его качества. Конструирование корреляционных матриц.
23. Понятийно-терминологическая однозначность как критерий качества научного исследования.
24. Педагогический эксперимент как эмпирический метод педагогического исследования.
25. Тестирование как эмпирический метод педагогического исследования.

26. Сущность понятия «методологическая рефлексия». Объекты и способы осуществления методологической рефлексии.
27. Логические нормы построения научных классификаций.
28. Критерии качества процесса научного исследования.
29. Критерии качества результатов научного исследования.
30. Специфика педагогического исследования как социально-гуманитарного.
31. Субъективно-иррациональный компонент парадигмы педагогического исследования.
32. Идеализация и моделирование как теоретические методы исследования.
33. Неполная индукция как метод научного исследования.
34. Методологическая аргументация в структуре педагогического исследования.

5 ХРЕСТОМАТИЙНЫЕ МАТЕРИАЛЫ

В.В. Краевский

Сколько у нас педагогик?

[...] Кто не знает, что «в начале было слово»? В начале была «методика», теперь в пору гуманизации образования на смену ей пришла «технология», причем педагогическая. Инженерия человеческих душ? [...]

Эта статья – монолог на тему, не очень популярную и как бы незаметную, точнее, незамечаемую [...]. Что беспокоит?

Начнем с того, что каждый Божий день миру является какая-нибудь педагогика. Возможно, их уже миллион. Нет, наверное, меньше. И возникают не ежедневно. Но все равно – много и часто. И до этого их было немало: педагогика средней школы, педагогика высшей школы, семейная педагогика, педагогика взрослых, народная, внешкольная, дошкольная и т.д. «Процесс пошел» давно, а сейчас принял обвальный характер: музейная педагогика, педагогика сотрудничества, педагогика сотворчества, педагогика развития, спортивная, коррекционная и т.д. Где-то на черте между старым и новым расположилась социальная педагогика, она же педагогика социальной работы. И каждая – особая, каждая как бы сама по себе. Давно предостерегал мудрец от умножения сущностей. Педагогика – разве не сущность? Зачем же ее заставляют размножаться с такой страшной быстротой? Прорезаются все новые сущности, плодятся, как кролики, потом разбегаются, как тараканы. И рассмотреть-то их как следует некогда. Если педагогик слишком много, теряется смысл самого термина, его категориальный характер [...].

Непонятно, о чем речь идет, когда говорят о педагогике – то ли о науке, то ли о практике, то ли об искусстве, то ли о методах, то ли еще о чем.

Этот казус не единственный. Полезно вспомнить распространенное в свое время мнение, что методы обучения и воспитания появляются в практике чуть ли не каждый день и учителя создают свои методы постоянно. Что бы они ни предприняли на уроке – все будут методы. Этому потворствуют и словари. Откройте любой на букву *М* и прочтете, что «метод» – это способ. Теперь посмотрим текст на букву *С* и обнаружим, что «способ» – это метод. В логике такая фигура называется «круг». Метод как категория теряет смысл, если какой угодно способ действия – он самый, метод и есть. Однажды было предложено сократить поголовье методов, подняв категорию на подобающий ей уровень – теоретический. В этом случае метод обучения определяется единственным образом – как нормативная модель единой деятельности преподавания и учения, нацеленной на передачу

определенной части содержания образования. Остальное – различные виды педагогических действий, приемы, организационные формы и т.п. – выступает в качестве способов реализации этой модели, т.е. метода, на других уровнях.

Так выстраивается определенная иерархия понятий в соответствии с системно-деятельностным подходом. Но вернемся к нашим педагогикам [...].

Музейная педагогика – вовсе не «нафталиновая» педагогика, как второпях можно было бы подумать. И не знак появления новой науки. Имеется в виду дело немаловажное, но не всеобъемлющее – методика ознакомления школьников с музейными экспонатами. Социальная педагогика (педагогика социальной работы) выделяет педагогические аспекты непедagogической в целом деятельности – социальной работы. Коррекционная педагогика – система включения детей с отклонениями в физическом и психическом развитии в нормальный учебно-воспитательный процесс. Можно это назвать как-то иначе, но суть остается: система практической деятельности определенного вида, обоснованная с позиций медицины, психологии, физиологии, педагогики и т.д.

Педагогика сотрудничества – не педагогика и не сотрудничество, а метафоричное, впрочем, очень удачное, обозначение смены авторитарного стиля педагогического руководства на стиль демократический и гуманистический. Такая перемена, конечно, дело хорошее, но означает ли она и отказ от существующей парадигмы педагогической науки, рождение новой педагогики? И прежде уважение к личности ребенка, отказ от жесткого руководства укладывались в систему педагогических принципов и действий [...]. Педагогика развития – одно из направлений в образовании, вряд ли во многом расходящееся принципиально с концептуальным обоснованием системы развивающего обучения, основательно разработанного дидактикой.

Педагогика сотворчества смотрится как союз предыдущих двух «педагогик». В этом типе обучения есть и «сотрудничество», и развитие. В сущности, это – проблемное обучение как особый его *тип* предполагающий применение продуктивных методов (эвристического и исследовательского), самостоятельное решение познавательных задач при ненавязчивой помощи учителя в случае необходимости и при его по возможности незаметном руководстве. Опять же, может быть, характеристика неполная и неточная, но с одним спорить трудно: педагогика – это не тип обучения.

Другие аспекты образовательной практики, но не вся она в целом, отражаются в поистине нескончаемом ряду разнообразных «педагогик»: пе-

дагогика индивидуальности, педагогика личности, педагогика библейская, экологическая, этническая [...].

Если присовокупить сюда уже упомянутые педагогики более раннего происхождения, получится, что этим словом обозначают все, следовательно, ничего. Если педагогика – это и организационные формы обучения (организация экскурсий в музей), и смена стиля педагогического руководства, и тип обучения, и одна из отраслей педагогической науки, то действительно термин оказывается лишним. А вот при однозначном его понимании становится возможной логичная иерархизированная система понятий, которая будет и условием формирования теории, и ее частью.

Выбирая из разных смыслов слова «педагогика» тот единственный, без которого нельзя создать непротиворечивую концепцию, представим себе альтернативу: отказ от двух трактовок этого понятия в пользу третьего. Эти три существующие в научном обиходе трактовки следующие. Во-первых, педагогика есть педагогическая наука, во-вторых, это педагогическая практика (искусство). В-третьих, нормативная система предлагаемых форм педагогической деятельности, фиксируемая в проектах (учебных материалах, методиках, рекомендациях, установках и т.п.) и реализуемая на практике. Именно смешение этих смыслов в педагогической науке и практике порождает многие недоразумения, по видимости концептуального, а на деле терминологического порядка.

Чтобы исключить возможность разночтений и открыть путь к построению целостной системы представлений в нашей предметной области, хорошо бы было понимать под педагогикой только педагогическую науку, а не практику, не искусство, не педагогическую систему.

Право на это у нас есть, если посмотреть на дело с теоретических позиций. Одна из характеристик процесса формирования теоретического знания состоит в том, что, применяя процедуры научного познания к тем или иным объектам, мы превращаем объекты с принципиально бесконечным множеством свойств в объекты, имеющие конечное фиксированное число свойств, связей и отношений. Педагогика в этом, избранном нами, смысле – наука: единая, целостная, охватывающая всю область педагогической действительности в единстве составляющих ее компонентов. Таковы ее свойства. Ее категории, методы, содержание, организационные формы восходят к одному концептуальному источнику. При этом формы их воплощения имеют свою специфику в зависимости от типа учебного заведения, возрастных особенностей контингента и т.п.

Как показал опыт, наиболее общие педагогические теории находят применение в разных «педагогиках», сохраняя основную направленность и

содержание в конкретных разработках, относящихся к разным элементам системы образования или к тем или иным возрастным группам воспитанников.

В любом звене образования найдется место общедидактическим принципам наглядности, научности и доступности обучения, перехода его в самообразование, положительного эмоционального фона обучения. Конечно, на каждой ступени они будут применяться в специфическом виде. Но дидактика как отрасль педагогики на всех одна. При этом возможны, конечно, дополнительные частные принципы, например действующие только в рамках высшего образования. Но они погоды не делают, новой педагогики не создают и, во всяком случае, остальному содержанию этой науки не должны противоречить. Если же в общей педагогике появляется новый принцип, лучше не спешить называть его еще одной «педагогикой».

Представление о содержании образования как педагогической модели социального опыта и о его передаче посредством обучения с целью подготовки обучающегося к жизни реализуется на любом этапе и на любом уровне образования. Так будет и в первом классе школы, и на пятом курсе вуза, и в институте повышения квалификации, т.е. как бы в трех «педагогиках»: начального обучения, высшего образования и в педагогике взрослых. На самом деле и здесь педагогика одна, разнятся лишь этапы обучения, их цели, возрастные характеристики обучающихся. Понятно, что социальный опыт для каждого звена специфичен, и «жизнь» на различных этапах взросления понимается по-разному. Но всякий раз имеется в виду формирование умения действовать адекватно жизненным обстоятельствам. В институте повышения квалификации специалистов готовят к участию в профессиональной жизнедеятельности на более высоком уровне, чем в вузе, с большей эффективностью. Если речь идет о детях, подготовка к жизни приобретает форму ранней социализации личности.

Само же содержание в любом звене изоморфно социальному опыту. В соответствии с концепцией, разработанной в свое время в Научно-исследовательском институте общей педагогики И.Я. Лернером, М.Н. Скаткиным и другими, оно состоит из четырех структурных элементов: опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов – знаний; опыта репродуктивной деятельности, фиксированной в форме способов ее осуществления – умений и навыков; опыта творческой деятельности – в форме проблемных ситуаций; опыта эмоционально-ценностных отношений. Выяснилось, что такая трактовка применима не только к общеобразовательной средней школе. В наши дни она помо-

гает движению по пути гуманизации образования и обоснованию личностно ориентированного обучения. [...]

В одной из последних диссертационных работ эта концепция стала основой для разработки способов включения личностного опыта в структуру содержания образования, в другой – определила структуру содержания методологической культуры [...].

Таким образом, вопреки тому, что говорят противники вливания «нового образовательного вина» в «старые педагогические меха», именно в рамках стабильной парадигмы педагогической науки только и возможно объективное обоснование современных педагогических систем. Не нужно подменять понятия. Педагогика (наука) и педагогическая система – не одно и то же. Конструкция телевизора не зависит от того, что показывают – дикие сцены насилия или перипетии возвышенной любви. Если бы это было не так, телевизор пришлось бы менять каждый день. [...]

Удивительно, но факт: из многоголосия мнений, толков и кривотолков насчет педагогики не складывается мелодия, и до сих пор одним неясно, а других не интересует, чем эта наука, собственно, занимается, каковы ее объект и предмет. [...]

Сумятица мнений, позиций и взглядов, а также их отсутствие обусловлены тем, что наша наука на пути ее становления. [...] И по сей день случается, что автора этих бесхитростных строк ставят на место напоминаниями вроде: «А Ушинский (Коменский, Макаренко) не так говорил!» Ну и что? Ушинский когда еще был! Сойдем, однако, с места и пройдем быстрым шагом по следам, оставленным педагогикой. Без претензий на историко-методологический анализ, скорее в метафорическом стиле, выделим некоторые вехи ее становления: Платон – эмбриональная педагогика (педагогика как часть философской системы); Я.А. Коменский – философская педагогика, или то, что сегодня назвали бы философией образования; К.Д. Ушинский – психологизированная антропологическая педагогика; Дж. Дьюи – психологическая (после 1929 г. – эклектическая) педагогика.

Перед современной педагогикой придется сделать передышку. Она разная. Есть в ней наследники и дублеры вечно живых наших предшественников – платоны, коменские, ушинские и макаренки. Есть и другие сторонники педагогической педагогики, как существуют, например, люди, считающие, что железо должно быть железным, а экономика – экономической (не обязательно экономной). Эти – наследники, но не дублеры. Приходится выбирать из трех сосуществующих концепций научного статуса этой отрасли: педагогики как междисциплинарной области, как приклад-

ной дисциплины и как относительно самостоятельной науки, сочетающей фундаментальный и прикладной аспекты. Третье и есть педагогическая педагогика. Ее мы и выбираем [...].

Исходным для дальнейшего будет определение педагогики как науки, изучающей особую, социально и личностно детерминированную, целенаправленную деятельность по приобщению человеческих существ к жизни социума. Этот вид деятельности и есть собственный объект педагогической науки. Только эта наука изучает ее как целое, в единстве всех составляющих ее компонентов.

Что касается статуса и предмета педагогики, вспоминается, как еще в 1970 г. на сессии Всесоюзного семинара по методологии педагогики говорилось о разном понимании статуса педагогики [...]. С тех пор к единому мнению так и не пришли. Остается предложить свое: если признать наличие у этой науки теоретического уровня, ее предмет можно определить так: это система отношений, возникающих в деятельности, являющейся объектом педагогической науки. Например, с этой точки зрения в системе отношений, возникающих в обучении как объекте одной из педагогических научных дисциплин – дидактики, ученик предстанет как объект преподавания и субъект учения.

Вроде бы простой вопрос: как назвать эту особую деятельность? Но в педагогике все непросто, и особенно терминология, несущая на себе те самые следы происхождения и развития, о которых только что было сказано.

По традиции можно было бы обозначить ее термином «воспитание», и тогда получится, что это и есть объект педагогики. Но термин неоднозначен. Различают по меньшей мере четыре его смысла, выделенные Т.А. Ильиной [...]. Воспитание понимают: в широком социальном смысле, когда речь идет о воздействии на человека социума в целом и всей окружающей действительности; в широком педагогическом смысле, когда имеется в виду целенаправленная деятельность, охватывающая весь учебно-воспитательный процесс; в узком педагогическом смысле, когда под воспитанием понимается специальная воспитательная работа; в еще более узком значении, когда имеется в виду решение определенной задачи, связанной, например, с формированием нравственных качеств (нравственное воспитание), эстетических представлений и вкусов (эстетическое воспитание) и т.п. Иными словами, термин в этом случае обозначает участок приложения воспитательных усилий.

Такая неопределенность чревата недоразумениями. Всякий раз придется оговаривать, в каком смысле говорится о воспитании. Если учесть, что по-разному понимается и обучение, то разговор, например, о единстве

обучения и воспитания может уподобиться спору двух глухих: один понимает воспитание в первом смысле, другой – во втором или третьем, и обучение они понимают по-разному. Один про Фому, другой про Ерему. И вот годами тянутся лишённые научного содержания споры по поводу того, что главнее – обучение или воспитание – или: к какому разряду отнести положение об их единстве: принцип это или закономерность?

Все зависит от того, как понимать воспитание – как социализацию вообще (в широком социальном смысле), или как обязательно целенаправленную социализацию (воспитание в широком педагогическом смысле), или же воспитание выступает в узком смысле, как специальная воспитательная работа. Воспитание в широком педагогическом смысле включает в себя обучение, а в узком – стоит в одном ряду с обучением, на том же уровне. Обучение всегда идет вместе с воспитанием, если последнее понимать в широком социальном смысле, поскольку в ходе обучения, специально или стихийно, формируются какие-то качества личности. В то же время можно утверждать, что при определенных условиях обучение воспитывает не всегда, а только тогда, когда оно построено соответствующим образом, как воспитывающее обучение. Так можно сказать, когда воспитание выступает не в широком социальном, а в педагогическом смысле, т.е. если оно связано с целеполаганием и педагогическим руководством. В первом случае единство обучения и воспитания – закономерность, во втором – принцип.

Другая трудность заключается в наличии синонимов к слову «воспитание», каждый из которых вправе претендовать на статус объекта науки: учебно-воспитательный процесс, практическая педагогическая деятельность, педагогическая действительность, образование. Каждое из этих понятий приемлемо для обозначения объекта педагогики в определенном контексте, в связи с определенными другими понятиями того же плана.

Например, «воспитание» стоит в одном ряду с понятиями «обучение», «методы обучения». Если нужно установить различия в этом ряду, правомерно определять объект именно так. «Учебно-воспитательный процесс» соотносится с такими понятиями, как «целостность учебно-воспитательного процесса», «образовательная, развивающая и воспитательная функции процесса обучения». Практическая деятельность предстает как объект педагогической науки, когда необходимо сопоставить эту деятельность с научной и рассмотреть в рамках такого сопоставления объекты, средства и результаты двух деятельностей.

Отдельно стоит понятие «образование». Это наиболее общий интегративный термин, с одной стороны, вводящий объект педагогики в общий

социальный контекст, а с другой – открывающий возможность его интерпретации в конкретных понятиях любого уровня, как это сделано, например, в Законе Российской Федерации об образовании, где последнее определяется как «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства». Здесь оно трактуется так же, как воспитание в широком педагогическом смысле. Поэтому можно сказать и так, что объектом педагогической науки является образование. Это определение полезно тем, что отсекает претензии смежных дисциплин считаться «науками об образовании». Единственная наука об образовании – педагогика. Другие науки, имеющие собственные объекты изучения, могут, иногда с немалой пользой, через призму своего предмета и в контексте своей проблематики рассматривать те или иные стороны образовательной деятельности. Пролетая над морем педагогических фактов и проблем, такая наука может коснуться его крылом. Но море колыхнется все-таки за пределами ее владений. Наука об образовании и науки, изучающие образование, не супруги, а соседи. [...]

Определение образования как целенаправленной деятельности по воспитанию и обучению лишает смысла предлагаемую иногда трактовку, согласно которой оно понимается как становление и совершенствование образа человеческого. Первое – укладывается в парадигму педагогической науки, второе – не совмещается с ней. В условиях многозначности приходится выбирать. В таком выборе семантический анализ – ненадежный ориентир. Этимология слов обманчива и нередко уводит от реального современного содержания понятий, которые ими обозначаются. Геометрия во все не землемерие, хотя с греческого переводится именно так. [...]

Куда же привела нас довольно длинная цепь рассуждений? К чему и должна была привести: к новым вопросам и сомнениям. Некоторые лежат на поверхности.

Первое. Как все же быть с быстрым размножением педагогик? Сократить рождаемость в этом регионе не представляется возможным. Переименовать уже появившихся на свет – не получится. Остается принять музейную и социальную педагогику как факт природы. Но для собственного употребления не забывать, что это на самом деле значит. И по возможности рассказать другим. Второе. Сакраментальный вопрос: зачем все это нужно и что нам дает? Чем мешает делу многозначность в понимании педагогики, ее объекта и главных категорий? [...]

Отвечу так. В тумане дороги не видно, можно споткнуться. Не дай Бог что-нибудь сломать или наломать дров. Чтобы лучше работать, надо ясно видеть. Да, верно, видеть по-своему, никому не заказано. Нет возражений.

Но тем, кто хотел бы объединить усилия в науке, не обойтись без согласования позиций. Единое понимание научным сообществом, большим или малым, основных категорий делает возможной совместную разработку педагогической теории и того, что на нее опирается [...].

В движении к созданию нормативно-методологических и теоретических ориентиров должны быть остановки на полустанках, где эти ориентиры можно было бы выгрузить с поезда педагогической науки и использовать по назначению – для концептуального и проектировочного освоения различных аспектов и разделов образования. Пусть ориентиры какое-то время будут твердыми. Успех в таких делах невозможен без согласия. «Когда в товарищах согласия нет...». Дальше – по дедушке Крылову.

Краевский, В.В. Сколько у нас педагогик? / В.В. Краевский // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 113–118.

В.В. Краевский Воспитание или образование?

Вопрос, вынесенный в заглавие этой статьи, выглядит несколько странно. В самом деле, разве существует такая альтернатива? Как будто ясно, что образованность – еще не все, что нужно человеку и особенно окружающим его людям. Мало ли образованных хамов? [...].

Эти вопросы кажутся риторическими. [...] Однако дело обстоит не так просто. Необходимость в нем разобраться становится настоящей хотя бы потому, что сегодня все чаще упрекают педагогов и педагогику в забвении важнейшей категории нашей науки и не менее важной области педагогической практики – воспитания. [...]

На довольно длительный период оно (воспитание) фактически исчезло из педагогического обихода. Чаще всего его заменяли словом «развитие».

Вначале такое положение дел было понятно и в чем-то оправданно, поскольку открылась перспектива освобождения школьной практики от крайней формализации всего педагогического процесса, освобождения творческой энергии педагогов и учащихся. Придираться к неточностям научно-методологического характера казалось неуместным. А эти неточности были. Педагогическое руководство, педагогическое воздействие – характеристика любой педагогической деятельности, и уйти от этого невозможно. Какими бы тонкими ни были нити, связывающие учителя и ученика, они не могут исчезнуть совсем, пока существует педагогический процесс. Воспитание плохо не само по себе и не любое, а лишь построен-

ное на основе авторитаризма, нацеленное на индоктринацию и формирующее соответствующие качества у воспитанников. Что касается развития, то это категория психологическая, и преобладающее внимание к ней было одним из факторов, обусловивших появление тенденции к «размыванию» педагогической науки и забвению накопленного ею немалого запаса знаний о воспитании. Объективно способствовало этому и определение воспитания как «управления развитием». [...]

Довольно распространенное недоразумение – представление о том, что в недавнем прошлом воспитание сплошь формировало духовность и нравственность, а эгоизм и собственнические умонастроения современных тинэйджеров – порождение последних, «реформистских» лет [...].

Еще одним следствием отката в противоположную сторону выступает недооценка другой педагогической категории – «образование». Столкновение мнений вокруг приоритетности одной из этих двух категорий нередко принимает форму бестолкового спора о словах. По-видимому, более продуктивным будет онтологический подход, при котором сначала определяется область действительности, о которой идет речь, а потом уже выбирается слово, подходящее для ее обозначения. В этом случае имеются в виду очень широкие категории, глобальные для педагогической науки. Одной из них может быть обозначен ее объект. Вопрос ставится так: что изучает педагогическая наука? Мы умышленно не употребляем слово «педагогика», поскольку оно в последнее время приняло столь неопределенный смысл, что фактически утратило свой категориальный характер

Итак, каков объект педагогической науки, иными словами – что она исследует? В общей форме на этот вопрос дал ответ еще в 1922 г. А.С. Макаренко, утверждавший, что объектом педагогического исследования должен считаться не ребенок, а «педагогический факт (явление)».

Следующий вопрос: в какой деятельности возникают педагогические факты? Педагогика изучает особый вид деятельности. Эта деятельность целенаправленная, потому что педагог не может не ставить перед собой определенную цель: научить тому-то, воспитать такие-то качества личности (гуманность, нравственность, самостоятельность, способность к творчеству и т.д.). Если посмотреть на дело более широко, можно сказать, что это деятельность по выполнению извечно существующей функции человеческого общества: передавать новым поколениям ранее накопленный социальный опыт. Иногда это называют трансляцией культуры. На этом основании *можно определить педагогику как науку, изучающую особую, социально и личностно детерминированную, характеризующуюся педагогическим целеполаганием и педагогическим руководством, дея-*

тельность по приобщению человеческих существ к жизни общества. Можно обозначить такую деятельность как **целенаправленную социализацию** личности. Под социализацией понимается процесс включения растущего человека в общество благодаря усвоению и воспроизводству личностью социального опыта, исторически накопленной культуры. Этот вид деятельности и есть собственный объект педагогической науки.

Здесь, конечно, не имеется в виду то понимание социализации, которое фактически отождествляет ее с адаптацией к социуму в его неизменном и неизменяемом виде. Речь идет о социализации, организованной таким образом, чтобы выпускник школы был в состоянии не только успешно выполнять предназначенные ему функции в обществе, быть хорошим исполнителем, но и действовать самостоятельно. Он должен получить возможность не просто приспособливаться к существующей социальной действительности, но и вносить собственный вклад в существующий порядок, вплоть до его реформирования.

Определение предмета науки зависит от ее теоретического статуса. Если признается наличие у педагогики теоретического уровня, ее **предмет можно сформулировать так: это система отношений, возникающих в деятельности, являющейся объектом педагогической науки.** Например, в системе отношений, характерных для обучения, изучаемого одной из педагогических научных дисциплин – дидактикой, ученик предстает как объект преподавания и субъект учения.

Теперь можно подумать и о том, как назвать эту деятельность в контексте педагогической науки, пользуясь ее собственными категориями. По традиции можно было бы обозначить ее термином «воспитание». Но беда в том, что термин неоднозначен. Различают, по меньшей мере, четыре смысла воспитания: 1) **широкий социальный** – речь идет о воздействии на человека всей окружающей действительности; 2) **широкий педагогический** – имеется в виду целенаправленная деятельность, охватывающая весь учебно-воспитательный процесс; 3) **узкий педагогический** – под воспитанием понимается специальная воспитательная работа; 4) **еще более узкий** – решаются задачи, связанные, например, с формированием морально-волевых качеств (нравственное воспитание), художественных представлений и вкусов (эстетическое воспитание). В этом случае термин обозначает участок приложения воспитательных усилий.

Такая неопределенность приводит к недоразумениям. Всякий раз приходится оговаривать, в каком смысле говорится о воспитании. Например, когда употребляют термин «воспитание» в первом значении, получается, что оно включает в себя обучение плюс воспитание во втором смысле.

Другая трудность заключается в наличии синонимов к слову «воспитание», каждый из которых вправе претендовать на статус объекта науки: учебно-воспитательный процесс, практическая педагогическая деятельность, педагогическая действительность, образование. Каждое из этих понятий приемлемо для обозначения объекта педагогики в связи с другими понятиями, как говорят, в определенном контексте. Например, понятие «воспитание» стоит в одном ряду с понятиями «обучение», «методы обучения». Если нужно установить различия в этом ряду, правомерно определять объект именно как воспитание. «Учебно-воспитательный процесс» соотносится с такими понятиями, как «целостность учебно-воспитательного процесса», «образовательная, развивающая и воспитательная функции процесса обучения».

Практическая деятельность предстает как объект анализа, когда необходимо сопоставить эту деятельность с научной и рассмотреть в рамках такого сопоставления объекты, средства и результаты двух видов деятельности. Педагогическая действительность – это та часть реальности, которая включена в образовательную деятельность, составляет эмпирическую область для изучающей ее науки, ее исходное основание и в то же время выступает как структурный элемент связи педагогической науки с практикой.

Образование – наиболее общее понятие, с одной стороны, вводящее объект педагогики в общий социальный контекст, а с другой – открывающее возможность его истолкования в конкретных понятиях. Так сделано, например, в Законе РФ «Об образовании», где оно определяется как «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства». Здесь образование трактуется так же, как воспитание в широком педагогическом смысле. Зато в какой-то степени снимается неоднозначность. Во всяком случае, нет необходимости в этом контексте говорить об образовании в первом или во втором смысле. Образованный – не просто обученный, но и воспитанный человек.

Образованным можно назвать не просто выпускника школы, изучившего науки, там преподаваемые, а человека, способного к сопереживанию, готового к свободному гуманистически ориентированному выбору, индивидуальному интеллектуальному усилию и самостоятельному, компетентному и ответственному действию в политической, экономической, профессиональной и культурной жизни. Он уважает себя и других, терпим к представителям других культур и национальностей, независим в суждениях и открыт для иного мнения и неожиданной мысли. Понятно, что и содержание образования в этом случае не сводится к изучению основ наук,

овладению языками и развитию интеллекта. По-настоящему образованный человек может не только действовать внутри наличной социальной структуры, но и изменять ее [...].

Есть еще один довод в пользу термина «образование». У тех, кто употребляет слово «воспитание», подразумевая целенаправленную деятельность, охватывающую весь учебно-воспитательный процесс, возникают трудности в общении с зарубежными коллегами, особенно если разговор ведется на английском языке [...]. На английский язык слово «воспитание» невозможно перевести так, чтобы сохранились все нюансы, о которых говорилось выше. Смысл можно передать лишь приблизительно, несколькими словами, и при этом одним из них будет education – образование: attitude education, value education, т.е. **образование** (формирование) отношений и **«ценностное» образование**, т.е. формирование у учащихся ценностных отношений. Есть еще глагол to bring up, но он означает не столько **воспитывать**, сколько растить, **выращивать**.

Таким образом, окончательного, общепринятого решения сегодня нет. Приводят свои аргументы и сторонники взгляда, согласно которому наиболее широким понятием, обозначающим педагогическую деятельность, а, следовательно, и объект нашей науки, должно быть **воспитание**. Они ссылаются главным образом на традиции. Действительно, если по-прежнему ограничивать образование формированием лишь интеллектуальной стороны личности и считать, что в него не включается другой аспект, связанный с формированием у человека эмоционально-ценностных отношений и соответствующего поведения, придется искать все это вне образования. Тогда замена термина будет выглядеть как ущемление прав педагога, сведение его функций к бездуховному, лишенному человеческих эмоций интеллектуализму, «натаскиванию» на учебный предмет, в свою очередь сводящемуся к основам науки. Но сегодня образование и входящее в него обучение вовсе не ограничиваются только рациональной стороной, а предполагают развитие всей гаммы человеческих чувств.

С нашей точки зрения, если все это принять во внимание, правильнее будет утверждать, что объектом педагогической науки следует считать образование. Правда, образование изучают также и другие науки, каждая по-своему: педагогическая психология, философия образования, социология образования. Но **педагогика – это единственная специальная наука об образовании** в ряду научных дисциплин, представители которых могут исследовать те или иные стороны образовательной деятельности. Только педагогическая наука изучает образование в единстве всех составляющих его частей, и лишь для нее образование – собственный объект изучения.

С изменением идеологических ориентиров произошли сдвиги и в педагогическом сознании. Они не могли не затронуть представления о той отрасли науки, где находит отражение педагогическая действительность и где обосновываются проекты образовательной деятельности. В связи с изменениями в образовании возникла идея смены парадигмы науки, изучающей ее, – педагогики. Термин «парадигма» и производные от него (парадигмальный, полипарадигмальный, парадигмальные направления, гуманистическая парадигма) все чаще употребляются в разговорах об образовании и педагогической науке. По-видимому, пора выяснить, что на самом деле имеется в виду. Чтобы оценить обоснованность и обозначить границы возможного применения положений, выдвигающихся в русле упомянутой идеи, необходимо дать хотя бы самый краткий обзор современного состояния дел в российском образовании в условиях его перманентного реформирования.

Главное состоит в том, что запущен механизм развития и саморазвития системы образования. При всех трудностях постсоветского периода многое сделано для того, чтобы образование стало действенным фактором становления *гражданского, открытого общества*. Несмотря на рецидивы «отката» к прошлому, на попытки вернуться к однажды преодоленным стереотипам мысли и действия и на присущую сфере образования инерционность, остаются действенными принципы *гуманизации и демократизации, вариативности, альтернативности, многоукладности, развивающего характера образования* и др. [...].

Обязательно ли перемены в образовании должны повлечь за собой смену парадигмы науки, в которой они отражаются и обосновываются? Все трактовки понятия парадигмы в общей методологии науки объединяет то, что оно относится не к объекту науки, а к самой научной деятельности: *парадигма – модель научной деятельности как совокупность теоретических стандартов, методологических норм, ценностных критериев*. Другие определения конкретизируют это общее представление: «теория (или модель постановки проблем), принятая в качестве образца решения исследовательских задач», «признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают модель постановки проблем и их решений научному сообществу».

Учет этих характеристик парадигмы как методологической категории поможет дать достаточно определенный ответ на сформулированный выше вопрос. *Главная проблема – в способе и характере субстанционального наполнения парадигмы, а не ее структурной реорганизации*. Выше были перечислены главные направления изменений в образовании. Конкретные

формы их реализации не являются чем-то совершенно новым для педагогики. Имеются в виду усиление внимания к ребенку, уважение к его личности; создание благоприятных условий для развития способностей детей и возможностей самоопределения; последовательная индивидуализация учебного процесса; повышение статуса гуманитарных учебных дисциплин и т.п.

Отображение в науке этих позиций, изучение возможности их реализации в педагогическом процессе и обоснование педагогических систем, ориентированных на личность ученика, не требуют смены самой модели, т.е. структуры и логики педагогического исследования, так как, например, при замене одного костюма другим не требуется каждый раз менять шкаф. Остаются неизменными методологические характеристики: проблема, тема, обоснование актуальности, объект и предмет исследования, его цель и задачи, гипотеза и защищаемые положения, новизна, значение для науки и практики.

Таким образом, смены парадигмы педагогической науки в том смысле, в каком она понимается в современной методологии науки, т.е. как *модели научной* деятельности, не происходит. Но это не значит, что в принципе модель всегда остается неизменной. Однако нужно разобраться в том, *что именно моделируется*. В данном случае меняется не модель науки, не парадигма педагогики, а *модель практической образовательной деятельности*, можно сказать, модель образования. Что это значит?

Одним из благотворных следствий обозначенных выше инноваций, направленных на отход от практики индоктринации, на гуманизацию, т.е. «очеловечение» образования, оказалась замена учебно-дисциплинарной модели взаимодействия педагога и воспитанника личностно ориентированной моделью, утверждающей взгляд на ребенка как на личность. Отвергается манипулятивный подход к детям.

Однако в сознании многих замена одной модели образовательной *практики* другой оказалась связанной с представлением о смене парадигмы педагогической науки, которая как раз и призвана конструировать теоретические модели. Посмотрим, к чему приводит такое смещение методологических представлений. В явной или неявной форме выдвигается предположение, что объектом педагогической науки теперь должна стать личность воспитанника, а не образовательный процесс, не содержание и методы образования. Но подобное смещение методологической ориентации не может способствовать повышению качества и эффективности работы. Существует очень большое различие между ориентацией на личность ученика в практике, с одной стороны, и в науке – с другой [...].

Обзор сложившейся сегодня ситуации, на наш взгляд, не дает оснований для вывода о необходимости смены парадигмы науки об образовании в том смысле, каком понимается парадигма по определению, приведенному выше. Однако парадигма науки вообще и педагогической науки, в частности, не может быть неизменяемой в принципе. Как и все на свете, она развивается, подлежит эволюции. Случаются и революции, о чём пишет Т. Кун в книге, на которую мы здесь ссылались.

Какими же факторами может быть обусловлена смена подходов и характеристик способов получения научных знаний в области образования? Прежде всего, эти факторы определяются не столько изменениями в самой образовательной деятельности, сколько общим направлением движения познающей мысли в данной сфере. Применительно к педагогике это означает *движение к созданию нормативно-методологических и теоретических ориентиров для концептуального и проектировочного освоения различных аспектов и разделов образования*, которое реализуется в исследовательской работе [...].

Продвижение в понимании всего комплекса вопросов, связанных с образованием, является частью глобального социального процесса смены *рецептивно-отражательного подхода* к мышлению и образованию человека другим, который называют *конструктивно-деятельностным*. Проявления этого процесса глубоки и разнообразны: отказ от жестких авторитарных схем, связанных с манипулированием учащимися и установкой на запоминание готовых знаний; ориентация на всестороннее развитие; проблемное обучение: все то, что называют личностно ориентированным образованием, связанным с освобождением творческой энергии каждого человека, находящегося в системе педагогических отношений.

Такой переход предполагает внимание к философскому, методологическому и теоретическому осмыслению педагогической науки и практики. Для педагога-исследователя *конструктивно-деятельностная* позиция формируется в процессе овладения *методологической культурой*, в содержание которой входят: *методологическая рефлексия (умение анализировать собственную научную деятельность), способность к научному обоснованию, критическому осмыслению и творческому применению определенных концепций, форм и методов познания, управления, конструирования* [...].

В настоящее время, можно выделить два направления возможной трансформации парадигмы педагогической науки. *Первое – возрастание роли междисциплинарных исследований в образовании* и повышение интегративной функции педагогической науки. Одна научная дисциплина

не в состоянии охватить все сложные социальные условия и факторы, определяющие развитие образовательных систем. **Второе, тесно связанное с первым, – повышение теоретического уровня** и определение статуса педагогики как единственной науки, специально изучающей образование [...].

Любые суждения о столь непростом вопросе, как парадигма науки, должны быть основаны на обстоятельном анализе [...]. Еще предстоит исследовать ряд важных проблем, к числу которых можно отнести, в частности, вопросы: каковы характер и механизм влияния трансформации объекта изучения на способы исследования и на парадигму науки в целом? Как соотносятся общая ситуация в науке и положение в данной конкретной научной дисциплине? Как сдвиги в парадигме научного познания в целом отражаются на логике, структуре и характеристиках исследования в данной области? Считать ли парадигмой научные подходы и направления? Имеются в виду, например, системный и деятельностный подходы применительно к педагогике или парадигмальные направления, такие, как либерально-рациональное, культурно-историческое, глобально-историческое [...].

Краевский, В.В. Воспитание или образование? / В.В. Краевский // Педагогика. – 2001. – № 3. – С. 3–10

Краевский В.В.

Методология педагогического исследования

Глава 2 Методологические вопросы соотношения педагогической науки и педагогической практики

2.2 Педагогическая наука и педагогическая практика как единая система

Любую систему можно охарактеризовать через ее состав (совокупность составляющих ее элементов), структуру (связь между этими элементами) и функции. [...]

Главный, исходный элемент этой системы – сама педагогическая практика, или практическая педагогическая деятельность. [...]

В целях максимальной понятийно-терминологической четкости, совершенно необходимой в методологическом анализе, рассмотрим ряд синонимов, обозначающих в общем один и тот же объект действительности, но употребляемых в разных контекстах, в различных системах связей и в свете разных задач. [...]

Четкость и однозначность терминологии – неперенное требование научной методологии, и для науки вовсе не безразлично, какие слова употребляются, из какой понятийной среды они изъяты.

Возьмем синонимический ряд: воспитание, учебно-воспитательный процесс, практическая педагогическая деятельность, педагогическая действительность. Каждое из этих слов означает «приблизительно» одно и то же, но за каждым из них кроется понятие со специфическим содержанием, соотнесенное с определенными другими понятиями, объединенными определенным целостным контекстом. Одни из этих понятий соотносятся с онтологическим (в данном случае специально-научным), другие – с гносеологическим (методологическим) контекстом. Кроме того, в каждом из этих контекстов можно различить разные системы понятий в зависимости от подхода – деятельностного или процессуального. Покажем на материале главных для нашей проблемы категорий возможность для педагогической сферы разных структурных «срезов» ее специально-научного и методологического отображений.

Графически многообразие возможных систем отображения и связь понятий внутри каждого «среза» можно изобразить схемой.

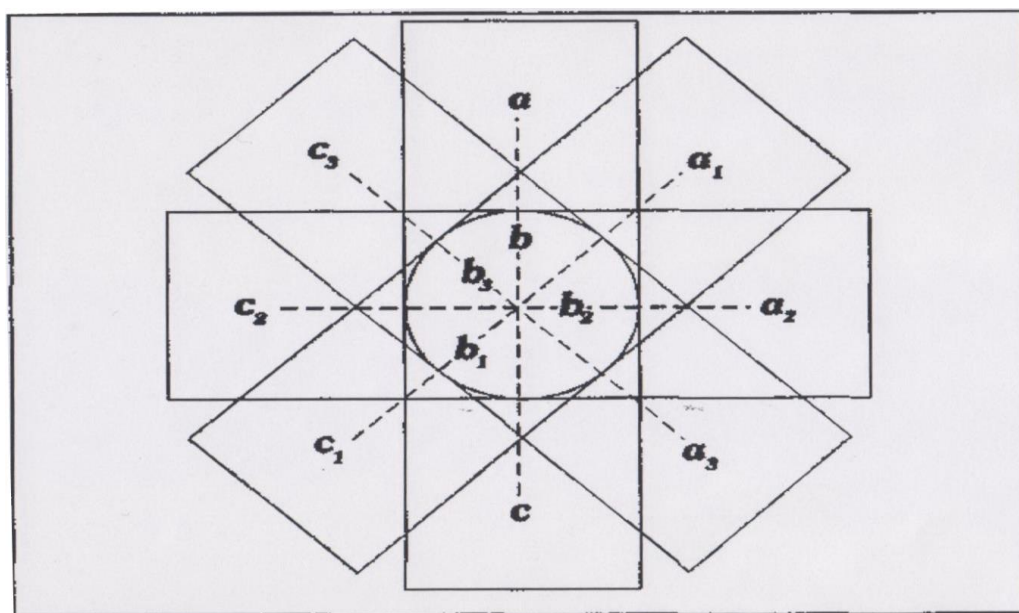


Рисунок – Структурно-понятийные образования

А. Для онтологического (специально-научного) контекста:

— в деятельностном срезе: а – обучение, b – воспитание, с – методы обучения и воспитания;

– в процессуальном срезе: a_1 – целостность учебно-воспитательного процесса, b_1 – учебно-воспитательный процесс, c_1 – образовательная, развивающая и воспитательная функции процесса обучения.

Б. Для гносеологического (методологического) контекста:

– в деятельностном срезе: a_2 – научная педагогическая деятельность, b_2 – практическая педагогическая деятельность, c_2 – объекты, средства и результаты педагогической деятельности;

– в гносеологическом срезе: a_3 – педагогическое знание, b_3 – педагогическая действительность, c_3 – методы познания педагогической действительности.

На схеме видно, что каждое из понятий b , b_1 , b_2 , b_3 принадлежит «своей системе», связано с другими, тоже принадлежащими этой системе, понятиями, получает свое содержание в контексте данной системы. Каждое понятие относится к системе, в которую оно включено, и, будучи из нее изъято, либо теряет смысл, либо «тянет» за собой всю ту систему, из которой оно было извлечено. Иными словами, «воспитание» входит в структурно-понятийное образование «обучение» – «воспитание» – «методы обучения и воспитания», и остается за границами образования «научная педагогическая деятельность» – «объекты, средства и результаты педагогической деятельности», в которой «своим» будет понятие «практическая педагогическая деятельность». Таким образом, хотя все четыре понятия, обозначенные знаками b , b_1 , b_2 , b_3 относятся к одному объекту действительности, в каждом конкретном случае, с учетом всех факторов, порождающих определенный способ отображения этого объекта, только одно из них адекватно этим факторам – задачам, принадлежности к специально-научному или методологическому контексту, деятельностному или процессуальному подходу и т.д. Изображение объекта, оторванное от «собственной» системы понятий, ориентированное лишь на объект действительности, но не определенную область научного знания, исследовательскую задачу, специфический контекст и способ анализа, получается эклектичным, неадекватным поставленной цели.

По всем этим основаниям, соответствующим задачам методологического анализа процесса познания в области педагогики, следует считать понятие «педагогическая действительность», соотнесенное с понятием «педагогическое знание» и «методы познания педагогической действительности». Это понятие и будет исходным пунктом гносеологического цикла, объединяющего науку и практику. Оно – исходное не только в логическом смысле, но также и генетически, поскольку педагогическая действительность возникла задолго до появления отображающей ее науки.

Следует специально остановиться на определении этого понятия, раскрыть его содержание.

Исходным для разработки такого определения будет представление о действительности как объективной реальности, как актуально наличном бытии. Наука выделяет в этой реальности свои объекты, рассматривая их через призму сформированных в данной науке понятий. Так, например, физическую реальность следует отличать от объективной реальности. Физическая реальность характеризует объективно-реальный мир через призму теоретико-физических понятий, законов и принципов. Объективная же реальность ни от каких физических теорий не зависит.

Главной «призмой» для педагогики, как было показано, является представление о деятельности. В поле зрения педагогики специальным объектом научно-педагогического анализа становится только то, что включается в педагогическую деятельность. Поэтому педагогическую действительность (или педагогическую реальность) можно определить как действительность, взятую в аспекте педагогической деятельности. Например, какое-либо растение само по себе нельзя считать элементом педагогической действительности, но его можно сделать таким элементом, если включить информацию о нем в учебник. [...]

Итак, исходным пунктом построения системы связи педагогической науки и педагогической практики будет педагогическая действительность.

Чтобы научно проанализировать научную действительность, провести в данной области исследование, нужно сначала эту действительность описать. Поэтому первым шагом, в результате которого появляется первый элемент системы в области отражения, будет описание педагогической действительности, включающее в себя результаты наблюдения и отображения (первичного обобщения) педагогического опыта.

Состав такого эмпирического описания многообразен. Здесь могут актуализироваться любые знания, отражающие какие-либо элементы педагогической действительности, например, психологические знания о психических процессах усвоения, запоминания, протекающих в условиях педагогической деятельности. Такое знание может быть даже теоретическим по отношению к собственному предмету данной науки (например, психологии), хотя по отношению к нашей системе, отражая многообразие свойств и характеристик педагогической действительности, оно остается эмпирическим. [...]

Следующий шаг – теоретическое исследование. Недостаточно просто описать то, что происходит в школах и других учебных и воспитательных учреждениях. Необходимо найти глубинные основания педагогической де-

тельности, выявить сущность педагогической действительности, раскрыть действующие в ней закономерности.

Закономерность – наиболее общая форма воплощения теоретического знания. Это – абстрактно-односторонний момент закона как конкретно-всеобщего, определенная закономерная связь. Выявленные закономерности свидетельствуют о наличии закона. Закономерный – значит, осуществляющийся на основе закона.

Но правомерно ли вообще говорить о закономерностях, т.е. объективно существующих, устойчивых, инвариантных связях применительно к конструируемой субъектами – людьми педагогической действительности? На этот вопрос следует ответить положительно. [...]

В процессе теоретического анализа исследователь рассматривает эту развертывающуюся в педагогической действительности деятельность как «естественный» процесс. В этом случае он абстрагируется от целей и условий осуществления каждого отдельного акта педагогического воздействия, от конкретных педагогических ситуаций, от субъективных намерений вовлеченных в педагогическую деятельность лиц. Он выявляет инвариантные черты процесса в целом и, таким образом, раскрывает педагогические закономерности.

Закон есть отношение. И поскольку существуют педагогические (дидактические, воспитательные) отношения, например, «преподавание – учение», «ученик – учебный материал», постольку существуют и педагогические законы и закономерности. [...]

Педагогические закономерности – это инвариантные связи, специфические для педагогической деятельности. Так, например, специфически педагогическим является отношение «преподавание – учение», несводимое к сумме психологических отношений и тем самым – закономерностей. Устойчивые объективно существующие связи между содержанием и процессом обучения, между наукой и учебным предметом, между преподаванием и учением специально изучает дидактика, которая как педагогическая теория обучения только и может дать целостную картину таких связей, т.е. дидактических закономерностей.

В наиболее общей форме специфику педагогических закономерностей можно определить так: это закономерности реализации проекта педагогической деятельности в педагогической действительности.

Раскрывая эти закономерности, исследование, например, в области дидактики, рассматривает формы реального существования в педагогической действительности отношений, объединенных главным дидактическим

отношением – единством преподавания и учения, которое также служит главным ориентиром при научном обосновании обучения.

При выявлении закономерностей дело усложняется тем, что такие закономерности, после того, как они раскрыты и описаны, часто оказываются не педагогическими, а психологическими. Психологические закономерности обязательно нужно знать и учитывать, но основой для разработки систем педагогической деятельности могут служить педагогические же, а не какие-то другие закономерности, т.е. закономерности, например, совместной деятельности учителя и ученика, а не протекания психических процессов в голове учащегося.

Педагогикой выявлен и сформулирован ряд общих закономерных связей, существующих в педагогической деятельности, – например, связь взаимодействия учителя и ученика в процессе обучения, без которой нет самого этого процесса, связь содержательной и процессуальной сторон обучения.

Не всегда педагогические закономерности удается успешно выявить и сформулировать. Так, например, действительно закономерной является «обусловленность содержания, логики, методов педагогического процесса потребностями развития общества». Но «целостность и взаимосвязь структурных элементов педагогического процесса», его «соответствие возрастным особенностям и уровню развития коллектива учащихся и его отдельных членов» – не закономерности, поскольку целостность и соответствие возрастным особенностям лежат не в области сущего, а в области должного, того, что еще требуется установить, обеспечить и целенаправленно поддерживать. [...]

Мы рассмотрели два основных вида научного педагогического знания, в которых педагогическая действительность отображается как сущее. Процесс получения в педагогике подобных знаний не отличается принципиально от того, что происходит в таких естественных науках, как физика или химия, а также, например, история. Но педагогическая наука не может ограничиться лишь отображением действительности, хотя бы и самым достоверным. От нее требуют влиять на педагогическую действительность, преобразовывать, совершенствовать ее. Поэтому в ней совмещаются две функции, которые в других научных областях обычно поделены между разными научными дисциплинами. Речь идет о научно-теоретической и конструктивно-технической (нормативной, регулятивной) функциях педагогики. Научно-теоретическая функция присуща таким фундаментальным наукам, как физика, химия, биология, конструктивно-техническая - техническим наукам, медицине и т.п. В педагогике же эти функции совмещают-

ся. Педагогику нельзя характеризовать только как теоретическую или только как прикладную науку. Эта наука, с одной стороны, описывает и объясняет педагогические явления, с другой – указывает, как нужно обучать и воспитывать. Реализуя свою научно-теоретическую функцию, которую мы сейчас рассмотрели на материале получения эмпирических и теоретических знаний, исследователь отображает педагогическую действительность как она есть, как сущее. Осуществляя конструктивно-техническую функцию, он отражает педагогическую действительность такой, какой она должна быть. Это знания о должном – о том, как нужно планировать, осуществлять и совершенствовать педагогическую деятельность в соответствии с целями, поставленными обществом, и с конкретными условиями, в которых протекает учебно-воспитательный процесс. Сюда относятся общие принципы обучения и воспитания, принципы обучения отдельным предметам, педагогические правила, методические рекомендации и т.п.

Генетически первичной была конструктивно-техническая функция, непосредственно направленная на практику. [...]

С возникновением массового образования и вместе с ним множества учебных материалов, а также идей, относящихся к обучению и воспитанию, появляется потребность в обосновании правильности педагогических проектов. Именно в это время и возникает необходимость в специальном изучении педагогической действительности, ее научном объективно-истинном отображении. Как известно, в основе многих правил деятельности лежат знания о причинах явлений, об их закономерной связи. [...]

Так мы подошли к рубежу перехода от отображения сущего к формулированию норм должного, т.е. от научно-технической функции педагогики к конструктивно-технической. Можно также обозначить это как переход от познавательного (в том числе и теоретического) описания к нормативной сфере педагогики. Этот переход осуществляется на высоком уровне обобщения и конкретно выявляется как переход от закономерностей к нормативным обобщениям наиболее высокого ранга – к принципам педагогической деятельности. [...]

В логическом смысле принцип есть центральное понятие, представляющее обобщение и распространение какого-либо положения на все явления той области, из которой данный принцип абстрагирован. Другой смысл термина – принцип действия, под которым подразумевается, например, этическая норма. Именно второй смысл по традиции и по существу следует считать адекватным содержанию и задачам педагогической науки. [...] Педагогические, в частности, дидактические принципы – это принци-

пы деятельности, представляющие собой наиболее общее нормативное знание, которое педагогика получает, когда она реализует свою конструктивно-техническую функцию. Это – наиболее общие указания к деятельности, чем они и отличаются от, например, психологических принципов. Принцип наглядности как педагогический означает: следует применять в обучении средства наглядности.

[...] Теоретической основой для выработки норм практической деятельности являются закономерности, которые сами по себе не содержат указаний для такой деятельности. Связь между теми и другими устанавливается не путем логических операций, а в ходе деятельности по научному обоснованию практики обучения и воспитания. В закономерностях заложено указание на общее направление и конкретные ориентиры (в том числе ограничения) разработки принципов, предполагающей педагогическую интерпретацию социального заказа, с учетом условий и факторов, определяющих конкретные формы педагогической деятельности. Они объективно обусловлены общественными потребностями, и в то же время вариативны, подвижны. В принципах фиксируется знание о том, что не существует без наших специальных усилий. Например, единство обучения и воспитания не устанавливается само собой. [...]

Для более глубокого проникновения в специфику педагогической теории важен вопрос о научном статусе педагогических принципов: входят ли они в собственно теоретический раздел педагогики, в педагогическую теорию, или же составляют нечто вроде «технологического приложения» к ней? С нашей точки зрения, решение этого вопроса предполагает одновременное рассмотрение принципов с двух позиций: сущего и должного. С одной стороны, теоретическое знание включает и знание о существующих нормах педагогической деятельности, в том числе и о принципах. Таким образом, принцип в плане сущего, как часть отображаемой в теории педагогической действительности, входит внутрь теории. С другой стороны, в плане должного, как сама норма деятельности, он выходит за рамки теории, хотя и опирается на нее. Нет оснований исключать принципы из системы теоретических педагогических знаний. [...]

Прямое приближение к педагогической действительности в нормативной среде начинается с принципов. Принципы по степени обобщенности лежат в одном ряду с закономерностями, но логически из них не выводятся. Дело обстоит бы слишком просто, если бы мы могли, зная закономерности, сразу же вывести из них принципы – описать и сразу же предписать. Что бы мы предписали? То же самое, что описали. То есть указали бы учителю: надо делать то, что уже делается. Чтобы сформулировать прин-

цип как общую норму деятельности нужны, наряду со знанием закономерностей, также и многие другие знания. Нужно учесть цели, которые стоят сегодня перед обучением и воспитанием, конкретные условия, в которых осуществляется педагогический процесс, возрастные и другие особенности учащихся, способы конструирования учебных и воспитательных ситуаций. Если речь идет о преподавании конкретного учебного предмета, нужно учесть еще специфику этого предмета, логику и содержание науки, которая «стоит» за этим предметом. [...]

Таким образом, можно утверждать, что переход от закономерностей к принципам и тем самым от одной функции педагогической науки к другой осуществляется не посредством логических преобразований, а через деятельность.

При этом знание педагогических закономерностей отнюдь не является лишним. Какие другие знания ни включались бы в исследование, закономерность остается основой, ориентиром в переходе от отображения к конструированию. [...]

Принципы как общие нормы деятельности конкретизируются (опять-таки в ходе исследовательской деятельности) в правилах, рекомендациях для педагога-практика.

По мере дальнейшего приближения к практике все описанные ранее элементы выстраиваются в методической системе, представляющей собой нормативное отображение определенного участка педагогической деятельности – обучения биологии или эстетического воспитания. В этой системе в иерархической последовательности должны быть расположены нормативные знания разной степени общности – от общих принципов воспитания и обучения до конкретных приемов обучения какому-либо предмету или форм воспитательного воздействия.

Методическая система, в целом представляющая собой целостную модель педагогической деятельности, затем конкретизируется в проекте этой деятельности. Если речь идет об обучении, это программа обучения конкретным предметам и те материалы, в которых эти программы находят свое воплощение: учебники, сборники задач, книги для чтения, наглядные пособия, технические средства обучения и т.п. Они проверяются на практике в ходе опытной работы. Такие материалы – предпоследнее звено в системе, охватывающей науку и практику в их единстве. В них заключены вполне конкретные указания к деятельности учителя и ученика. В то же время они являются частью и средством этой деятельности. Это конечный результат всей научной деятельности и одновременно – начальный пункт деятельности практической. [...]

Последний элемент системы – деятельность педагога-практика, посредством которой проект реализуется в самой педагогической действительности. В этой деятельности рождается новая педагогическая действительность. Эта действительность вновь становится объектом изучения: наблюдения, описания, теоретического анализа, в результате которого выявляются новые закономерности, конкретизируются и пополняются ранее полученные знания. Уточняются принципы обучения или воспитания, формулируются новые принципы, разрабатываются принципы обучения или воспитания, разрабатываются рекомендации, создаются новые проекты и т.д.

Система связи науки и практики существует не в виде застывшей схемы, а движется и развивается. Это не просто система знаний, а единый, все время возобновляющийся цикл деятельности. [...]

Ближайший и актуальный пример – связанные с обновлением всей жизни нашего общества установки гуманистического мышления, требующие внимания к личности ребенка, уважения к внутренней жизни ученика, воспитанника со стороны учителя, связанные с этим изменения методов и содержания практической педагогической деятельности. Но этого недостаточно. Необходима научная разработка и обоснование таких методов и содержания. Потребовалась, в частности, разработка педагогической теоретической концепции содержания образования, приобщающего ученика к общечеловеческим ценностям, к опыту творческой деятельности и опыту эмоционально-ценностных отношений, сформированных в социальном опыте в ходе общественного развития. [...]

Когда меняется цель, а педагогическая система остается прежней, оказывается, что результаты педагогической деятельности не совпадают с целями. Образуется разрыв между целями и результатами. Конкретно он выражается в том, что общество «на выходе» из системы обучения и воспитания получает людей, подготовка которых не соответствует новым условиям. [...] Наличие пробелов в педагогической науке и «узких мест» в практике побуждает педагогов заняться разработкой научных средств, позволяющих преодолеть эти недостатки.

[...] Перед наукой встает задача с наименьшими издержками на «пробы и ошибки» предсказать, как будет вести себя наличная педагогическая система в новых условиях и как ее нужно изменить, чтобы она в наибольшей степени этим условиям соответствовала, чтобы достичь максимального совпадения целей и результатов педагогической деятельности.

Однако, как правило, достичь полного совпадения цели и результата не удастся. Это характерно и для других видов человеческой деятельности

хотя бы в силу того, что действительность всегда богаче нашего сколь угодно полного на данном этапе представления о ней.

Так возникает другой фактор, действующий и в том случае, когда цели и условия остаются на какое-то время неизменными, – неожиданный, непредвиденный результат педагогической деятельности. Тогда становится необходимым исследовать причины, порождающие этот непредвиденный результат. Создается новое представление об эффективной педагогической системе, на основе которого разрабатывается новый проект деятельности. Проект реализуется, вновь появляются непредвиденные результаты, которые требуется изучать и т.д. Цикл возобновляется, функционирует.

Наконец, третий фактор – это уже упомянутая выше логика развития педагогической теории, точнее, теоретической деятельности в данной области. Решение какой-либо научной проблемы, как правило, влечет за собой постановку множества других проблем [...].

Краевский, В.В. Методология педагогического исследования : Пособие для педагога-исследователя / В.В. Краевский. – Самара : Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.

Краевский В.В., Хуторской В.В.

Предметное и общепредметное в образовательных стандартах

Вопрос о необходимости конструирования общепредметного содержания образовательных стандартов может быть рассмотрен лишь в контексте процесса формирования содержания общего образования в соответствии с установленными целями современного образования. В понимании образования мы опираемся на определение, содержащееся в Законе РФ «Об образовании»: «Целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства». [...]

Мы исходим из следующих основных положений. Цель общего образования – становление человека, готового к свободному гуманистически ориентированному выбору и индивидуальному интеллектуальному усилию, обладающему многофункциональными компетентностями, что позволит ему самостоятельно решать различные проблемы в повседневной, профессиональной или социальной жизни. Он уважает себя и других, терпим к представителям других культур и национальностей, независим в суждениях, открыт для дискуссии. Сущностью образовательного процесса при этом становится целенаправленное превращение социального опыта в

опыт личный, сопровождающееся индивидуальной самореализацией ученика.

Содержание образования выступает как *педагогически адаптированный социальный опыт*, точнее человеческая культура, взятая в аспекте социального опыта, во всей его структурной полноте. В этом случае содержание оказывается изоморфным, т.е. аналогичным по структуре (конечно, не по объему), социальному опыту и включает в себя все элементы, присущие человеку, приобщенному ко всему богатству современной культуры. Такое содержание включает, помимо «готовых» знания и опыта осуществления известных способов деятельности, *опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений*. Именно усвоение этих элементов позволяет человеку не просто «вписываться» в социальную иерархию, но и быть в состоянии изменять существующее положение дел.

Содержание, изоморфное социальному опыту, состоит из четырех основных структурных элементов, каждый из которых представляет собой определенный специфический *опыт: познавательной деятельности*, фиксированной в форме ее результатов – знаний; *осуществления известных способов деятельности* – в форме умений действовать по образцу; *творческой деятельности* – в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; *установления эмоционально-ценностных отношений* – в форме личностных ориентации. Названные элементы образуют структуру содержания образования (в последнее время появились разработки, дающие возможность включить сюда личностный опыт учащихся); освоение этих четырех типов опыта позволяет сформировать у учащихся способности осуществлять сложные культуросообразные виды действий, которые в современной педагогической литературе носят название *компетентностей*. Именно в таком виде содержание образования и должно составить значительную часть образовательного стандарта.

Каким же видится процесс построения содержания образования? Главной вехой и отправным пунктом этого пути будут общие цели образования, выраженные преимущественно в терминах философии и социологии, отраженные в средствах массовой информации, иными словами, в общественном сознании.

Следующая ступень – конкретизация этих целей в психологических представлениях о тех качествах личности, которыми должен обладать образованный человек. Например, только психология может ответить на вопрос о том, какими умениями обладает творческая личность. Наконец, цели образования и описание пути их достижения педагог должен перевести на язык своей науки.

Таким образом, содержание образования выступает как социально и личностно детерминированное, фиксированное в педагогической науке представление о социальном опыте, подлежащем освоению подрастающим поколением. Можно сказать короче: содержание образования выступает перед педагогической дисциплиной, специально его изучающей дидактикой, как образовательная модель социального опыта.

Обозначим этапы построения модели социального опыта, каждый из которых соответствует определенному уровню формирования содержания образования.

Сначала складывается теоретическое представление о таком содержании образования, в котором не было бы упущено что-либо существенное в педагогических целях. Это первый уровень – **общего теоретического представления**. Содержание образования на нем выступает в виде представления о составе (элементах), структуре (связях между элементами) и функциях социального опыта в его педагогической трактовке. Устанавливается в общем виде, чему нужно и можно научить школьников, выделяется каждый крупный социально и личностно значимый элемент содержания, воплощающий определенную цель. На этом уровне и на всех последующих структура содержания образования состоит из упомянутых четырех элементов, воплощающихся в стандарте в виде перечня общепредметных знаний, умений, навыков и способов деятельности (ключевых компетенций). Они как бы проецируются с первого уровня, представляющего собой исходную теоретическую модель.

Следующий уровень – **учебного предмета**. Здесь конкретизируется представление о том, чему нужно учить. Обозначаются те участки социального опыта, которыми должен овладеть школьник в ходе собственной деятельности, имеющей для него личностную значимость. При конструировании учебного предмета решающее значение имеет его функция в общем образовании. В связи с этим выясняются два важных обстоятельства. Во-первых, не все учебные предметы представляют основы наук. Например, нет науки, которая называлась бы «иностранный язык» или «литература». Во-вторых, и такие предметы, как физика или история, не представляют собой сокращенные копии соответствующих наук. Отсюда следует, что при формировании содержания учебного предмета необходимо учитывать не только логику науки, но и другие области изучаемой реальности, а также условия протекания и закономерности самого процесса обучения, в котором учебный предмет реализуется для каждого школьника в соответствии с его индивидуальными, возрастными и иными особенностями. Место и функции учебного предмета определяются, в конечном счете, об-

разовательными целями, в постановке которых участвует не только государство, но и на соответствующих этапах – регион, школа учитель, ученик. Если ставится цель научить школьников практическому владению иностранным языком в определенных пределах, это значит, что они не обязаны в данном случае усваивать основы соответствующей науки – лингвистики. Другое дело, что составители учебных программ и учебников, авторы методик, будут учитывать данные этой науки при составлении методических рекомендаций и учебных материалов. Необходимо помнить, что в практике обучения источником формирования целей будут служить не только научные данные, но и особенности, и потребности реальных субъектов образования.

Третий уровень – учебного материала. Здесь реально наполняются те элементы состава содержания, которые были обозначены на первом уровне и представлены на втором в форме, специфической для каждого предмета. Речь идет о конкретных знаниях, умениях, навыках, а также познавательных задачах, упражнениях, которые составляют содержание учебником, задачника, пособий и других материалов для школьников и учителей.

Перечисленные выше уровни отражают в себе содержание общего среднего образования как педагогическую модель социального опыта, они относятся к *проектируемому содержанию*, еще не реализованному в действительности, существующему только в представлении и концентрированно изложенному в образовательных стандартах.

На четвертом уровне действуют учитель и ученик, и содержание образования существует не в проекте, а в педагогической действительности, внутри практической деятельности обучения – именно в этом процессе реально существует проектируемое содержание образования, т.е. происходит его «материализация». На последнем, пятом, уровне содержание образования выступает как результат обучения, оно становится результатом деятельности и достоянием личности обучающегося. [...]

Составление образовательных стандартов – составная часть формирования проектируемого содержания образования. Конструирование стандартов завершается на третьем уровне как раздел нормативно-методического знания. При этом они должны быть ориентированы на содержание образования «на выходе», на конечный результат образовательного процесса, т.е. на пятый уровень, где это содержание становится личным достоянием ученика.

Стандартизация – способ нормативного воплощения содержания образования на уровне структуры личности школьника. Одно из назначений

образовательного стандарта – *диагностировать достижение цели*. В соответствии с определением цели общего образования интегральным показателем ее достижения является *образованность* – качество личности, формируемое у человека в процессе трансформации социального опыта в личный.

В конструктивно-техническом плане стандарты следует рассматривать как *систему рамочных ограничений*, определяющих поле широкого конструирования вариативного содержания образования. Стандарт устанавливает те элементы образования, без которых нельзя считать образование выпускника каждой ступени полноценным. В первую очередь это относится к структуре содержания. Данная структура должна быть представлена в стандарте во всей ее полноте. Это означает, что *в нем должны найти отражение те четыре элемента социального опыта, которые были обозначены выше*.

Рассмотрим первый уровень. Содержанке образования на этом уровне в его нормативном виде фиксируется в форме *допредметного* минимума. Известное логическое правило гласит: выбор подходящего определения (или термина) опирается на специфику задачи, которая решается с помощью этого определения. В данном случае содержание образования рассматривается в динамике, в процессе формирования. Содержание, которое в «ставшем», статичном виде можно было бы назвать *общепреюметным*, разрабатывается, как правило, до формирования конкретного предметного содержания. Оно выступает как модель содержания, конкретизируемого на следующих уровнях, в ходе дальнейшей работы. Для нас это «до» важно потому, что показывает вектор движения: сначала, а *не после* разработки содержания отдельных образовательных областей и предметов создается общее теоретическое представление, и с ним – тот минимум содержания образования, который, пока еще в общем, но уже педагогически интерпретированном виде, представляет собой первый шаг на пути конкретизации целей общего образования. Когда он сделан, этот минимум можно назвать *надпредметным* или *метапредметным* (от греч. «мета» – то, что стоит «за»).[...]

Таким образом, терминологические различия определяются аспектом рассмотрения, тем, в какой контекст попадает это понятие. Если речь идет о последовательности действий по формированию содержания, то пользоваться целесообразно словом «допредметный».

Проиллюстрируем процесс конструирования общепредметного содержания на примере. Возьмем два элемента содержания образования: опыт познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов, и опыт осуществления известных способов деятельности. В конеч-

ном счете, в ходе обучения они должны будут трансформироваться из социального опыта в личный опыт каждого ученика в виде его собственных знаний, умений и навыков.

На первом уровне конструирования устанавливается, что эти элементы социального опыта необходимо включить в содержание образования. Затем намечается в общем виде минимум знаний и умений, которыми должен обладать выпускник средней школы, т.е. то, что включается в образовательный стандарт. Очевидно, например, что он должен знать основные исторические события и уметь эти знания так или иначе применять. Определяется минимум общих умений. Здесь же выясняются связи между разными элементами – так называемые «допредметные». Они конкретизируются на следующем уровне (учебного предмета) как межпредметные. На нем знания и умения принимают более конкретную форму и в таком виде «распределяются» по образовательным областям и учебным предметам. И, наконец, на третьем уровне они прямо включаются в учебник и другие материалы в виде учебных текстов, заданий, упражнений и т.п. В приведенной здесь иерархической системе каждый последующий уровень опирается на предыдущий. Это позволяет сохранить целостность содержания общего образования, предупредить «разбухание» одних разделов за счет других. Материалы первого уровня конструирования служат ориентирами для разработки содержания образования на следующих. Место формирования стандарта в той части, в какой он предназначен непосредственно для учеников, – третий уровень. Но целостность всего документа, а стало быть, и требований к учащимся, и самого образовательного процесса, может быть обеспечена в том случае, если в него будет включен материал «допредметного» («надпредметного») минимума, относящегося к первому уровню, как ориентир для составителей стандарта, авторов учебников и для учителя.

Изложенное выше содержит основания для разработки допредметного минимума содержания образования как исходного для составления образовательного стандарта, которые можно считать принципами этого рода проектировочной деятельности. Приведем их в качестве вывода из предыдущей части текста. Общепредметный образовательный минимум разрабатывается на основе целей общего образования (это предшествует дальнейшему проектированию стандартов) и охватывает все четыре элемента содержания образования, включая опыт творческой деятельности в обобщенном виде. Например, в него могут быть включены общие характеристики опыта творческой деятельности: самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию; видение новой проблемы в знакомой ситуации;

определение новой функции объекта; самостоятельное комбинирование известных способов деятельности в новый; распознавание структуры объекта; альтернативное, разностороннее видение объекта (проблемы), т.е. возможных решений данной проблемы, различных способов решения, наличия противоречивых доказательств; построение принципиально нового способа решения в отличие от других известных или не являющегося комбинацией известных способов решения. Очевидно, все эти виды опыта творческой деятельности могут и должны быть конкретизированы затем в предметном содержании в каждой образовательной области и учебном предмете.

Определенные трудности представляет отражение в нормативной форме четвертого элемента содержания образования – эмоционально-ценностных отношений. Поскольку индоктринация противоречит духу современного образования, в стандартах необходимо зафиксировать само наличие у школьника личностных ориентации и механизмов развития соответствующих качеств: способность дать собственную оценку тем или иным событиям, высказываниям, поведению – своему и других людей; способность осмысленно выйти из ситуации, требующей нравственного выбора и т.д.

Формирование всего образовательного стандарта и любой его части происходит на основе следующих установок: учет единства содержательной и процессуальной сторон обучения; принципиальный отказ от решения вопроса, каким должно быть содержание образования в школе *всех его деталей*; понимание стандарта как системы рамочных ограничений, определяющих поле широкого конструирования вариативного содержания образования.

Рассмотрим структуру и состав общепредметного содержания образовательных стандартов и его соотношение с предметным содержанием. Место общепредметного содержания образования определено в той части структуры стандарта, которая относится к ступеням общего образования. При описании каждой ступени общего образования – начального, основного, среднего (полного) общего, – раскрываются следующие элементы:

1. Общая характеристика данной ступени общего образования. Приоритеты, ценности и ключевые особенности ступени. Нормативные сроки освоения. Условия и порядок итоговой аттестации и сертификации выпускников.

2. Цели образования на данной ступени, включающие: а) цели ученика как прогнозируемые комплексные образовательные результаты выпуск-

ников данной ступени; б) цели школы как условия обеспечения образования ученика.

3. Обобщенное содержание образования. Это надпредметное содержание образования, общие учебные умения и навыки, обобщенные способы деятельности и ключевые компетенции. Они проходят сквозной линией через все учебные предметы (образовательные области) и призваны объединить их в единое, целостное содержание.

4. Содержание образования по образовательным областям и предметам. Обобщенное содержание образования предполагает фиксацию надпредметного (общепредметного, метапредметного) содержания образовательных стандартов. Далее необходимо определить составляющие элементы обобщенного содержания образования и разработать их для включения в итоговый документ образовательных стандартов. Перечислим и поясним эти элементы в общем виде. Общепредметное содержание образовательных стандартов включает в себя:

- реальные объекты изучаемой действительности, в том числе фундаментальные образовательные объекты;
- общекультурные знания об изучаемой действительности, в том числе фундаментальные проблемы;
- общие и общеучебные умения, навыки, обобщенные способы деятельности;
- ключевые образовательные компетенции.

Заметим, что каждый из указанных элементов в образовательных стандартах продублирован, поскольку наличествует, во-первых, отдельное концентрированное выражение для каждой возрастной ступени в форме, соответствующей общепредметному содержанию стандартов, и, во-вторых, конкретное воплощение в каждом учебном предмете (образовательной области) в форме, тождественной его целям и содержанию. Таким образом, выделенное явно общепредметное содержание распространяется на все учебные предметы и образовательные области, получая всякий раз конкретное преломление.

С помощью общепредметного содержания учебные предметы объединяются в единое целое. Элементы общепредметного содержания определяют системообразующую основу общего образования, как по вертикали отдельных ступеней обучения, так и на уровне горизонтальных межпредметных связей.

Общепредметное содержание образования – непреложный компонент образовательного стандарта, имеющий воплощение, как в обязательном

минимуме содержания образовательных программ, так и в требованиях к уровню подготовки выпускников.

Рассмотрим основные элементы общепредметного содержания образовательных стандартов. Содержание образования, как уже говорилось, является собой педагогически адаптированный социальный опыт, осваиваемый учениками в собственной деятельности. Опыт осуществления познавательной, репродуктивной, творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений реализуется путем применения соответствующих способов деятельности по отношению к *реальной изучаемой действительности*: природе, культуре, технике, социальным коммуникациям и другим реальным объектам образовательных областей. В содержание образования, таким образом, входят не только знания о действительности, но и *сама действительность*, зафиксированная в виде минимального, перечня реальных объектов, подлежащих изучению. В отношении этих объектов организуется соответствующая образовательная деятельность учащихся, которая приводит к формированию у них общеучебных знаний, умений, навыков и способов деятельности, систематизированных в минимальном перечне ключевых компетенций.

Фиксация в стандартах перечня обязательных для изучения объектов действительности призвана предупредить распространенное в школах негативное явление, когда изучение реальности подменяется изучением готовых знаний, а точнее, информации о ней. Например, вместо наблюдения реального природного объекта или выполнения опыта, ученики изучают его картинку в учебнике. В результате у выпускников не формируются обусловленные реальной практикой способы деятельности и компетенции. Такой тип образования делает выпускников неспособными осуществлять элементарные функции, связанные с изучаемыми предметами: выполнить наблюдение, провести опыт, создать простейший продукт деятельности.

Для предупреждения подобной проблемы в образовательных стандартах фиксируется *минимальный перечень подлежащих изучению реальных объектов*. К таким объектам относятся, например: природные объекты (вода, воздух, огонь, земля, конкретные животные и растения, явление тяготения, Солнце и др.), объекты культуры (художественные тексты, архитектурные сооружения, произведения искусства, орудия труда и быта, конкретные традиции и явления культуры), социальные объекты (определенный товар, семья ученика, реальные гражданские процессы), технические устройства (компьютер, телефон, телевизор и др.).

Общепредметное содержание образования фокусируется в виде «узловых точек», необходимых и достаточных для того, чтобы ученик воспринимал и осваивал целостный образ изучаемой действительности. В качестве «узловых точек», вокруг которых концентрируется изучаемый материал, выступают фундаментальные *образовательные объекты* – ключевые сущности, отражающие единство мира и концентрирующие в себе реальность познаваемого бытия.

Фундаментальный образовательный объект имеет две формы проявления в образовательных стандартах – реальную и знаниевую. Реальная отражается непосредственно в обязательных для изучения объектах действительности: деревьях, животных, художественных и иных текстах, предметах искусства, технических устройствах, бытовом окружении, явлениях природы и культуры, социальных и иных практиках; знаниевая – в понятиях, категориях, идеях, гипотезах, законах, теориях, правилах, нормах, в художественных принципах, культурных традициях и т.п. К примеру, фундаментальный образовательный объект «дерево» выступает, с одной стороны, как непосредственно само дерево, а с другой – как идея дерева, понятие о нем.

Необходимость отбора и включения фундаментальных образовательных объектов в общепредметную составляющую стандартов обусловлена тем, что они воспринимаются учениками в качестве индивидуальных образов, имеющих для каждого из них свой личностный смысл. Изучение школьником реальных объектов проходит стадию создания у него их чувственных образов, вычленения идеи, выделения свойств, отыскания причин, связей и закономерностей существования.

Включение в общепредметное содержание образования реальных образовательных объектов позволяет ученику выстраивать личностную систему идеальных знаниевых конструктов, а не брать их в готовом виде. Это предупреждает догматическую передачу информации, первоначально отчужденную от реальности и личной деятельности.

Общекультурное содержание образования включает основы изучаемых наук, искусств, отечественных и мировых традиций, технологий, других сфер человеческой деятельности, получивших отражение в учебных предметах и образовательных областях, и выражается в форме понятий, законов, принципов, методов, гипотез, теорий, обрядовых действий, текстовых, художественных и иных произведений, считающихся фундаментальными достижениями человечества.

Общекультурное содержание строится на основе обобщенного социального опыта, созданного специалистами в соответствующих областях

человеческой деятельности – учеными, писателями, художниками, музыкантами, инженерами и др. Предполагается, что предметом их деятельности были именно те реальные объекты, которые выделяются в качестве фундаментальных.

Общекультурное содержание включает в свой состав также и *фундаментальные проблемы*, решаемые человечеством, основные *ценностные установки, смыслы* и другие компоненты, обуславливающие имеющийся социальный опыт в той части, которая должна быть представлена в содержании общего среднего образования для обеспечения достижения его основных целей.

Заметим, что реальные образовательные объекты и общекультурные знания о них, как правило, не делятся на классы или отдельные предметы. Многие из них могут иметь «сквозное присутствие» на всех ступенях обучения, отличаясь лишь полнотой представления. Например, уже первокласснику вполне по силам наблюдать ленту Мёбиуса, математические же расчеты и исследования этого объекта будут доступны лишь старшеклассникам профильной школы.

Общие и общеучебные умения, навыки, способы деятельности сопряжены с двумя предыдущими элементами общепредметного содержания стандартов. Они являются деятельностным воплощением в стандарте изучаемых объектов и знаний, элементами общего механизма взаимодействия ученика с социальным опытом человечества. Именно умения, навыки, способы деятельности вместе с ключевыми компетенциями находят свое воплощение и конкретизацию в таком компоненте образовательного стандарта, как «Требования к уровню подготовки выпускников» разных ступеней.

Следует разделить общие (общеобразовательные) и общеучебные умения, навыки, способы деятельности. Если первые в большей мере относятся к тематическому общепредметному содержанию образования, например, к овладению общенаучными понятиями и категориями, то вторые – к собственно учебному процессу, владению учениками самоорганизацией, планированием, рефлексией, самооценкой и другими аналогичными способами деятельности. Образовательные компетенции являются следствием личностно-деятельностного подхода к образованию, поскольку относятся к личности ученика и формируются, а также проверяются только в процессе выполнения им определенным образом составленного комплекса действий.

Компетенция, в переводе с латинского *competentia* означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом.

Компетентность в определенной области – это обладание соответствующими знаниями и способностями, позволяющими обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней.

Общеобразовательные компетенции относятся не ко всем видам деятельности, в которых участвует человек, а только к тем, которые охватывают основные образовательные области и учебные предметы. Такие компетенции отражают предметно-деятельностную составляющую общего образования и призваны обеспечивать комплексное достижение его целей.

Введение понятия образовательных компетенций в нормативную и практическую составляющую образования позволяет решать проблему, типичную для российской школы, когда ученики могут хорошо овладеть необходимыми теоретическими знаниями, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных задач или проблемных ситуаций. Образовательная компетенция предполагает усвоение учеником не отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение комплексной процедурой, в которой для каждого выделенного направления присутствует соответствующая совокупность образовательных компонентов, имеющих личностно-деятельностный характер.

В комплексности образовательных компетенций заложена дополнительная возможность представления образовательных стандартов в системном виде, допускающем построение четких измерителей по проверке успешности их освоения учениками. С точки зрения требований к уровню подготовки выпускников образовательные компетенции представляют собой интегральные характеристики качества подготовки учащихся, связанные с их способностью целевого осмысленного применения комплекса знаний, умений и способов деятельности в отношении определенного междисциплинарного круга вопросов.

Краевский, В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В.В. Краевский, А.В. Хуторской // Педагогика. – № 2. – 2003. – С. 3–9.

Болотов В.А., Сериков В.В.

Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе

Среди множества причин, сдерживающих обновление образования, можно назвать его известную односторонность, дисгармоничность, когда вместо целостного социокультурного опыта ученики фактически осваивают лишь часть его, в первую очередь знаниевый компонент [...].

Однако изменения в социальной, информационной, технологической сферах не могли не привести к становлению типа культуры, для которой

односторонне понимаемое знаниевое образование утрачивало свою эффективность и даже целесообразность. Сегодня можно с полным основанием говорить о кризисе знаниево-просветительской парадигмы, который обусловлен несколькими причинами. Первая из них связана с изменением самого феномена знания и его соотношения с общественной практикой: добывание информации становится приоритетной сферой профессиональной деятельности человека и условием существования всякого современного производства вообще, темпы обновления знаний соизмеримы с темпами перестройки производственных поточных линий. В этих условиях, как ни парадоксально, знаниевое научение стало утрачивать смысл. Невероятный поток информации, которая устаревает быстрее, чем ученик окончит школу, уже невозможно «втиснуть» в программы. Обучение «вечным истинам», разумеется, необходимо, но без умения обновлять оперативную часть своего культурного опыта ученик не может считаться подготовленным к жизни.

Другая причина кризиса знаниевой парадигмы видится в том, что отпадает необходимость перегружать память ребенка истинами «про запас», ибо существуют хранилища информации иной природы. Надо только научить школьников пользования ими. Приоритет самостоятельности и субъектности индивида в современном мире требует укрепления общекультурного фундамента образования, развития умения мобилизовать свой личностный потенциал для решения различного рода социальных, экологических и других задач и разумного нравственно-целесообразного преобразования действительности. Востребован специалист, который не будет ждать инструкций, а вступит в жизнь с уже сложившимся творческим, проектно-конструктивным и духовно-личностным опытом. Структура же знаниевого образования «не настроена» на эту функцию.

Попытки выйти за рамки знаниевой парадигмы, расширить содержание образования не в количественном, а в качественном отношении предпринимались давно, что прежде всего отразилось в тех образовательных моделях, которые выдвигались и апробировались в последние десятилетия. Назовем, в первую очередь, культурологическую модель содержания образования, где воплощается идея отражения совокупности основных видов опыта, освоение которого новым поколением обеспечивает преемственность в социокультурном прогрессе. Авторы концепции В.В. Краевский, И.Я. Лернер выделяют четыре разнородных компонента культурного опыта: знания о различных областях действительности, опыт выполнения известных способов деятельности, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к объектам и средствам деятельно-

сти человека. Освоение опыта способствует последующей социализации выпускника школы. Содержание образования не сводится к набору сведений, подлежащих заучиванию и воспроизведению, а включает целостный блок культуросообразного обучения, т.е. взаимодействия преподавания и учения.

Была ли эта модель реализована на практике? [...] С одной стороны, высокоэффективный педагогический процесс не может не обеспечить присвоение целостною культурною опыта, что и наблюдается в спонтанно возникающей массовой практике; с другой – программно-методическая и нормативная база обучения, соответствующая такой модели образования, так и не была создана.

Рассмотрим другую модель, также выходящую за пределы знаниевой парадигмы. Леднев В.С. и Каган М.С. полагают, что основой содержания образования выступает не совокупность научно-предметных областей, а деятельность человека, которая представлена такими ее видами, как практико-преобразовательная, познавательная, коммуникативная, ценностно-ориентационная, эстетическая. Попытки выйти за пределы предметно-знаниевого образования осуществлялись и в системах развивающего обучения. Так Л.В. Занков делал акцент на ускорении общего интеллектуального развития детей за счет реализации в учебном процессе таких принципов, как обучение на высоком уровне трудности, ведущей роли теоретических знаний, проблемно, индивидуализации, прохождения материала быстрым темпом и др.

В системе В.В. Давыдова особая роль отводится развитию теоретического мышления у младших школьников, основным предметом усвоения становится так называемая содержательная абстракция, те общий принцип решения различных задач из некоторой предметной области, котла дети овладевают теоретическими понятиями, которые служат для них инструментом построения способов деятельности в некоторой предметной области. Иными словами, развивающее обучение – это не просто еще одна методика, но и новый вид содержания образования, способствующий формированию интеллектуальной компетентности школьника.

Среди заметных попыток реконструировать содержание образования назовем стремление проектировать образовательные системы, ориентированные на развитие личностной сферы учащихся. Вспомним работы В.С. Ильина, предложившего идею построения содержания образования в соответствии со структурой личности. Чтобы образование формировало «целостную личность», необходимо, полагал ученый, отразить в его структуре основные ситуации жизнедеятельности человека, ценности общества, в ко-

тором он живет. В этом контексте отметим и исследования по проблеме личностно ориентированную образования, связанные с изучением личностного опыта как компонента содержания образования, а также специфических средств его отбора. В них показано, что за становление личностной сферы воспитанника также «ответствен» определенный вид содержания образования, названный личностным опытом: личностной самоорганизации (И.В. Лысенко), диалогический опыт (С.В. Белова), личностной свободы (В.В. Зайцев) и др.

Поиск путей выхода за рамки знаниевой парадигмы предпринимался создателями интегрированных учебных курсов типа теории решения изобретательских задач (ТРИЗ), а также разработчиками организационно-деятельностных игр (М.М. Крюков, В.А. Платов, А.А. Тюков); проектного метода обучения; теории и практики школы «диалога культур» (В.С. Библер); создателями курсов граждановедения, экологии, «этической грамматики» и др. [...].

Те, кто пытается выйти за рамки «зуновского» образовательного пространства, явно или негласно исходят из того, что реально существуют «два образования». Первое, представленное в программах, подлежат обязательному усвоению и контролю, второе – «скрытое образование» (В.И. Слободчиков) – является своего рода вторичным продуктом образовательного процесса. Сюда, по сути, относятся все результаты, способствующие формированию компетентности, личностного опыта и других показателей образованности, которые нельзя сложить из набора знаний и умений. И, как это часто бывает в процессе социальных модернизаций, то, что раньше было побочным, теперь становится приоритетным [...].

Теперь поразмышляем о том, как можно модернизировать образование на компетентностной основе. Такой подход сегодня активно обсуждается (Е.Я. Коган, В.В. Лаптев, О.Е. Лебедев, Е.А. Ленская, А.А. Пинский, И.Д. Фрумин, Б.Д. Эльконин). В нем отражен *такой вид содержания образования, который не сводится к знаниево-ориентировочному компоненту, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых (т.е. относящихся ко многим социальным сферам) функций, социальных ролей, компетенций*. Разумеется, предметное знание при этом не исчезает из структуры образованности, а выполняет в ней подчиненную, ориентировочную роль. «Мы отказались не от знания как культурного предмета, а от определенной формы знаний (знаний «на всякий случай», т.е. сведений)» (Б.Д. Эльконин).

Компетентностный подход выдвигает на первый план не информированность ученика, а умения разрешать проблемы, возникающие в следую-

щих ситуациях: 1) в познании и объяснении явлений действительности; 2) при освоении современной техники и технологии; 3) во взаимоотношениях людей, в этических нормах, при оценке собственных поступков; 4) в практической жизни при выполнении социальных ролей гражданина, члена семьи, покупателя, клиента, зрителя, горожанина, избирателя; 5) в правовых нормах и административных структурах, в потребительских и эстетических оценках; 6) при выборе профессии и оценке своей готовности к обучению в профессиональном учебном заведении, когда необходимо ориентироваться на рынке труда; 7) при необходимости разрешать собственные проблемы: жизненного самоопределения, выбора стиля и образа жизни, способов разрешения конфликтов.

Понятно, что научить поведению в подобных ситуациях невозможно. К тому же и термин «научить» в строгом смысле здесь не вполне приемлем. По мнению Б.Д. Эльконина, в рамках компетентностного подхода надо строить и заранее задавать «ситуации включения». Слово «включение», употребляемое им, означает оценку ситуации, проектирование действий и отношений, которые требуют тех или иных решений.

Такое обучение отличается от того, где необходимо «запомнить и ответить», где есть готовая формула, в которую надо только подставить значения. Ученик должен осознать постановку самой задачи, оценить новый опыт, контролировать эффективность собственных действий. Словом, речь идет о проекте решения жизненно значимой проблемы. Отсюда и название метода, обеспечивающего формирование компетентности – проектный. [...]

Отличие компетентностной модели образования от знаниевой так же велико, как, скажем, знакомство с правилами игры в шахматы от самого умения играть. Ученик, овладевший основами наук, сталкиваясь с реальной жизнью, вероятно, попадет в ту же ситуацию, в какую попал великий комбинатор во время сеанса одновременной игры, когда им были проиграны все 30 партий. И это понятно: ведь у него не было игрового опыта! А правила-то игры он знал...

Думается, провозгласив основой содержания образования, не знания, а более сложную культурно-дидактическую структуру – целостную компетентность, мы вызовем на себя шквал критики и вопросов. Предполагая, насколько они каверзные, попытаемся сформулировать некоторые из них: сведется ли все культурное многообразие содержания образования лишь к ключевым компетентностям? Как будет выглядеть при таком подходе структура содержания образования? Сохранится ли его традиционная предметная организация, тождественная перечню соответствующих наук, или надо будет создавать новую номенклатуру предметных областей,

нацеленных на ключевые компетентности? И сколько таковых? Называют от 3-х до 140... Как будет выглядеть сам учебный предмет, если его основу составит не цепочка логически связанных идей и понятий, а некие области деятельности и концентры социокультурного опыта? В контексте методического аспекта обучения можно ли будет сформировать культурно-компетентного, человека посредством традиционных знаниево-сообщающих методов или понадобятся некоторые другие: проектные, имитационно-моделирующие, исследовательские, информационные и т.п.? Каждому ли ученику доступно компетентностное образование или надо заранее предвидеть несколько образовательных маршрутов? Сохранится ли при таком подходе неизменной классно-урочная система обучения или возможно создание более гибких, мобильных, проблемно-групповых форм, реализующих индивидуальные образовательные маршруты?

Выскажемся по существу поставленных вопросов. Переход к новому уровню целостности образования нельзя осуществить путем чисто количественного изменения традиционных элементов или простого обновления их состава. К примеру, напрашивается мысль о замене теоретических знаний на прикладные, практико-ориентированные, однако, очевидно, это нанесет ущерб фундаментальности образования. Может быть, увеличить удельный вес социокультурных, жизненно-практических умений в структуре содержания образования? Но это, скорее всего, не умения, а виды опыта, которые формируются не так, как обычные предметные умения, а создаются в учебном процессе, имитирующем жизненные проблемы и поиск их решения.

Специфика компетентностного обучения состоит в том, что усваивается не «готовое знание», кем-то предложенное к усвоению, а «прослеживаются условия происхождения данного знания». Подразумевается, что ученик сам формулирует понятия, необходимые для решения задачи. При таком подходе учебная деятельность, периодически приобретая исследовательский или практико-преобразовательный характер, сама становится предметом усвоения.

Ясно, что из простой суммы знаний и умений «сложить» компетентного человека не удастся. Интеграция в содержании образования понятий, способов человеческой деятельности, творческого потенциала, опыта проявления личностной позиции, осуществляется в процессе создания обучающимся на основе всех этих видов своего собственного опыта, который, в свою очередь, должен стать предметом рефлексии, исследования, оценки. Вероятно, это возможно в том случае, когда этот опыт примет отчужден-

ную форму, воплотится в материальном или идеальном, социально и лично значимом продукте, созданном самим обучаемым.

Мысль о том, что компетентностно ориентированное обучение заканчивается не ответом у доски, а созданием продукта, подтверждена, в частности, многовековым опытом включенного обучения. Мастера, ученые, деятели искусства всегда готовились в рамках «школы» к научной, художественной, спортивной и т.п. деятельности, создавая при этом творческий продукт вместе со своим учителем и осваивая не только сведения и правила, но и метод, подход, стиль эффективной работы, систему ценностей, которой руководствовался данный мастер. Ученик создавал некоторый продукт, в котором воплощалось его совместное с учителем культуротворчество. Вспомним систему Монтессори и оргдеятельностные игры Г.П. Щедровицкого! При таком обучении школьник осваивает новые виды опыта: выявляет и идентифицирует проблемы, приобретают навыки исследования и проектирования, сотрудничества, применяет известные и создает новые технологии получения продукта, оценивает качество результата и т.д.

Психологический механизм формирования компетентности существенно отличается от механизма формирования понятийного «академического» знания. Обусловлено это, прежде всего, тем, что обычное школьное знание предназначено для запоминания или воспроизведения или в лучшем случае для получения другого знания логическим или эмпирическим путем. Вряд ли ученика можно обучить компетентности. Таковым он может стать лишь сам, найдя и апробировав различные модели поведения в данной предметной области, выбрав из них те, которые в наибольшей степени соответствуют его стилю, притязаниям, эстетическому вкусу и нравственным ориентациям. Компетентность, таким образом, предстает как сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта.

Можно предположить, что методология проектирования личностно-развивающих образовательных систем, активно разрабатываемая в последние годы (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, И.С. Якиманская и др.), но, к сожалению, незначительно применимая в практике в условиях знанцевой парадигмы образования, при переходе к компетентностной образовательной модели будет, наконец, по-настоящему востребована.

Дальнейшая разработка модели компетентностного образования связана с переходом от общетеоретического представления о его содержании к построению предметных образовательных программ, адекватных им ситуационно-моделирующих технологий и контрольно-измерительных материалов. Термин «предметные программы» здесь обретает новый смысл.

Речь идет не только о научной области, но и о некоторой сфере деятельности, о практике.

В структуре ориентировочной основы деятельности выделим следующие элементы: а) предмет и способы (мыслительной, организационной, коммуникативной); б) понятийное знание о сущности создаваемого в этой деятельности предмета или процесса; в) набор апробированных в собственном опыте способов деятельности; г) опыт выполнения этой деятельности в проблемных условиях при неполноте задания условий задачи, дефиците информации, невыявленности причинно-следственных связей, непригодности известных вариантов решения; д) механизм рефлексии, проявляющийся в своеобразном тестировании ситуации и собственного поведения в соответствии с их ценностно-смысловыми установками.

Компетентность как свойство индивида существует в различных формах: в качестве степени умелости, способа личностной самореализации (привычка, способ жизнедеятельности, увлечение), некоего итога саморазвития индивида или формы проявления способности и др.

Природа компетентности такова, что она, будучи продуктом обучения, не прямо вытекает из него, а является, скорее, следствием саморазвития индивида, его не столько технологического, сколько личностного роста, следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта. Компетентность – это способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождение воспитанником своего места в мире, вследствие чего образование предстает как высокомотивированное и в подлинном смысле *лично ориентированное*, обеспечивающее максимальную востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею самой собственной значимости.

До недавнего времени феномен компетентности связывался более всего со сферой профессионального образования. Всегда было ясно, что компетентность не тождественна «прохождению курса», а связана с некоторыми дополнительными предпосылками развития специалиста, его собственным творческим потенциалом и качеством образования, которое он получил. Именно в профессиональной школе, ориентированной на компетентность, зародились такие специфические методы подготовки компетентных специалистов, как задачный подход, имитационно-моделирующий, проектный и контекстный способы обучения, интеграция учебной и исследовательской работы.

Компетентностный подход в сфере общего образования – новое явление для отечественной дидактики. В отличие от профессиональной компе-

тентности, имеющей нормированную сферу приложения, сложившиеся образцы результатов деятельности и требования к их качеству, *ключевая (общеобразовательная) компетентность* проявляется как определенный уровень функциональной грамотности. Эти два вида компетентности объединяют опыт, не сводимый к набору знаний и умений, целостность и конкретность восприятия ситуации, готовность к получению нового продукта.

Гипотетично можно определить общие характеристики образовательной программы, ориентированной не на предметно-знаниевую, а на компетентностную модель образования: 1) описание признаков и ожидаемого (планируемого) уровня компетентности в некоторой области; 2) определение необходимого и достаточного набора учебных задач-ситуаций (кстати, здесь также нужна экспертиза специалистов), последовательность которых выстроена в соответствии с возрастанием полноты, проблемно, конкретности, новизны, жизненности, практичности, межпредметности, креативности, ценностно-смысловой рефлексии и самооценки, гуманитарной экспертизы решений, необходимости сочетания фундаментального и прикладного знания; 3) технология процесса, в том числе последовательность предъявления ученикам задач-ситуаций различных типов и уровней; 4) алгоритмы и эвристические схемы, организующие деятельность учеников по преодолению затруднительных ситуаций; 5) технология сопровождения, консультирования и поддержки учащихся в процессе прохождения программы.

Как же осуществить переход от предметно-знаниевой к более целостной модели образования, где приоритет будет отдан опыту, компетентности, субъектности? Для этого, как нам представляется, не следует заменять одну модель другой, возможно сосуществование двух парадигм – знаниево-предметной и компетентностной. Назовем здесь три варианта возможных моделей: *парный* – знаниево-академическая система реализуется в начальной и основной школе, а в старшей профильной – компетентностная; *второй* – предполагается одновременное функционирование двух элективных вариантов образования: академического и практико-ориентированного, компетентностного (нечто вроде гимназического и реального); *третий* – разрабатываются переходные формы построения образования посредством включения в учебный план интегрированных курсов, в которых предметные области соотносятся со сферами компетентности. Вполне возможны и другие варианты, но пока ясно лишь одно: переход на новую ступень нельзя осуществить путем «скоропостижных» административных действий. Предстоит глубокая разведка и модернизация теоретиче-

ских оснований конструирования образовательных систем в целях создания информационной, научно-методической базы и системы подготовки кадров, формирования нового педагогического мышления в обществе.

Первые шаги к построению компетентностной модели образования необходимо делать уже сегодня. В качестве первоочередных мер обозначим три основные. Первая – *расширить в структуре учебных программ по общеобразовательным дисциплинам межпредметный компонент*, т.е. включить в содержание данного предмета учебный материал из других областей знания и практики с указанием возможностей использования, например, изучаемого раздела математики в области физики, техники и т.п., и заканчивая более сложными прикладными задачами, предполагающими построение математической модели, процедур измерения и пр. Данный компонент должен предстать перед учащимися в форме межпредметных задач, которые в принципе не могут быть решены средствами одного предмета. Решить такую задачу – это не то же самое, что рассказать у доски о том, где и кем используется данный материал. Естественно, что такое понимание сути усвоения материала должно найти отражение и в соответствующих контрольно-измерительных материалах, а, в конечном счете, и в тестах Единого государственного экзамена.

Следующий шаг означает *создание принципиальной схемы введения компетентностных элементов во все образовательные области учебного плана*. Это будет своего рода набор требований, т.е. образовательный стандарт для построения учебного предмета, ориентированного на компетентность, а не на «воспроизведение материала». Одновременно с такой корректировкой образовательных программ должна проводиться работа и по координации, согласованию «вкладов» различных образовательных областей в общий набор ключевых компетентностей.

Наконец, *реальной организационной формой реализации компетентностной модели образования должна стать профильная старшая школа*, последовательный переход к которой предусмотрен Федеральной программой развития образования. [...]

Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14

Сериков В.В.

Обучение как вид педагогической деятельности

Глава 5 Стратегии обучения

5.1 Задачный подход

Подходы к организации обучения – это, по сути, стратегии профессиональной деятельности учителя, варианты организации учебного процесса, использование определенного ресурса, обеспечивающие качество обучающей деятельности.

Суть этой стратегии в том, что усвоение любого материала (понятия, способа действия и т.п.) происходит в процессе решения некоторой задачи. [...]

Задача организует и направляет деятельность ученика, приучает его к ясному осознанию ситуации, постановке целей ее преобразования, выявлению условий и ресурсов, необходимых для этого. [...]

Задача как «свернутая схема человеческой деятельности» (В.В. Краевский), как *структурная единица мышления составляет соответственно основу ситуации обучения любому виду опыта – понятию, способу деятельности.* [...] *Важнейшая характеристика задачи как всеобщего способа мышления состоит в ее проблемности.* Результатом решения задачи является, как правило, нахождение характеристик какого-то понятия или способа действия, или модели. В этом состоит, собственно, когнитивный аспект задачи. Однако *всякое решение непременно включает в себя намерение, план, креативность, придание смысла, принятие на себя определенной ответственности, оценивание результата.* А это уже личностные аспекты решения. [...]

Активная личностная позиция ученика особенно требуется при решении задач, содержащих дефицит информации, способов решения, интерпретаций, объяснений, оценки и поиска смысла полученного результата. *Задача – это инвариантный момент обучения, присущий всем видам и формам, усвоение опыта независимо от того, идет ли речь об опыте когнитивном, практическом, личностном.*

Задача может быть охарактеризована как система, обязательными компонентами которой являются: предмет, находящийся в некотором актуальном состоянии, и требование задачи, т.е. модель требуемого состояния предмета. Решение состоит в переводе (или поиске способа перевода) предмета из актуального состояния в требуемое. Система, которая обеспечивает решение задачи (в данном случае ученик), должна обладать некоторой совокупностью средств решения. Средства привлекаются или создаются субъектом решения.

Сущность технологии задачного подхода состоит в том, что фрагменту содержания в предложенных ситуациях придается процессуально-деятельностная форма, т.е. форма некоторого движения цели, что можно обеспечить, лишь представив фрагмент изучаемого содержания в виде за-

дачи. С учетом структуры содержания образования можно выделить три типа учебных задач, которые должен иметь в виду учитель при организации учебного процесса:

- собственно предметные задачи, обеспечивающие усвоение понятий и ориентировку в изучаемом предмете;
- практико-ориентированные задачи, раскрывающие связь предмета с практической жизнью человека; задачи, содержащие практические, утилитарные ценности;
- личностно ориентированные задачи, которые вводят обучаемого в сферу мировоззренческих проблем бытия, требуют от нег проявления личностной позиции. К таковым могут быть отнесены задачи, содержащие ценности философского, социального, экс логического плана, проблемы личностного смысла познания. [...]

Чтобы задача вызвала познавательную активность ученика, он как мы уже отмечали, должен увидеть в ней личностный *смысл*. Это значит, что решению задачи предшествует этап поиска смысла решения. [...]

Итак, *важнейшим психологическим моментом решения задачи является принятие ее учеником*. Ученик решает в подлинном смысле слова лишь ту задачу, в которой находит тот или иной личностный смысл. Особенно ярко эта закономерность проявляется в том случае, когда ученики сами в практической, конструкторско-творческой или игровой деятельности приходят к «открытию» задач или по заданию учителя их составляют. Если же задача дается «извне», то момент принятия должен быть специально обеспечен. С этим связано искусство организации учителем процесса решения. Принятие – это не только мотивационное обеспечение решения, но и перевод условий задачи на собственный язык ученика, присущие ему интерпретации, символы, коды. [...]

Принятие учеником задачи предполагает, таким образом, создание целого ряда дидактических условий. В их числе: связь задачи с жизненным опытом учащихся, показ неполноты этого опыта для объяснения явлений, представленных в задаче; стимулирование смысла, мотива решения задачи, что связано с ее включением в более широкий жизненный контекст, личностный план ученика; опора на индивидуальный стиль деятельности, привычки и предпочтения учащегося; нахождение формы предъявления задачи, вызывающей положительную эмоциональную реакцию школьника. [...]

В соответствии с изложенной характеристикой задачного подхода *все учебные задачи можно условно разделить на три группы*. Первая группа – задачи, находящиеся в предметно-понятийной сфере изучаемой образо-

вательной области, в которых собственно жизненный гуманитарный компонент (методология, рефлексия, поиск смысла, образ открывателей этого знания) представлен в минимальной степени. В такой задаче рассматривается ситуация, предполагающая построение модели на основе законов науки, изучаемой в рамках данного предмета. Эти задачи направлены на освоение понятийного и операционного аппарата некоторой предметной области. Они могут носить качественный или количественный характер, предлагаться в устной, текстовой или экспериментальной форме.

Вторая группа – *задачи, выводящие за рамки предмета. Они связаны с применением полученных предметных знаний в различных сферах практики*. Обычно здесь идет речь о прикладных вопросах изучаемого предмета, связанных в случае естественнонаучных дисциплин с техникой, производством, медициной, спортом, различными видами обслуживания человека или, если изучаются гуманитарные дисциплины, с философией, психологией, политикой, искусством, этикой, коммуникацией людей и культур и т.п. Особенность задачных ситуаций второго типа – в том, что здесь представлена уже не «рафинированная» (абстрагированная, упрощенная, дидактически переработанная) учебная ситуация, а более целостная жизненная коллизия, где знания играют инструментальную роль в оптимизации жизненных функций человека и тем самым раскрывается более широкий смысл познания.

Третья группа – *задачи с гуманитарным подтекстом*, в которых наряду с когнитивным и практическим мышлением *ученик должен проявить и собственно личностный потенциал* – способность воспринимать связь изучаемого предмета с нравственно-культурными проблемами бытия человека, осмысливать вопросы методологии и философии познания, видеть роль творческой созидательной деятельности ученого в построении научной картины мира, обсуждать мировоззренческие коллизии, смысл познания мира человеком. Материалом для таких задач могут выступать проблемы экологии, безопасности жизнедеятельности, моральной ответственности ученых за последствия применения их открытий. [...]

Задача в учебном процессе выступает, как следует из сказанного, особой формой предъявления информации, средством обучения и развития обучающихся; *задача – системный объект, основными компонентами которого являются содержание задачи (предмет задачи, условия и требование) и средства решения (методы, способы)*. Задача есть элемент содержания образования. [...] Через них происходит организация управления мыслительной деятельностью и развитием учеников. Задача в этом смысле –

цель и метод обучения. Решение задач представляет собой единство алгоритмических и эвристических процессов. [...]

Опыт решения задач приводит многих учителей к разработке совместно с учащимися продуктивных методических идей: применению алгоритмов, эвристик, планов, графов, математических моделей и др. [...]

Решение задач – это своего рода материализация мышления. Деятельность по решению задач – это не только средство усвоения знаний по предмету, но и она сама является предметом усвоения. А раз так, то, следовательно, в этом случае учащимся нужно дать понятие об этом феномене, наглядно показать образец его «функционирования», т.е. формы и процедуры задачной деятельности в области изучаемого предмета, пройти все необходимые этапы усвоения этой деятельности: мотивацию – ориентировку – деятельность по образцу – перенос усвоенного принципа решения – творчество (создание новых, нетиповых способов решения). [...]

Составление и решение задач – наиболее близкий к учителю уровень проектирования учебного процесса. Именно здесь материал подвергается преобразованию, адаптации к учебным возможностям учащихся, интерпретации в контексте мотивации и личностной позиции учащихся, что говорит об особой роли задач в осуществлении гуманизации и гуманитаризации образования. [...]

Суть решения задачи состоит в выявлении отношений между искомыми и данными элементами задачной ситуации, отображающими связи и зависимости явлений и процессов, описанными в задаче. В этом смысле возможны различные варианты (способы) решения задачи. При этом учителю важно помнить, что самоценен в данном случае не результат решения, а именно метод, способ, поскольку именно этот аспект решения задач «оседает» в сознании как опыт мышления, составляющий суть образованности. Условно (четкой границы между ними нет) можно выделить несколько способов решения задач.

Эмпирический способ – установление путем наблюдения или эксперимента связей и зависимостей между параметрами задачной ситуации (Г.А. Балл). [...] Методы эмпирического исследования в зависимости от изучаемого объекта тоже различны – мониторинг, измерение, социологический опрос, естественный или лабораторный эксперимент.

Логический способ – это совершаемый в соответствии с логическими правилами (специфическими для каждой науки) переход от данных к искомым параметрам, характеристикам, величинам. Этот переход опосредован выявлением некоторого закона, принципа (теоремы), правила, раскрывающего сущность, формы и механизм реализации соответствующей зави-

симости. Наиболее строго логический способ решения задач применяется в сфере формализуемого знания – математики, физики. В других областях правило логики действует не столь жестко. [...]

Организация решения задач – центральный момент деятельности обучения. Именно здесь создается возможность организации сотрудничества участников учебного процесса. Распределим общую задачу на подзадачи между отдельными учащимися, скажем, поручая одним выполнить анализ ситуации, другим – идентификацию задачи (определение принадлежности ее к определенному классу), третьим: построение плана решения, четвертым: выполнение отдельных операций: лабораторных, логико-конструкторских, вычислительных. Такое распределение деятельности приводит к тому, что участники работы вынуждены осознавать процесс решения, его логику, структурные элементы, обмениваться результатами своей работы, передавать продукты своей деятельности другому. Этот обмен деятельностью, как мы отметили выше, и составляет сущностный момент всякого обучения. [...]

5.2 Проблемный подход

В отличие от задачного подхода, где задача четко ставится как цель, которую надо достичь с учетом некоторых условий, *проблемный подход лишь вводит ученика в определенную ситуацию, где ему и предстоит поставить задачу, найти и реализовать способ ее решения.* [...]

Суть проблемного подхода как стратегии обучающей деятельности состоит в создании для ученика условий, предполагающих:

- максимальное напряжение его творческих сил, а соответственно, и наибольший развивающий эффект обучения;
- представление содержания учебного материала как собственной проблемы для ученика, вследствие чего снимается вопрос о его принятии, поскольку речь идет о лично значимой проблеме;
- наиболее полную реализацию учеником позиции субъекта учебной деятельности, что включает выбор целей, средств, получение и оценку результатов познавательного процесса, осознание его логики;
- преодоление отчужденности ученика от содержания и продуктов учения, поскольку, вместо приготовленного кем-то, он усваивает добытое им самим – собственное, «живое знание». [...]

Проблемная ситуация – это задача, в основе которой лежит противоречие, нарушающее привычное течение мысли, создающее дефицит информации, требующий немедленного преодоления. Проблемная ситуация всегда создает переживание некоторого затруднения, дискомфорта. [...]

Как правило, проблемная ситуация задается ученику в форме вопроса типа «почему?», «как?», «в чем причина, связь этих явлений?» и т.д. Если вопрос требует только воспроизводящего ответа, ориентирован только на память, не нацелен на поиск решения, он не будет являться проблемным. Некоторые авторы отмечают разницу между проблемным вопросом и проблемной ситуацией. Проблемная ситуация, считают они, возникает тогда, когда учащиеся сами видят противоречие, сами ощущают и даже переживают проблему. Поэтому *первый этап проблемного обучения обозначается как формулировка проблемы*. Далее следует:

- анализ условий, отделение известного от неизвестного;
- выдвижение гипотез;
- выбор плана решения с применением известных способов или через поиск новых;
- решение, заключающееся в формулировке объяснения, закономерности, правила, в выдвижении некоторого проекта и т.п.;
- поиск способов проверки и ее осуществление.

Типология проблемных ситуаций может быть осуществлена по разным параметрам: по степени новизны для учащихся, по степени самостоятельности решения, по связи со сферой личностных смыслов и жизненно-профессиональных планов. [...]

В начале 60-х гг. XX в. группа ученых под руководством американского психолога А. Осборна на основе научных данных сформулировала обобщенные черты подхода обучению на основе решения проблем:

- постановка проблемы, поиск ее формулировки с различных точек зрения;
- поиск фактов для лучшего понимания проблемы, возможностей ее решения;
- поиск идей одновременно с активизацией сферы бессознательного подсознания; оценка идей откладывается до тех пор, пока они не высказаны и не сформулированы учащимися;
- поиск решения, при котором высказанные идеи подвергаются анализу, оценке; для воплощения, разработки выбираются лучшие из них;
- поиск признания найденного решения окружающими.

Момент разрешения проблемы отличается творческой направленностью, проявлением субъектной позиции ученика. [...]

5.3 Контекстный подход

Суть последнего состоит в том, что *содержание и метод обучения формируются в контексте профессиональных или каких-либо других целей участников учебного процесса*, благодаря чему создается определенная направленность обучения. Термин введен известным исследователем А.А. Вербицким.

Контекстные ситуации позволяют включить учащегося в выполнение различных ролей – ученого, для которого получение новых знаний выступает основным содержанием деятельности; инженера, для которого знания служат ориентировочной основой проектирования процессов производства, технических систем; философа и методолога, которым научные открытия дают материал для философских и методологических обобщений (ценностно-ориентационная сфера). Далее без решения многих сложнейших технических, культурологических, лингвистических проблем невозможно представить современные коммуникации людей: без современных средств связи нельзя ни передать информацию, ни представить людям продукты своего творчества, ни просто изложить свои чувства близкому человеку; и, наконец, даже при художественно-эстетическом освоении действительности человек не может обойтись как без знания законов построения художественного образа, так и без знания физических законов. К примеру, без обращения к сложнейшим физико-техническим эффектам, а значит, и к решению физических задач современный режиссер не может добиться многих сценических или видеоэффектов. По сути, любые учебные проблемы можно связать с интереснейшими аспектами человеческого бытия. [...]

Контекстный подход в какой-то мере легче представить в профессиональном обучении. Там обучающийся нацелен на какую-то профессию, и все что изучается, нужно каким-то образом привязывать к этой сфере. Другое дело, общеобразовательное обучение. Здесь у ученика нет профессии. Значит, материал должен подаваться в контексте каких-то актуальных для него жизненных проблем, дел и отношений. [...]

Особый интерес среди учащихся вызывают учебные задачи, представляемые в контексте информатизации нашей жизни. Построение учебного процесса в этом контексте предлагает учет таких его характеристик, как:

- становление информации и информационных технологий как стратегического фактора, ресурса развития и основной производительной силы современного информационного общества;
- глобализация процессов и явлений (формирование единого мира, единого информационного пространства, способствующее взаимопроникновению культур);

- повышение роли информационного сектора как в сфере услуг, так и в производственной в целом;
- становление «сетевого» характера общества, сменяющего прежнюю стратифицированную структуру общества;
- актуализация информации, знаний и квалификации субъекта как главного фактора власти и управления;
- изменение роли личности (возрастание инструментальных возможностей влияния отдельного человека на информационные процессы всего общества);
- перестройка познания: изменение характера познавательной деятельности, основанной на единстве процессов познания и методов научного познания, гибкости и многогранности мышления;
- взаимосвязи эмоционально-чувственного, наглядно-образного, формально-логического и интуитивного мышления;
- системно-информационная, эволюционно-синергетическая парадигма как новый стиль мышления;
- изменение статуса науки, приобретение ею нового облика с интенсивным использованием научных знаний в различных сферах человеческой деятельности;
- гуманизация науки, переосмысление ее роли и места в развитии человечества;
- сближение естественнонаучного и гуманитарного знания и естественнонаучной и гуманитарной культуры в целом (повышение значимости эмоциональной сферы, наличие трансдисциплинарных связей);
- построение единой картины мира, гуманитаризация научного знания, отход от технократизма;
- становление образования как приоритетной ценности общества (особая роль образования в информационном обществе: возрастание информационных потоков, постоянное обновление знаний, необходимость непрерывного образования на протяжении всей жизни человека и т.д.).

Задачи, связанные с художественной деятельностью человека, лучше предъявлять в контексте собственных художественных увлечений учащихся. Выход в художественную сферу с позиций различных предметов может быть самым разным: речь может идти и о физических основаниях эстетических феноменов природы в смысле красоты оптических эффектов, физических основ различных видов искусств: живописи, театра, кино, телевидения, музыки. Школьникам интересны физические основы современных эффектов в сфере искусства: голография, мультимедиа, виртуальная ре-

альность, раскрытие телесных возможностей человека, обеспечение эстетических свойств жилья и среды обитания человека. Еще большими возможностями для введения художественно-эстетического контекста обладают предметы гуманитарного цикла. «Войти в диалог с художественным произведением – значит услышать голос автора, услышать авторский запрос писателя к себе как читателю, понять художественный знак как отражение других ценностей, мнения, позиции, мировосприятия и определить значимость для себя такого общения». [...]

5.4 Имитационно-игровой подход

По своей сути этот подход близок к предыдущему, однако его особенность состоит в том, что *при таком подходе усваиваются не только знания, но и опыт той деятельности, в которой они будут применяться*. Как правило, эта деятельность имитируется в игровой форме.

Игра вводит человека в ситуацию необходимости быть творцом и субъектом новых видов деятельности. [...]

Цели игры, ориентированной на побуждение учащихся к поиску смысла своей учебной деятельности, могут быть сформулированы следующим образом:

- обеспечение «перерыва постепенности» в личностной саморегуляции ученика, т.е. открытие новых смыслов учения;
- устранение у ее участников психологических барьеров, так как игра способствует ослаблению их внутренней напряженности и повышает уровень их уверенности в себе, открытости новым ролям и поступкам;
- актуализация личностно-деятельностного опыта, т.е. опыта выполнения целостной продуктивной деятельности, который нельзя обрести при традиционном обучении, при котором осваивается ориентировочная основа некой абстрактной деятельности (знания, полезные для чего-то).

Построение обучения в форме игры способствует развитию рефлексии как предпосылки методологической культуры: ученик начинает воспринимать познавательный процесс как восхождение от постановки проблемы до коллективного создания и использования продукта. Рефлексия как момент самоорганизации играет в учебной деятельности важную ориентировочную роль: ученик здесь перестает чувствовать себя объектом обучения, его познавательная деятельность обретает новый жизнотворческий продуктивный смысл, становится инструментом достижения более значимых целей, чем просто ответ у доски. [...] Развитие рефлексии как личностной функции в процессе игровой ситуации предполагает формирование у учащихся развитых форм анализа – не только средств и логических

оснований своего мышления, но и своего поведения, самооценки, целей своих действий, смысла своей деятельности. Поэтому одним из важных результатов развития, происходящего в игре, является формирование у ее участников устойчивой мотивации самоизменения и самосовершенствования своего сознания, своей личности. [...]

Игра чаще всего имеет на уроке форму коллективной учебной деятельности. Групповая работа дает опыт взаимодействия в незнакомых ситуациях, требующих выбора поведения и переноса знаний, умений, навыков (А.Г. Асмолов, В.А. Петровский). Обладая таким опытом, ученик способен действовать активно, самостоятельно, творчески, обогащать свою жизнь и жизнь других людей.

Групповая деятельность предполагает специальную организацию учебного материала: он должен исключать возможность индивидуального выполнения (ибо в этом случае коллективная деятельность будет искусственной), поддаваться членению, но задания изначально должны носить индивидуализированный и дифференцированный характер. [...]

Существует многообразие видов групповой работы на уроке: метод диалогических взаимодействий, коллективно-распределенная деятельность, групповые занятия, командно-ролевая организация, дискуссии, семинары, собеседования работа в дидактической компьютерной сети. Эффективность сотрудничества в плане гуманитарного развития учащихся снимется, когда организационные, оценочные, корректировочные функции остаются за педагогом. Однако вредна и другая крайность – стихийность, нерегулируемость процесса, когда большая часть учащихся лишь формально присутствует в группе, не принимая активного участия в работе.

Групповое взаимодействие предполагает согласование партнерами однозначности толкования терминов, понимания закона или модели, с позиций которых будет решаться задача. Исследователи и практики говорят о воспитательных функциях ситуаций сотрудничества на уроках, когда учащиеся опознают преимущество совместного поиска решений. Развивающий эффект групповой работы возрастает, когда в качестве предмета общения предлагаются практические задания с проблемным содержанием и внимание учащихся акцентируется именно на самих учебных ситуациях. [...]

Групповая учебная деятельность выступает как форма организации учебного диалога. «Учебный диалог представляет собой ситуацию межсубъектного общения, выполняющую в учебном процессе познавательную, коммуникативную и личностно развивающую функции». Исследователи рассматривают диалог как одну из базовых технологий личностно ориен-

тированного образования. Принципиальное ее отличие от «знаниевоориентированной» состоит в том, что образовательно-развивающий эффект здесь не может быть достигнут за счет включения обучаемых в соответствующую формируемому качеству логико-предметную деятельность, как это происходит в технологиях обучения, основанных на концепциях поэтапного формирования умственных действий, «содержательной абстракции», укрупнения дидактической единицы и др. Образование, осуществляемое на личностном уровне, – это смысловое, субъектное восприятие реальности, и никакая предметная деятельность не гарантирует образования «требуемого» смысла, а с помощью алгоритма нельзя получить индивидуально значимое решение. Диалог в данном случае это не просто разговор двух лиц. Это специфическая коммуникативная среда познания, позволяющая найти смысл, ценность изучаемого, выразить свое отношение к предмету и форме спора. [...]

Эффективной формой реализации личностно развивающей функции групповой работы является проведение в структуре учебных занятий философско-методологических дискуссий.

Как видно, групповая деятельность предполагает принятие, а в ряде случаев и освоение учеником определенной роли. В данном случае это естественный способ осуществления дифференцированного подхода к учащимся. В структуре урока коллективно-распределенная деятельность может функционировать по-разному: учащиеся могут синхронно выполнять свои задания с последующим объединением результатов (скажем, на этапе коллективной сборки модели); выполнять индивидуально какой-либо этап в общей работе; каждый этап работы выполняется группой под руководством «специалистов». Учитель может давать дополнительные «вводные» комментарии, создавать ситуации соревновательности, спорности, проблемности, стимулировать инициативу и самостоятельное продвижение замысла до результата.

В практике учителей встречаются различные варианты групповой технологии: групповая работа на экспериментальных установках, создание групп по профессиональным интересам, индивидуальные «маршруты» работы различных групп, привлечение жизненного опыта учащихся как предмета физического исследования и объяснения.

5.5 Личностный подход (личностно развивающая направленность деятельности обучения)

Понятие «личностно развивающее образование» означает принятие личности воспитанника в качестве ведущей цели образования, превраще-

ние учащегося в субъект своего образования и социально-нравственного самоопределения.

Важнейшей научно-практической предпосылкой появления теории и практики личностно развивающего образования является кризис так называемой «знаниевой» образовательной модели. Речь идет о традиционном образовании, с присущей ему гипертрофией предметного компонента, подчас в ущерб другим аспектам культуры. Изменения в социальной, информационной, технологической сферах общества привели к становлению такого типа культуры, для которой односторонне понимаемое «знаниевое» образование утратило свою эффективность и даже целесообразность. Сегодня можно со всем основанием говорить о кризисе этой парадигмы передачи опыта.

Для выявления причин происшедшего следует обратить внимание на существенные характеристики такого образования:

1) «знаниевое» образование является атрибутом культуры с традиционно-наследственным типом эволюции, при которой человек на протяжении десятилетий и веков мог обходиться передаваемым ему ориентировочным аппаратом, успешно адаптируясь к социуму;

2) инструктивно-нормирующая форма «знаниевого» образования вполне отвечала характеру традиционной культуры с ее низким удельным весом продуктивности (творческих действий) в жизнедеятельности индивида;

3) основным содержанием (и продуктом) образования было воспроизведение знаний или поведения по образцам, вследствие чего главным предметом усвоения было именно знание, а не процесс его получения;

4) знаниевая парадигма обуславливала локальный, замкнутый характер образования: все, что выходило за рамки усвоения предметных знаний – опыт, компетентность, отношение и др. – уже являлось необразованием, т.е. продуктом внеучебной, «внеклассной» деятельности. [...]

Идея образования, ориентированного на личность, широко принятая современной педагогической теорией и практикой, постепенно трансформируется из «идеи» и «принципа» в целостную систему педагогической деятельности. При этом мы имеем в виду педагогическую деятельность во всех ее модификациях, т.е. включаем в это понятие, по трактовке В.В. Краевского, и деятельность учителя, и деятельность проектировщиков содержания и технологий образования, и деятельность по управлению образовательными системами, и, наконец, деятельность педагогов-исследователей, в которой также утверждается методология личностного подхода. [...]

Понятие «личность» обозначает, по С.Л. Рубинштейну, способность человека занимать определенную позицию.

Позиция не дается человеку как нечто само собой разумеющееся. Это также сфера жизненного, *личностного* опыта, в становлении которого велика роль образования. Формирующийся человек должен обрести *опыт быть личностью*, в чем, безусловно, ему нужна поддержка педагога.

Учителю для реализации личностно развивающего подхода в обучении необходимо представление о совокупности теоретических принципов и технологий, которые обеспечивают такого рода направленность обучения.

Чтобы корректно реализовать личностный подход в обучении, учитель должен достаточно отчетливо представлять, в чем состоит данное направление образовательной деятельности. Очень часто личностно развивающее образование смешивают с другими направлениями образовательной деятельности. Здесь важно различать, что выступает целью и содержанием этой деятельности. *В случае личностно ориентированного образования речь идет о личностном опыте как специфическом элементе содержания образования.* Образование всегда будет представлять собой сферу «передачи» различных видов опыта: ориентировочного (знания), деятельностного (умения), творческого, социального и др. Все эти виды опыта, аккумулированные в культуре, должны, в конечном счете, стать личным опытом воспитанника.

Однако мир человеческого опыта был бы не полным, если из него исключить *личностный* опыт – опыт специфической деятельности (метадеятельности) человека по созданию своей личностной среды, личностной самоорганизации, того, что в повседневности обычно называют внутренним миром человека. Личностный опыт (не смешивать с личным!) – это тоже элемент человеческой культуры – культуры осмысливания своих переживаний и жизненного пути в целом, управления своими чувствами, намерениями построения программ жизнедеятельности, преодоления жизненных коллизий, связанных, как правило, с взаимоотношениями с другими личностями.

Чтобы в дальнейшем было проще ориентироваться в понятии личностного опыта, нужно сразу договориться, что о его наличии свидетельствует сформированность таких качеств (компетенций) воспитанника, как:

– *избирательность*, которая проявляется в характере и способах выбора ценностей, линии поведения, поступка, партнера, позиции в той или иной жизненной ситуации;

- *способность к рефлексии* – адекватной самооценке, самоанализу, обобщению собственного когнитивного и жизненного опыта;
- *потребность в поиске смысла* образования, профессиональных и жизненных планов, наконец, жизни вообще;
- *ответственность* как универсальное интегративное нравственное качество: чем шире субъективно избираемая человеком сфера ответственности, т.е. чем в большей мере человек ощущает себя сопричастным к происходящим вокруг него событиям, тем более сформирован его личностный потенциал (Ю. Герман: «Я отвечаю за все!»);
- *способность к саморегуляции*, проявляющаяся в волевом самоконтроле за собственным поведением, в удержании цели, в переживании удовлетворения от собственной организованности;
- *креативность* – творческий подход к личностно значимому делу, стремление иметь индивидуальную сферу, «нишу» самореализации, мир творческих увлечений, в качестве которых могут выступать и любимый предмет, и будущая профессия, и различные внеучебные сферы деятельности;
- *потребность во внутренней свободе*, самостоятельности, независимости от внешних обстоятельств, стремлении к реализации себя как инициатора, субъекта собственной жизни.

Личностный опыт и есть, по сути, опыт выполнения указанных здесь действий – опыт избирательности, рефлексивности, смыслопоиска, ответственности, саморегуляции (владения собой), креативности, свободы.

Грани между названными компетенциями весьма условны, подвижны, поскольку названные характеристики выражают в сущности один и тот же универсальный признак личности – субъектность, внутреннюю детерминированность всех жизненных проявлений индивида.

Личностный опыт, как и всякий другой, формируется, нуждается в педагогической поддержке, хотя закономерности его формирования существенно отличаются от закономерностей становления предметного («знаниевого») опыта. Личностный опыт отличен также и от так называемого творческого опыта, поведенческого и др. В чем эти отличия? Предметное знание, несущее объективные, универсальные для всех закономерности, усваивается в виде понятий, правил, формул и др. Творческий опыт – опыт самостоятельного добывания знаний в момент решения проблемной задачи – имеет субъективную форму – «озарение», инсайт, однако на завершающем этапе творческого поиска продукт познания может обрести форму регулярного знания, которое уже не будет содержать авторского почерка. [...]

Что же касается личностного опыта, то он всегда *имеет индивидуальную эмоционально-чувственную форму*, и продукт искания здесь

имеет вид не универсального (единого для всех) понятия, а форму *лично значимого вывода*, индивидуального смысла, который хотя и можно выразить на понятном всем языке, но в любом случае нельзя будет передать другому. Если предметно-знаниевое или творчески-деятельностное образование можно как-то спроектировать, задать в какой-то текстовой, инструктивной форме, в виде каких-то более или менее корректных программ, то в том случае, когда речь идет об индивидуальных переживаниях и субъективных ассоциациях и смыслах ребенка, их нельзя ни на каком этапе сделать предметом программирования, презентации, внешней оценки. Что касается *роли обучающей деятельности в формировании такого рода опыта*, то учитель не прямо его формирует, а путем соответствующей организации образовательного процесса. Создает ситуацию, требующую проявления, а, следовательно, и развития такого рода опыта.

Речь, таким образом, идет об опыте, в результате освоения которого у ребенка сформируются собственно личностные компетенции, проявляющиеся в способности занимать гражданскую, нравственную позицию при разрешении различных жизненных коллизий. Генезис образования представляется исследователям как последовательное расширение видов опыта, которые предстоит освоить формирующемуся человеку. Если традиционно понимаемое образование сводилось главным образом к ориентировочному компоненту социального опыта – знаниям, способам деятельности в тех или иных предметных сферах, то сегодня педагогика все чаще ведет речь о более целостных структурах опыта, овладевая которыми человек получает не только ориентировку в мире, но и реальный опыт поведения в нем. К таковым видам опыта относят: социальный (Н.Ф. Голованова), творческий и эмоционально-ценностный (В.В. Краевский, И.Я. Лернер), компетентностный (В.А. Болотов), личностный (А.В. Зеленцова), личностной свободы (В.В. Зайцев), рефлексивный (В.И. Слободчиков), решения проблем (Ю.В. Громыко), личностной самоорганизации (И.В. Лысенко), этнокультурный (Г.Н. Волков, А.Б. Панькин), поиска жизненных смыслов (Д.А. Леонтьев), самореализации (С.В. Кульневич) и др. [...]

Опыт – это, с одной стороны, личностные конструкции: выводы, установки, привычки, взгляды, убеждения, вынесенные из жизненных событий, переживаний, деятельности, а с другой – это сами предметы, ситуации, порождаемые ими проблемы, задачи, которые актуализируют соответствующий опыт, служат его источником.

Для понимания природы опыта как педагогического феномена целесообразно сопоставить его с близкими ему образовательными явлениями. *Опыт и знание*. Знать –необязательно владеть опытом. Знание может

находиться на уровне сведений, представлений. *Опыт – это в высокой степени конкретное знание, неразрывно связанное с практическим действием*, а в ряде случаев и вытекающее из него. Знание, не выведенное из собственного опыта, утрачивает признаки конкретности, фундаментальности, компетентности. В свою очередь, опыт, не содержащий конкретного и ясного вывода (знания), тоже неполный, неотрефлексированный, неосознанный, не является своего рода опытом для будущего. Опыт и знание взаимообусловлены, друг без друга они неполные, нецелостные и вместе с тем нетождественные, не сводятся друг к другу: знать – еще не означает иметь опыт и наоборот!

Умение и опыт. Опыт предполагает умения, к которым человек или пришел сам, или выделил их из некоторого набора правил как свои, изблюбленные, собственные, многократно проверив, «обыграв» их в различных ситуациях. *Опыт по мере развития становится все более эффективным умением.* Умение вне опыта – формально. Исполнитель не знает условий, при которых оно эффективно. Оно так и остается способом деятельности, а не собственным умением исполнителя. Примерно это можно пояснить так: знать формулу – не обязательно уметь решить задачу.

И еще одно замечание. Знания и умения можно усваивать, по сути, при любом мотиве. «Нежелание учиться» может повлиять, в крайнем случае, на качество знаний, их глубину, прочность, эвристичность, но мало отразиться на их содержании.

Иначе обстоит с опытом. Какой именно опыт приобретет индивид, зависит не только от внешних условий, но и от его личного смысла, отношения к происходящему с ним. Какой из этого вывод для педагога? Он состоит в том, что опыт нельзя передать, привить, сформировать, если у человека нет желания его усваивать. Опыт – продукт сотворчества педагога и учащегося.

Опыт и деятельность. У индивида всегда существует опыт выполнения различного рода деятельностей, который выражает степень компетентности в них. Освоение деятельности в опыте, в самостоятельном опробовании средств и условий их эффективности всегда более целостно, чем это имеет место просто при изучении инструкции, алгоритма и т. п. Деятельность есть объективная (социальная, институциональная) форма существования опыта.

Проектируя опыт как вид содержания образования, мы чаще всего должны представить его в форме деятельности, выполнение которой обеспечивает обретение данного опыта. Чаще, но не всегда! Опыт может касаться и

таких новообразований, которые не имеют явной деятельностной формы – переживаний, исканий, самостроительства.

Деятельность становится опытом, а не только знанием инструкции, когда присваивается целостно: не только как предметное действие, но и как определенный мотив, смысл, реализуемый посредством этой деятельности. Высший уровень опыта – это умение обеспечивать достижение результата в любых вариативных условиях. Это можно условно назвать компетентностным опытом. [...]

Опыт и отношения. Опыт, приобретаемый в процессе общения с другими людьми, и отношений, возникающих при этом. Именно в этой сфере возникает опыт нравственных поступков, рефлексии. «Можно сказать, что «собственно человеческое в человеке» – это всегда Другой человек» (В.И. Слободчиков). Общение с другими людьми выступает как источник переживаний и впечатлений, обеспечивающих строительство личности. М. Мамардашвили говорил, что человек – существо искусственное.

Опыт и личность. Личность как особого рода инстанция, регулирующая жизнедеятельность человека, как «способность занимать определенную позицию» (С.Л. Рубинштейн) также является определенным видом опыта, приобретаемого человеком в онтогенезе. Личность по определению, даваемому в одном известном американском учебнике психологии, есть совокупность «характеристик человека, которые отвечают за согласованные проявления поведения». Согласно этому определению это опыт согласованного, внутренне обоснованного поведения. Каждая из личностных функций (проявлений) индивида – избирательность, рефлексия, выбор поступка и др. – является результатом определенного опыта, извлекаемого из различных жизненных ситуаций. Все это позволяет говорить об особом виде человеческого опыта – опыте быть личностью, личностном опыте. Быть личностью – значит находить свои способы самореализации, обеспечивающие признание другими людьми и отвечающие собственным представлениям о себе.

Первая подструктура социального опыта существует для педагога как данность, как совокупность культурных достижений человечества, и ему необходимо обосновать, какие из них должны быть освоены формирующимся человеком, чтобы он обладал достаточным опытом для жизни в современной ему цивилизации. Эту функцию выполняет, по сути, любой педагог – и тот, кто разрабатывает стандарты, программы, учебники, и тот, кто просто готовится к уроку. Вторая подструктура (форма существования) опыта является предметом педагогического проектирования и связана с организацией учебной деятельности, созданием ситуации-события,

выполнением проекта и т.п., словом, всего того, что может привести к обретению соответствующего опыта. Наконец, *третья подструктура опыта интересует педагога как цель и результат образования, как прогнозируемая степень опытности, как совокупность компетенций*, на достижение которых ориентирован педагогический процесс.

Входящему в социальный мир человеку нельзя освоить социальный опыт как-то иначе, как только заново его воссоздав, по крайней мере, для себя. Для каждого воспитанника культура начинается сначала...

Степень влияния учителя на развитие ученика уменьшается по мере перехода от предметно-деятельностного ко все более сложным субъектным видам опыта. Сравните: опыт решения математических задач и опыт разрешения нравственных коллизий. Если в первом случае образец опыта может играть нормативную роль, то во втором – он скорее выступит лишь как «информация для размышления». Речь в данном случае идет о собственном опыте воспитанника, который, скорее всего, до наступления данной конкретной ситуации или не существовал и будет им создан впервые, или существовал, но будет переосмыслен.

Природа развития ребенка такова, что уже с самых первых шагов в этом мире он не является неким зеркалом, отражающим все оказываемые на него влияния. Он изначально живет в некоем «Зазеркалье», где детерминантой развития является не только внешний мир, но и собственный опыт. *Образовывать – значит участвовать в становлении «внутреннего» опыта.* Этот опыт не накапливается планомерно, как цепочка понятий, а образует некие узловые точки в сознании, как последствия ведущих жизненных событий. Событие → переживания → вывод – вот логическая конструкция личностных новообразований, которая не похожа на привычную схему усвоения знаний и раскрывает процесс овладения опытом.

Понятно, что усвоение опыта предполагает и иную процессуальную организацию «обучения». [...] «Единицей» такого обучения является не просто решение предметной задачи (хотя это, разумеется, не исключается), а проживание некоторой ситуации, переживание возникших в ней коллизий и добывание собственного вывода. Опыт в отличие от понятий и способов деятельности неотчуждаем от субъектов. Имея одинаковые понятия и схемы мышления, учащиеся обладают разным опытом в плане различия путей его приобретения, сложившихся при этом смыслов, образов предстоящих действий и ожидаемых результатов. В связи с этим любой опыт всегда личностный. Знание может забыться, в памяти могут стереться детали математических доказательств, подробности текстов, нарушиться ло-

гические цепочки. Что же остается в этом случае в сознании и поведении? Опыт. Именно он является тем самым «сухим остатком» образования. [...]

Опыт – это психологическая реконструкция пережитого, неуничтожимый элемент сознания, который может исчезнуть разве что вместе с самой личностью. Он – часть ее индивидуальности. Мы ценим индивидуальность именно за ее неповторимый опыт. И когда человек говорит, что он утратил какой-то опыт, то это может свидетельствовать лишь о том, что он изменил образ жизни, в известной степени стал другой личностью.

Личностный подход представлен нами в виде системы принципов, которые, с одной стороны, отражают закономерности развития личностной сферы индивида, а с другой – выступают для учителя в качестве регулятивов проектирования личностно развивающей направленности учебного занятия. В качестве таких принципов мы выделяем:

– *принцип субъектной позиции ученика:* образовательный процесс, включая его содержание и формы, является предметом принятия, конструирования, соучастия самого ученика;

– *принцип приоритета смысла перед функциональным подтверждением усвоения материала:* представление о смысле учения гораздо важнее содержательно-процессуального аспекта образования;

– *принцип событийного ряда:* личностно развивающий процесс выстраивается как последовательность событий, своего рода структурных единиц личностно-индивидуального развития;

– *принцип поддержки надпредметной активности ребенка (его самоорганизации):* побуждение ученика к инициированию собственной дополнительной активности, к рефлексии того, что он сделал сам, каков его путь, способ работы, в чем особенности его индивидуальной системы деятельности, его сильные стороны;

– *принцип «живого знания»:* приоритетное внимание к самостоятельно добываемым выводам, извлекаемым жизненным смыслом, собственному видению проблем;

– *принцип жизненно-ситуационного подхода,* в соответствии с которым личностно развивающий процесс может осуществляться лишь как индивидуально ориентированный, учитывающий жизненную ситуацию ребенка, проектирующий его персональную значимую для него роль в любом коллективном деле;

– *принцип самопроектирования личности* – выделение в проекте учебного процесса рефлексивных, самоорганизующих действий ученика как его самостоятельной линии, нуждающейся в специальном отборе со-

держания, постановке проблем, педагогических действий по поддержке «личностного плана» учебной деятельности;

– *принцип востребованности и проявления личностной позиции*: в образовательный процесс преднамеренно включаются действия, предполагающие «личностное действие» – выбор, самооценку, рефлексию смысла, поступок, связанный с принятием ответственности, проявлением творчества, свободы;

– *принцип межсубъектного взаимодействия педагога и ученика*: в ситуациях формального «делового» сотрудничества ослабевает возможность педагога влиять на смысловую сферу сознания воспитанника, это влияние остается на традиционном гностическом уровне, вследствие чего принцип предполагает взаимную открытость, знание друг друга, взаимный интерес, заинтересованность в личностном утверждении партнера;

– *принцип опоры педагога на собственный личностный опыт*: последнее необходимо при проектировании и актуализации личностно-развивающей ситуации, показ учащимся образцов поступка, поиска их мотивационно-смысловой опоры;

– *принцип учета и проектирования места образования в системе жизненных ценностей ученика*, что предполагает включение в образовательный процесс «задач на смысл»: нельзя говорить о какой-либо значимости обучения для личностного развития ученика без учета его смысла, как и невозможен без этого и какой-то иной способ повышения качества обучения.

Обучение, интегрированное в ситуацию жизни воспитанника, серьезно отличается от того, где необходимо «запомнить и ответить», где есть готовая формула, в которую надо только подставить значения. Здесь от ученика требуются постановка самой задачи, проектирование и оценка нового опыта, рефлексия и контроль эффективности собственных действий. В системе личностно развивающего образования учебная задача должна обрести статус жизненного события, а получение знания становится при этом жизненно значимым для ученика вопросом, не имеющим однозначного решения, требующим привлечения знаний из различных учебных дисциплин, из собственного жизненного опыта или их добывания в результате собственного исследования. [...]

Образование, *ориентированное на развитие личности*, – это тоже особый вид образования. И хотя оно органически связано с другими направлениями образовательной деятельности, но не подменяется ими. Вероятно, этот вид образования более сложен по организационно-структурным характеристикам и психологическим механизмам. *Его цель* –

развить личность в ребенке. В различных научных школах это понятие также интерпретируется по-разному. В нашем случае ведется речь о *развитии способности быть личностью*: выбирать жизненные смыслы и принципы, принимать решения, отвечать за свои слова и поступки, быть самостоятельным, внутренне свободным, инициативным и творческим, владеть собой. [...]

Опыт действовать, проявлять себя как личность, обозначенный нами как *личностный опыт*, тоже должен войти в структуру содержания образования. Конечно, этот вид опыта, связанный с интимной, ценностно-смысловой сферой личности, существенно отличен от вышеназванных. *Его нельзя задать в предметной, логической или вербальной форме. Он существует как переживание, которое надо рефлексировать, осмыслить, из которого надо сделать вывод.* Говорить об этом опыте как о содержании образования можно лишь с известной долей условности. Это «содержание» не может возникнуть вне самой личности обучающегося и задано для всех учеников одинаковым образом, т.е. обрести для всех одинаковый смысл.

Как же осуществляется процесс личностно ориентированного образования? В его основе лежит создание особого рода педагогической ситуации, которая ставит ученика перед необходимостью проявить себя как личность, поскольку затрагиваются вопросы статуса, признания, самоопределения, ведущие жизненные потребности. Эта ситуация «востребованности» личностных проявлений, называемая нами личностно ориентированной, как бы «запускает» механизмы личностного развития.

Хотелось бы еще раз уточнить, о чем идет речь. Выдвигаемую нами идею не следует смешивать с известными в отечественной педагогической теории и практике моделями развивающего обучения (В.В. Давыдов, Л.В. Занков и др.). В них речь шла об интеллектуальном, когнитивном развитии учащихся. В основе личностного развития лежат более тонкие механизмы, не столь связанные с предметной деятельностью, с «изучаемым материалом» и т.п. Это, прежде всего, рефлексия, ревизия прежних ценностей, поиск смысла, апробация новых моделей поведения и т.п. Идея личностно ориентированного образования отлична также и от так называемого «воспитывающего обучения». Идея воспитывающего обучения восходит к давним и спорным идеям педагогики (просветители, И.Ф. Гербарт и др.). Общепринятым считалось, что обучение должно влиять на нравственную сферу ребенка. Каким образом? На этот счет были разные взгляды. И.Я. Лернер считал, что это происходит благодаря введению в содержание образования особого компонента – опыта эмоционально-ценностных от-

ношений к миру; З.И. Васильева связывает это с отношениями учащихся в процессе учебной деятельности; Е.В. Бондаревская ведет речь о педагогической культуре учителя и всего образовательного пространства. Велись и методологические споры: В.С. Ильин считал воспитывающее влияние педагогической закономерностью (причем обучение и воспитание, по его мнению, – синхронны, т.е. одно без другого не существует). По мнению же В.В. Краевского, единство обучения и воспитания – это не закономерность, а принцип: чтобы обучение воспитывало, нужны определенные условия. Без них соблюдение воспитания в обучении может и не состояться. [...]

Личностный подход меняет приоритеты в обучающей деятельности педагога:

- не поставить задачу, а создать ситуацию, в которой бы возникла проблема;
- важен не предметный результат, а те выводы, которые ребенок сделал для себя;
- не исполнение требований и «правильное поведение» само по себе, а приход к этому через диалог, самопреодоление. [...]

[...] *Что представляет собой личностно ориентированная (личностно-развивающая) ситуация!* По сути это задача, учебная проблема или коллизия, которая обладает следующими характеристиками: ученику предоставляется возможность совершить так называемое «личностное действие» – увидеть себя в отношении к другим людям, в событийности с ними; сделать вывод из собственного опыта, преодолеть внутренний кризис, наметить жизненную программу. Для этого ему нередко требуется подвергнуть ревизии смыслы и цели учебы, привычного дружеского окружения, а то и жизни вообще. При этом ученику приходится преодолевать собственные эмоции, овладевать переживаниями, приходиться к верным выводам... [...]

Создание личностно ориентированной ситуации требует высокого психологического и дидактического профессионализма, жизненного и личностного опыта и культуры учителя, способности установить личностно-смысловое общение. Вряд ли можно говорить о *специальных технологиях создания личностно ориентированных ситуаций*, поскольку они весьма индивидуальны. Однако в исследованиях, выполненных в нашем институте, удалось выявить некоторые *принципиальные условия, которые при этом должны быть выполнены*:

- учитель должен знать жизненные проблемы детей и строить учебную ситуацию *в контексте* этих проблем;

– образовательный процесс должен носить характер рефлексивного смыслопоискового *диалога*;

– должны быть созданы условия для творческого самопроявления ученика *в игре*, мыследействии, состязании, конфликте. [...]

Профессиональная готовность учителя к реализации модели личностно ориентированного образования предполагает овладение им такими операциями, как: 1) диагностика личностных свойств и опыта учащихся; 2) постановка целей личностного развития учащихся на основе возрастных норм социализации личности, изучения индивидуально-личностного потенциала воспитанников; 3) проектирование новообразований в личностной сфере учащихся (появление новых экзистенциальных выводов, смыслов), характерных для данного этапа онтогенеза; 4) определение возможностей создания личностно ориентированной педагогической ситуации средствами своей учебно-предметной деятельности (специфичными для естественнонаучных и гуманитарных дисциплин); 5) применение приемов контекстуализации, диалогизации и игротезации материала; 6) применение критериев для оценки развития учащихся, личностно развивающих возможностей урока, собственной эффективности. [...]

Личностно ориентированная профессиональная деятельность учителя включает в себя следующие виды деятельности:

1) изучение личностных характеристик детей, находящихся в поле его педагогического влияния (ценности и жизненные планы ребенка; степень принятия им школы и учебной деятельности; сформированность личностных функций избирательности, самооценки, ответственности, волевой саморегуляции, общения в коллективе, самостоятельности и других в соответствии с возрастными нормами);

2) дифференциацию детей по типу их личностной самореализации, т. е. в зависимости от сферы, в которой ребенок реализует себя, – в учебной деятельности; во внеучебных социально-полезных увлечениях (искусство, спорт, техника и другие сферы дополнительного образования); в демонстративно-развлекательном времяпрепровождении; в девиантном поведении; выделение типологических групп детей в классе;

3) постановку целей личностно развивающего педагогического процесса с учетом возрастных норм развития, типа личностных проблем, типологической группы детей, преобладающей в классе; дифференциацию целей (для изучаемого предмета, класса, типологической группы, отдельных детей, отдельных учебно-воспитательных мероприятий);

4) проектирование для конкретного ребенка ситуации учебной деятельности или внеучебного общения, которая бы побуждала его к проявлению

нию личностных функций избирательности, рефлексии, самостоятельных и ответственных решений по проблемам, касающимся его жизненного статуса и др.; реализации ситуативной логики: ревизия негативного мотива, принятие нового намерения, педагогическая поддержка ребенка в его позитивных устремлениях и в отношениях с детско-юношеским сообществом;

5) определение наиболее эффективных источников личностного (ценностного) опыта для детей с различным личностным потенциалом. В качестве таковых источников могут выступать коллизии возрастного развития, проблемы социализации в семье, в детско-юношеском сообществе, в общении с педагогами, притязания на более высокие учебные достижения и другие;

6) нахождение оптимальных способов обращения к личностной сфере ребенка (непосредственное обращение – поддержка, «подсказка», рефлексивная информация; опосредованное обращение – личностно-смысловой диалог, контекстная ситуация, совместная переоценка опыта поведения);

7) изучение специфики переживания детьми их личностных коллизий – фрустрации мотивов, вербализация собственных «кризисов», переживание ролевых конфликтов;

8) применение техники диалога – от диалога по форме (форма общения) к диалогу по содержанию (деловое сотрудничество) и к личностно-смысловому диалогу (о жизни и ее ценностях);

9) нахождение оптимальных для различных групп детей способов самореализации, использование командно-ролевой формы общения как наиболее оптимальной для подростков и юношей формы их личностной самореализации;

10) целенаправленное формирование у воспитанников представления о ценности (смысле) учебной деятельности. С этой целью учитель четко определяет потенциальные и конкретные цели обучения своему предмету, рефлексировать суть своей образовательной технологии (базовые элементы изучаемого, уровни усвоения, процедуры, обеспечивающие каждый из уровней), связь изучаемого с актуальной жизнью детей. Наконец, учителю необходимо представить и себя самого в глазах детей, свой стиль, имидж, эффективность влияния на личность. [...]

5.6 Ситуационный подход

Само присутствие понятия «ситуация» в педагогическом мышлении неслучайно, оно отражает глубинные закономерности педагогической реальности и тенденции развития современных образовательных идей и кон-

цепций. Под ситуацией понимается «совокупность условий и обстоятельств, создающих те или иные отношения, обстановку, положение». [...]

Смысл какого-либо явления для человека определяется его местом в жизненной ситуации индивида. Изменить смысл явления – значит изменить его место (роль, значение) в жизненной ситуации. Ситуация – детерминант смысла. *Ситуация, таким образом, это не момент времени, а длящаяся совокупность детерминант жизнедеятельности индивида.*

[...] Педагогически эффективная ситуация – всегда событие. Последнее может вести как к развитию, так и к депривации личности. [...] *Нет иного способа «обучить» ребенка сложным видам опыта, как только, «погрузив» его в образовательном процессе в соответствующую ситуацию.*

Подлинно личностно развивающая ситуация противостоит повседневной реальности. [...] *Событие для личности – это момент ее наибольшей востребованности и, соответственно, самореализации.*

Понятие «событие» трактуется исследователями также в рамках событийной концепции психологического времени, согласно которой «особенности психического отражения человеком времени, его скорости, насыщенности, продолжительности зависят от числа и интенсивности происходящих в жизни событий – изменений во внешней среде (природной и социальной), во внутреннем мире человека (мыслях и чувствах), в его действиях и поступках». [...]

Присущая личностному развитию ситуационная детерминация носит опосредованный, нелинейный характер и потому автоматически ничего в жизни субъекта не предопределяет. Личности вообще свойственна внеситуационная активность (В.А. Петровский), не только информационное, но и концептуальное, основанное на собственном опыте, восприятие ситуации (В.П. Зинченко).

Безусловно, самое главное для личности в любой ситуации ее жизни – коммуникации с другими личностями. Именно они как наиболее сильные факторы могут подавлять или поддерживать развитие. Только противопоставив себя этим факторам, человек может противостоять и самому себе, т.е. функционировать как личность. При этом он творит свою жизненную ситуацию, свое жизненное пространство, жизненные отношения.

Категория ситуации, используемая нами как специфический инструмент описания детерминации и механизмов развития личностной сферы человека, *выступает,* таким образом, *как определенный методологический подход к изучению и проектированию педагогических систем.* Применительно к обучающей деятельности он определяет структуру, стиль, язык,

понятийно-категориальный аппарат исследования, задает конкретные образцы и формы обучающей деятельности, своего рода матрицу, концептуальное пространство, в котором движется мысль учителя. Ситуационный подход, о котором мы ведем речь, знаменует окончание эпохи «линейной», однонаправленной педагогической стратегии в теории и на практике и означает переход к конструированию комплексных жизненно-педагогических ситуаций, т.е. образовательно-воспитательных систем, основанных на законах становления целостности человека.

Суть ситуационного подхода применительно к обучающей деятельности в том, что обучение рассматривается как необходимый момент личностно развивающей ситуации. Она выделяется из обыденно текущей жизни некоторыми специальными измерителями, которые задаются теорией, концепцией, моделью данной ситуации. Мы говорим: ситуация чего-то, ситуация как фрагмент какого-то процесса. *Ситуация – это не только устойчивое состояние, но и момент перехода из какого-то одного состояния в другое, перерыв постепенности.*

Педагогическая ситуация выступает как «создание совокупного образа условий», благодаря которым ребенок мог бы самоопределиться в культуре. *Ситуация обретает личностно развивающий характер, когда становится событием* – своеобразной неустойчивой формой бытия (О.Ф. Больнов), кризисом, нарушающим привычный ход событий. В основе личностно развивающего события лежит встреча двух людей. Событие – это встреча с другой духовной реальностью, что, в свою очередь, является продуктом определенной эволюции личности, жизненного пути, уже пережитых ею событий. Свой кризис человек может преодолеть только сам. У каждого есть конкретная ситуация, свое событие. Ситуационно-ориентированное обучение всегда направлено на индивидуальность и своеобразие каждого ученика.

Традиционный педагог ориентирован не на создание ситуации, а на «организацию деятельности». Анализ публикаций и диссертационных работ последних лет показывает, что даже после того как термин «личностно ориентированная ситуация» попал в поле зрения педагогов, они продолжали все равно вести речь о «включении» ученика в исполнение некоторой деятельности, просто называя это другими словами: «создание ситуации», «актуализация состояния» и т.п., понимая под этим нередко традиционное «мероприятие», урок, внеклассное занятие. [...]

Выделим *специфические характеристики ситуационного подхода как специфической методологии проектирования обучающей и развивающей деятельности педагога:*

1) целостный охват факторов и условий развития личности, а не выделение отдельных «педагогических средств»; значимость каждого из таких средств определяется через его вклад в целое – в личностно развивающую ситуацию, в ее центральное (ситуационно-образующее) событие;

2) рассмотрение любого педагогического явления в моменте его развития, становления: каждая новая ситуация порождена в конечном счете предыдущими ситуациями;

3) понимание педагогической ситуации в структуре ее субъективного контекста, вследствие чего такие объективные инструменты образования, как программы, методики, пакеты задач и видов деятельности, еще не определяют ситуацию личностного развития воспитанника;

4) выявление педагогической ситуации как события – своеобразного момента импульса для глубинных изменений в креативно-смысловых структурах сознания, рефлексии прежнего и обретения нового опыта;

5) рассмотрение педагогического взаимодействия в контексте жизненного пути личности как звена в динамической последовательности событий, а не мероприятий;

6) установление диалектики внешне-объективных и индивидуально-субъективных факторов личностного развития.

Суть ситуационного подхода более корректно можно понять, представив его как антипод другим способам познания и проектирования педагогической реальности. В этом смысле ситуационный подход противостоит:

1) попыткам описывать педагогический процесс и обучение посредством линейных связей типа «средство – результат»; 2) переносу в область планирования обучения упрощенных объяснительно-проектировочных моделей, суть которых – в актуализации дидактических условий для воспроизведения знаний и способов деятельности (решения познавательных задач), которые мало пригодны для проектирования механизмов становления личностных структур сознания, где востребован более сложный ситуационно-событийный механизм; 3) рассмотрению образовательного процесса вне контекста целостного жизненно-смыслового пространства личности.

Можно, таким образом, поставить вопрос: при решении каких образовательных задач учителю может помочь ситуационный подход? Вероятно, он необходим там, где речь идет о создании условий: для развития сложных личностных структур (ценностно-смысловых ориентации, механизмов и движущих сил личностного саморазвития, личностно-профессиональной компетентности); объяснения тенденций развития личностной сферы индивида; для проектирования процесса становления личностного опыта.

Ситуационный подход можно представить как совокупность определенных исследовательских и проектировочных процедур. В их состав могут быть включены: 1) первичная формулировка педагогической задачи; 2) выдвижение гипотезы о роли и характере субъектной позиции самого ученика (что должно быть предпринято им самим для достижения нового качества своей учебы и жизнедеятельности); 3) многоракурсное описание факторов, детерминирующих состояние и потенциал развития; 4) выявление коллизии, осознание которой учеником может открыть для него новый смысл и поле креативности в поиске путей преобразования своей жизненной ситуации; 5) моделирование логики преобразования ситуации на основе сотрудничества с учеником; 6) разработка технологии ситуационно-событийного ряда (обучение как проживание событий и их переживание); 7) разработка приемов поддержки собственных положительных усилий как сущностной линии педагогического процесса; 8) создание критериальной базы оценки новообразований в личности, в ее отношении к собственному образованию на основе анализа новой жизненной ситуации.

Современное состояние педагогического сознания состоит в своеобразном смещении парадигмы с обучения на развитие. Чтобы выйти за рамки узкой предметности в образовании, надо смоделировать ситуацию жизни с опережением некоторых привычных стереотипов, включить воспитанников в преобразование сложных ситуаций. Наконец, и сама компетентность вырабатывается в обучении, основанном на разрешении ситуаций.

Таким образом, *ситуационный подход – это методология познания и проектирования педагогических процессов и систем, позволяющая выявить и актуализировать глубинные механизмы новообразований в личностной сфере учащихся. [...]*

5.7 Компетентностный (проектный) подход

Данный подход выступает как определенная направленность мышления и деятельности учителя, предполагающая ориентацию учебного процесса на формирование не только знаний и умений, но и способностей решать на основе усвоенных знаний реальные жизненные, познавательные или профессиональные задачи. [...]

Одним из аспектов модернизации образования является построение его на компетентностной основе, что как раз может послужить шагом к решению поставленных проблем. Природа такого образования сегодня широко обсуждается (О.Е. Лебедев, А.А. Пинский, И.Д. Фрумин, Б.Д.

Эльконин и др.). Учитывая многообразие позиций по этому вопросу, в самом общем виде можно утверждать, что это такое содержание образования, которое не сводится к знаниево-ориентировочному компоненту, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых (т.е. относящихся ко многим социальным сферам) функций, социальных ролей. Разумеется, знание при этом не исчезает из структуры образованности, а выполняет в ней подчиненную, ориентирующую роль. «Мы отказались не от знания как культурного «предмета», а от определенной формы знаний (знаний «на всякий случай», т.е. сведений)». [...]

Специфика компетентностного обучения – в том, что здесь усваивается не «готовое знание» (кем-то приготовленное к усвоению!), а «прослеживаются условия происхождения данного знания». Ученик как бы сам создает необходимые для решения задачи понятия. При таком подходе учебная деятельность, периодически переходя то в форму исследовательской, то в форму практико-преобразовательной деятельности, сама становится предметом усвоения.

Ясно, что из простой «суммы» знаний и умений сложить компетентного человека не удастся. *Интеграция компонентов содержания образования* – понятий, способов деятельности, творческого опыта, опыта проявления личностной позиции – *осуществляется обучающимся на основе всех этих видов опыта в процессе создания своего собственного опыта*, который, в свою очередь, может стать предметом рефлексии, исследования, оценки. Вероятно, это возможно в том случае, когда этот опыт примет отчужденную форму, воплотится в материальном или идеальном, социально и личностно значимом продукте. Мысль о том, что компетентностно ориентированное обучение заканчивается не «ответом у доски», а созданием «продукта» подтверждена, во-первых, многовековым опытом «включенного обучения»: мастера, ученые, деятели искусства всегда готовились в рамках некоторой «школы», работая вместе со своим учителем и осваивая при этом не только сведения и правила, но и метод, подход, стиль эффективной деятельности, во-вторых, практикой педагогических систем, в которых создание «продукта» было необходимым моментом обучения, – система И. Монтессори, оргдеятельностные игры Г.П. Щедровицкого и др. Вероятно, при таком обучении ученик осваивает новые виды опыта: опыт выявления и идентификации проблем, опыт исследования и проектирования, опыт сотрудничества, опыт применения технологий получения продукта, опыт экспертизы результата, включающий гуманитарную экспертизу. «Академические» знания и умения входят в структуру этих видов опыта в преобразованном, «снятом» виде.

Таблица – Сравнение различных подходов в обучении

Критерий для сравнения	Традиционное обучение	Компетентностная модель
Представление учащихся о происхождении знания	Приоритет готового знания	Представление об обусловленности знания, его практической задачей
Соотношение теории и практического действия	Теория и действие существуют отдельно друг от друга	Теория задает ориентировочную основу действия
Результат, по которому оценивается обученность	Письменное или устное воспроизведение материала	Создание реального «продукта» – предмета, текста
Умение распознавать и решать проблемы	Отсутствие самостоятельного опыта	Основное содержание учебного процесса
Целостность представления об изучаемой области, предмете	Отрывочные понятия, часто вне представления о предмете в целом	Целостный образ изучаемого предмета
Вариативность знания	Преобладают однозначные истины	Множественность подходов, варианты способов решения
Система работы в данной предметной области	Система задается извне – учителем, учебником или складывается случайно	Целенаправленная выработка собственной системы, своего стиля
Место субъективного опыта в учебной деятельности	Субъективный опыт изначально заменяется чужим, объективно-понятийным	Субъективный опыт – предмет рефлексии и источник собственной модели деятельности
Мотивация	Преобладает внешняя мотивация	Компетентность достигается лишь при самостоятельной ценности (самоценности) изучаемого предмета
Оценка результатов	Ориентация на внешнюю оценку	Самооценка как элемент самодвижения к компетентности

[...] Природа компетентности такова, что она хотя и является продуктом обучения, но не прямо вытекает из него, а является, скорее, следствием саморазвития индивида, его не столько «технологического», сколько личностного роста, целостной самоорганизации и синтеза своего деятельностного и личностного опыта. *Компетентность* в этой связи – это такая форма существования знаний, умений, образованности в целом, которые приводят к личностной самореализации, к нахождению воспитанником своего места в мире. Вследствие этого образование, приводящее к компетентности, высокомотивированное и в подлинном смысле личностно ориентированное, т. е. обеспечивающее максимальную востребо-

ванность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею собственной значимости.

Компетентность в этом случае может рассматриваться как высший уровень развития когнитивного опыта. Его, вероятно, и следует обозначать как компетентностный опыт. На примере компетентности отчетливо видно отличие опыта от других когнитивных образований – знаний, умений, «ориентировочных основ» и др. Опыт синтетичен, интегративен. Он – и продукт усвоения готовых знаний, и результат собственных изысканий, в нем представлена и логика данной научно-предметной сферы, и путь когнитивно-смыслового становления самого субъекта. Универсальные схемы человеческой деятельности здесь органически соединяются с творческой индивидуальностью носителя компетентности.

Признаки компетентности в сравнении с традиционным подходом, который приведен далее в скобках. 1. Распознавание и идентификация проблемы (воспроизведение программного материала, часто без знания, откуда это возникло). 2. Знание теоретических основ действия, умение объяснить, почему так надо действовать, наличие ориентировочной основы действия (приоритет знания, а не действия). 3. Уверенность во владении приемами, основанная на личном опыте (ориентация на внешнюю оценку). 4. Собственный стиль, подход, «своя система» (систему задает учитель, а не ученик вырабатывает ее в собственном творчестве). 5. Знание вариантов, умение их комбинировать и находить новые решения (частичное представление о содержании изучаемого предмета, отсутствие целостного представления о целях и средствах действия, отрывочные понятия). 6. Личностный взгляд, позиция, индивидуальность (возможность выполнения действия при внешней мотивации, без проникновения в предмет). 7. Создание реального продукта (теоретические основы и действие существуют раздельно). 8. Саморегуляция, самооценка (индивидуальный опыт изначально заменяется общим, как якобы единственно «научным»). 9. Образное мышление, ориентация на целостное восприятие ожидаемого результата, продукта, текста (главный продукт – ответ, письменный или устный). 10. Внутренняя мотивация, потребность выразить себя в этом деле (индивидуальность не востребована).

Сериков, В.В. Обучение как вид педагогической деятельности : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Сериков ; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М. : Академия, 2008. – 256 с.

6 ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ

□ Аксиология – отрасль философии, объектом исследования которой являются ценности как смыслообразующие основания человеческого бытия, задающие направленность и мотивированность человеческой жизнедеятельности.

□ Алгоритм – предписание, задающее на основе системы правил последовательность операций, точное выполнение которых позволяет решить задачи определённого класса.

□ Аналогия – сходство между предметами, явлениями (свойства, отношения).

□ Аргумент – суждение (или совокупность связанных суждений), посредством которого обосновывается истинность какого-либо другого суждения (или теории).

□ Верификация – понятие, используемое в логике и методологии научного познания для обозначения процесса установления истинности научных утверждений посредством их эмпирической проверки.

□ Генезис – происхождение, возникновение.

□ Герменевтика – искусство понимания, постижения смыслов и значения знаков; теория и общие правила интерпретации текстов; философское учение об онтологии понимания и эпистемологии интерпретации (Микешина Л.А.)

□ Гипотеза – это предположение, выдвигаемое в качестве предварительного, условного объяснения некоторого явления или группы явлений; предположение о существовании некоторого явления. Гипотеза – «вероятностное знание» о существовании объекта, причин его возникновения, свойств и связей т.п.

□ Деятельность определяют как: процесс познания и творческого преобразования природной и социальной действительности сообразно социокультурному контексту; гетерогенную структуру связанных компонентов; целостную систему; процесс; ценность; объект управления и проектирования. С позиции Э.Г. Юдина, деятельность включает цель, средство, результат и сам процесс деятельности. Психологическая структура деятельности включает следующие компоненты (Б.Ф. Ломов): мотив, цель, планирование деятельности, переработка оперативной информации, оперативный образ (и концептуальная модель), принятие решения, действия, проверка результатов и коррекция действий. По мнению М.С. Кагана, деятельность – это система, ядро которой составляет гетерогенная структура, включающая следующие компоненты: познавательный, преобразовательный, ценностно-ориентационный, коммуникативный, художественный.

В качестве необходимого компонента деятельности исследователи выделяют рефлексию. В частности, Г.П. Щедровицкий подчёркивал, что деятельность без рефлексии превращается в автоматизированное поведение, что не есть деятельность. Согласно позиции В.А. Блюмкина, деятельность человека может быть оценена как с технологической, прагматической (её эффективность) стороны, так и с нравственной, что предполагает внутреннее (субъективное) и внешнее (объективное) соотнесение мотивов и целей, целей и средств деятельности с системой моральных норм. Таким образом, нравственная деятельность «вплетена» в гетерогенную структуру любой деятельности.

- Дискурсивный – логический.
- Закон – существенная, необходимая, устойчивая связь (отношение) явлений, обуславливающая их упорядоченное изменение (И.Т. Фролов). Базовые характеристики закона – необходимость, всеобщность, инвариантность, прогностичность.
- Идеализация – процесс мысленного конструирования представлений и понятий об объектах, не существующих в действительности, но сохраняющих некоторые черты реальных объектов. В процессе идеализации исследователь, с одной стороны, отвлекается от многих свойств реальных объектов и сохраняет лишь те из них, которые в данном случае его интересуют, с другой – вводит в содержание образуемых понятий такие признаки, которые в принципе могут и не принадлежать реальным объектам. В результате идеализации возникают идеальные или идеализированные объекты. В любой науке используется идеализация и идеализированные объекты.
- Идея – определяющее понятие, мысль, представленная как наглядный, зримый образ, лежащий в основе теоретического построения.
- Иерархия – принцип структурной организации многоуровневых систем, проявляющейся в упорядоченности взаимодействий между уровнями в порядке от высшего к низшему. При одноуровневой структуре системы связь между компонентами имеет координационный характер, при многоуровневой – субординационный.
- Изменение – движение, развитие, качественная трансформация какого-либо объекта или процесса.
- Измерение (в педагогике) – познавательный процесс, сущность которого заключается в экспериментальном определении числовых значений величин, характеризующих некоторые признаки педагогических объектов или явлений (Н.М. Розенберг).

- Имманентное – внутренне присущее тому или иному объекту, процессу свойство.
- Инвариантность – неизменность.
- Интеграция – аспект развития, связанный с объединением в целое ранее разнородных элементов. Процессы интеграции могут иметь место как в рамках уже сложившейся системы (в этом случае они ведут к повышению уровня целостности и организованности), так и при возникновении новой системы из ранее не связанных элементов. Интеграция есть объективная необходимость развития природных и социальных систем. Интегрированные системы более жизнестойки; в них более эффективен и надежен механизм саморегуляции.
- Интегрированность – результат интеграции, состояние упорядоченности функционирования частей целого.
- Интроспекция – самонаблюдение.
- Исследование научное – особая форма процесса познания, такое систематическое и целенаправленное изучение объектов, в котором используются методы наук и которое завершается формированием объективных знаний об изучаемых объектах (И.Г. Герасимов).
- Категория – предельно общее, фундаментальное понятие, отражающее наиболее существенные, закономерные связи, отношения реальной действительности и познания.
- Квалиметрия – область научного знания, изучающая методологию и проблематику разработки комплексных (системных) количественных оценок качества любых объектов (предметов, явлений, процессов).
- Компаративистика – область научного знания, предметом исследования которой выступает сравнительный анализ моделей культуры, социальных процессов и институтов разных стран мира.
- Контекст – отдельное рассуждение, фрагмент научной теории или теория в целом.
- Концепт – содержание понятия; формулировка, умственный образ, общая мысль, понятие.
- Концепция – определённый способ понимания, трактовки какого-либо явления, процесса; руководящая идея; замысел.
- Корреляция – соотношение, взаимное отношение, взаимозависимость между компонентами системы, элементами понятийного ряда.
- Критерий – отличительный признак, мерило оценки чего-либо; показатели – отдельные качественно-количественные характеристики критерия.

□ Культура – система исторически развивающихся надбиологических программ человеческой деятельности, поведения и общения, выступающих условием воспроизводства и изменения социальной жизни во всех её основных проявлениях; программы деятельности, поведения и общения представлены многообразием различных форм: знаний, норм, идеалов, образцов деятельности и поведения, идей, теорий, гипотез, отношений; система материальных и духовных ценностей; мера развития чего-либо; степень совершенства в овладении той или иной отраслью знания либо деятельности; степень индивидуального развития человека.

□ Математика – наука о целенаправлении.

□ Метатеория – теория, изучающая язык, структуру и свойства некоторой другой теории. В метатеории можно выделить две части: синтаксис, изучающий структурные и дедуктивные свойства исследуемой теории; семантику, рассматривающую вопросы, связанные с интерпретацией изучаемой теории.

□ Метафора – перенесение свойств одного предмета (явления) на другой по принципу их сходства в каком-либо отношении или по контрасту.

□ Методология науки – часть науковедения, исследующая структуру научного знания, средства и методы научного познания, способы обоснования и развития знания.

□ Методологическая структура науки: объект науки; предмет науки; теоретическое знание; нормативное знание (для гуманитарных наук); категории, понятия, термины; методы исследования; проблемное поле и гипотезы (отражают проблемные ситуации в науке и актуальные направления научного поиска); факты – эмпирический базис науки, необходимый для объективизации научного знания, обоснования и верификации достоверности этих знаний практикой.

□ Моделирование – процесс исследования объектов на их моделях, а модель – объект-заместитель, который может заменить объект-оригинал, воспроизводя интересующие исследователя свойства и характеристики оригинала. Модели могут быть материальными (макет, устройство), мысленными или идеализированными (теоретическая схема, технологический алгоритм). Любое теоретическое представление, сложившееся в результате данных эксперимента, применения логических методов познания (анализ, синтез, идеализация и др.), есть качественная модель объекта исследования (модель-представление).

□ Наука – это специфическая сфера человеческой деятельности, функцией которой является генерирование, обоснование, теоретическая

систематизация *объективных знаний* о реальной действительности. Наука выступает как система научных знаний и научно-исследовательской деятельности, результатом которой являются новые научные знания.

- Науковедение – отрасль научных исследований, изучающая закономерности функционирования и развития науки, структуру и динамику научной деятельности, взаимодействие науки с другими социальными институтами и сферами материальной и духовной жизни общества.

- Объект науки – это область действительности, которую исследует данная наука.

- Определение – логическая операция, раскрывающая содержание понятия. Любое определение понятия решает следующие задачи: отличает и отграничивает определяемое понятие от всех иных; раскрывает сущность определяемого понятия, указывает основные признаки, без которых определяемое понятие не способно существовать.

- Организация – внутренняя упорядоченность, согласованность взаимодействия элементов системы.

- Парадигма – модель научной деятельности как совокупность теоретических стандартов, методологических норм, ценностных критериев, доминирующая в течение определённого периода.

- Подход методологический – принципиальная методологическая ориентация исследователя, точка зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования (Э.Г. Юдин).

- Понимание – универсальная операция мышления, связанная с усвоением нового содержания, включение его в систему устоявшихся идей и представлений.

- Понятие – это форма мышления, обобщённо отражающая предметы и явления посредством фиксации их существенных свойств.

- Понятийно-терминологический аппарат науки – это система категорий, понятий и терминов (языковых средств науки), которые используются в науке

- Постулат – принцип (положение), выступающий основанием для осуществления содержательных рассуждений и выводов.

- Предмет науки – свойства или отношения объектов, исследуемые с определённой целью в определённом контексте. Каждая наука изучает объект действительности с определённой позиции, выделяя в этом объекте свой предмет исследования. Образование изучают разные науки (социология, психология). Педагогика изучает образование как педагогический процесс – единый процесс воспитания и обучения, целенаправленно орга-

низуемый в специальных социальных институтах (семья, образовательные и культурно-воспитательные учреждения). Образование как педагогический процесс – предмет педагогики.

- Принцип (в философии) – основание некоторой совокупности фактов или знаний, исходный пункт объяснения или руководства к действиям.

- Проблема – это форма научного знания, в которой определяются границы достоверного и прогнозируются пути развития нового знания.

- Прогноз – вероятностное суждение о состоянии какого-либо явления, основанное на специальном научном исследовании (прогнозировании).

- Прогнозирование – научное исследование перспектив развития явления, процесса.

- Программа – модель поэтапной организации деятельности.

- Программирование – форма организации проблемного мышления и деятельности, предполагающая конструирование определённой программы.

- Проект – это представление о будущем результате деятельности и процессе его достижения; комплексная норма деятельности, построение которой предполагает определение цели, подхода, принципов, плана, программы, методов, технологии.

- Проектирование – процедура создания проекта. Проектирование – это не только теоретическая разработка проекта, но и его практическая реализация. Проектирование есть идеальное либо практическое преобразование объекта, ситуации, деятельности в соответствии с поставленной проектировщиком целью посредством разработанной системы технологических средств. В процессе проектирования состояние определённого объекта не только прогнозируется, но и преобразовывается (преобразование, предполагающее развитие).

- Процесс – закономерное, последовательное изменение явления, переход его в качественно новое состояние либо другое явление (И.Т. Фролов).

- Рефлексия (в психологии) – процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний (А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский).

- Рефлексия (в философии) – принцип философского мышления, направленный на осмысление и обоснование собственной деятельности, требующий обращения сознания на себя.

□ Свойство – характеристика, присущая вещам и явлениям, позволяющая отличать или отождествлять их. Каждому предмету присущи бесчисленное количество свойств: существенных и несущественных, необходимых и случайных, общих и специфических.

□ Связь – взаимообусловленность существования явлений реального мира. Компоненты системы, система и надсистема пронизаны «паутиной» разнотипных связей: информационных, иерархических, функциональных, управленческих, генетических и др.

□ Семиотика – наука о знаках и знаковых системах.

□ Синергетика – современная теория самоорганизации, новое мировидение, основанное на исследовании феноменов самоорганизации, нелинейности, неравновесности, становления «порядка через хаос» (И. Пригожин), необратимости, неустойчивости как основополагающих характеристик процессов эволюции.

□ Система - целое, совокупность связанных компонентов, которые образуют определённую целостность, единство. Система как целое характеризуется: активным взаимодействием с надсистемой; компонентным составом; структурностью, иерархичностью и многоуровневостью функциональных связей между компонентами; целостностью; самоорганизацией (для самоорганизующихся систем).

□ Системный анализ – совокупность методов и средств, используемых при исследовании и конструировании сложных и сверхсложных объектов, прежде всего методов выработки, принятия и обоснования решения при проектировании, конструировании и управлении разноуровневыми системами. В системном анализе широко используются методы системной динамики, теории игр, эвристического программирования, имитационного моделирования.

□ Содержание – совокупность элементов и процессов, которые составляют основу объектов и обуславливают существование, развитие и смену их форм.

□ Стохастичность – случайность, вероятностность.

□ Структура – совокупность внутренних связей, строение, внутреннее устройство объекта; совокупность устойчивых связей объекта, обеспечивающих его целенаправленность и тождественность самому себе при различных внешних и внутренних изменениях.

□ Сущность – совокупность глубинных связей, отношений и внутренних законов, определяющих направленность и тенденции развития материальной системы (И.Т. Фролов).

- Схема – знаковая форма представления и отображения содержания мышления или объективного содержания.
- Теория – высшая форма организации научного знания, дающая целостное представление о существенных связях, закономерностях развития определённой области действительности (объекта данной теории).
- Термин – слово или словосочетание, используемое для обозначения предметов в пределах той или иной науки, научной теории. Научные термины отличаются однозначностью, определенностью, ясностью.
- Типология – учение о классификации, упорядочении и систематизации сложных объектов.
- Управление – функция организованных систем различной природы (биологических, социальных), направленная на сохранение их определённой структуры, поддержание режима деятельности, реализацию программы, цели деятельности. Основными характеристиками управления являются: антиэнтропийный характер (управление есть упорядочение системы), сигнальная форма информации (управление есть переработка информации в сигналы, с целью коррекции функционирования и развития системы), наличие механизма «прямых» (от управляющей подсистемы к управляемой) и «обратных» (от управляемой – к управляющей) связей, обеспечивающего информационный обмен между подсистемами и целенаправленность управления.
- Факт – в логике и методологии научного познания – особого рода предложения, фиксирующие эмпирическое знание. Как форма эмпирического знания факты противопоставляются теории и гипотезе.
- Форма – выражает внутреннюю связь и способ организации взаимодействия элементов явлений, процессов как между собой, так и с внешними условиями.
- Формализация – отображение результатов мышления в точных понятиях и утверждениях.
- Функция – специализация, «нагрузка» одного из элементов системы по отношению к другому или системы в целом; вид связи между элементами системы, при котором изменение одного из элементов обуславливает изменение другого – «функциональная зависимость».
- Цель – предметная проекция будущего; прогнозируемый результат деятельности с описанием характеристик свойств, качеств конечного продукта.
- Ценность – социальная, культурная и личная значимость явлений действительности.

- Эвристика – научная область, изучающая специфику творческой деятельности.
- Эклектика – соединение разнородных, внутренне не связанных и, возможно, несовместимых взглядов, идей, концепций, стилей и т.п.
- Экспликация – логико-методологическая процедура, раскрывающая содержание научного понятия и фиксирующая его определенный смысл и значение.
- Явление – конкретные события, свойства или процессы, выражающие внешние стороны действительности и представляющие форму проявления и обнаружения некоторой сущности (И.Т. Фролов).
- Язык науки – система понятий, знаков, символов, создаваемая и используемая той или иной областью научного познания для получения, обработки, хранения и применения знаний.
- Ясность термина – характеристика термина (понятия) с точки зрения определенности, отчетливости его смысла. Ясность, наряду с однозначностью и точностью, является одним из основных требований к научному языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аллахвердян, А.Г. Психология науки : учеб. пособие / А.Г. Аллахвердян, Г.Ю. Мошкова, А.В. Юревич, М.Г. Ярошевский. – Москва : Московский психолого-социальный институт : Флинта, 1998. – 312 с.
2. Анисимов, О.С. Методология : функция, сущность, становление (динамика и связь времён) / О.С. Анисимов. – Москва : ЛМА, 1996. – 267 с.
3. Арламов, А.А. Проблемы методологии педагогики : постнеклассический период / А.А. Арламов, Р.В. Почтер // Педагогика. – 2008. – № 5. – С. 98–104.
4. Афанасьев, А.А. Национальной системе аттестации научных и научно-педагогических работников высшей квалификации – 15 лет / А.А. Афанасьев, Н.В. Гулько // Проблемы управления. – 2007. – № 3 (24). – С. 4–15.
5. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин; сост. С.Г. Бочаров; текст подгот. Г.С. Бернштейн и Л.В. Дерюгина; примеч. С.С. Аверинцева и С.Г. Бочарова – М. : Искусство, 1979. – 424 с.
6. Бережнова, Е.В. Аргументация в прикладном педагогическом исследовании / Е.В. Бережнова // Педагогика. – 2001. – № 9. – С. 33–39.
7. Бережнова, Е.В. Методологические условия перехода от науки к практике в структуре прикладного педагогического исследования: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Е.В. Бережнова. – Волгоград, 2003. – 321 л.
8. Бережнова, Е.В. Педагогическая наука и её методология в контексте современности / Е.В. Бережнова // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 101–105.
9. Бережнова, Е.В. Педагогическое исследование: социально-гуманитарный контекст / Е.В. Бережнова // Педагогика. – 2005. – № 6. – С. 23–30.
10. Бережнова, Е.В. Формирование методологической культуры учителя / Е.В. Бережнова // Педагогика. – 1996. – № 4. – С. 13–17.
11. Бережнова, Е.В. Фундаментальное и прикладное в педагогических исследованиях / Е.В. Бережнова // Педагогика. – 2001. – № 4. С. 22–27.
12. Бережнова, Е.В. Педагогическая наука сегодня : философско-методологические проблемы / Е.В. Бережнова, В.М. Кондратьев // Педагогика. – 2011. – № 10. – С. 98–107.
13. Берков, В.Ф. Из опыта логической экспертизы диссертационных работ / В.Ф. Берков // Проблемы управления. – 2007. – № 3 (24). – С. 114–117.
14. Берков, В.Ф. Философия и методология науки: учеб. пособие / В.Ф. Берков. – Москва : Новое знание, 2004. – 335 с.
15. Библер, В.С. От наукоучения – к логике культуры / В.С. Библер. – М. : Политиздат, 1990. – 413 с.

16. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – Москва : Наука, 1973. – 270 с.
17. Блауберг, И.В. Проблемы методологии системного исследования / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин., В.Н. Садовский. – Москва : Мысль, 1970. – 455 с.
18. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10.
19. Бондаревская, Е.В. Педагогика : личность в педагогических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов-н / Д. : Учитель, 1999. – 560 с.
20. Бордовская, Н.В. Педагогическая системология: постановка проблемы / Н.В. Бордовская // Педагогика. – 1998. – № 8. – С. 25–30.
21. Бордовская, Н.В. Системная методология современных педагогических исследований / Н.В. Бордовская // Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 21–29.
22. Борытко, Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко, А.В. Моложавенко, И.А. Соловцова. – М. : Академия, 2008. – 320 с.
23. Валеев, Г.Х. Гипотеза педагогического исследования / Г.Х. Валеев // Педагогика. – 1999. – № 5. – С. 22–26.
24. Валеев, Г.Х. Объект, предмет и тема научного исследования / Г.Х. Валеев // Педагогика. – 2002. – № 2. – С. 27–31.
25. Валеев, Г.Х. Постановка проблемы педагогического исследования / Г.Х. Валеев // Педагогика. – 2001. – № 4. – С. 19–23.
26. Валеев, Г.Х. Формулировка новизны исследования / Г.Х. Валеев // Педагогика. – 2003. – № 7. – С. 25–29.
27. Валеев, Г.Х. Экспертиза квалификационных научных исследований / Г.Х. Валеев. – М. : Логос, 2005. – 111 с.
28. Герасимов, И.Г. Научное исследование / И.Г. Герасимов. – Москва : Политиздат, 1972. – 279 с.
29. Герасимов, И.Г. Структура научного исследования / И.Г. Герасимов. – Москва : Мысль, 1985. – 217 с.
30. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 680 с.
31. Давыдов, В.В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1992. – № 3–4. – С. 14–19.

32. Данильчук, Е.В. Методологические предпосылки и существенные характеристики информационной культуры педагога / Е.В. Данильчук // Педагогика. – 2003. – № 1. – С. 65–73.
33. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для пед. вузов по спец. «Педагогика и психология» / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 2-е изд., стереотип. – Москва : Академия, 2005. – 208 с.
34. Зинченко, В.П., О целях и ценностях образования / В.П. Зинченко // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 3–16.
35. Зотов, А.Ф. Современная западная философия / А.Ф. Зотов. – М. : Высшая школа, 2001. – 783 с.
36. Зотов, А.Ф. Структура научного мышления / А.Ф. Зотов. – М. : Политиздат, 1973. – 182 с.
37. Ибрагимов, Г.И. Педагогический эксперимент: проблемы и основные направления совершенствования / Г.И. Ибрагимов // Педагогика. – 2010. – № 3. – С. 20–27.
38. Ивин, А.А. Словарь по логике / А.А. Ивин, А.Л. Никифоров. – Москва : ВЛАДОС, 1997. – 384.
39. Ивин, А.А. Логика норм / А.А. Ивин. – М. : Изд-во МГУ, 1973. – 122 с.
40. Ивин, А.А. Основания логики оценок / А.А. Ивин. – М. : Изд-во МГУ, 1970. – 230 с.
41. Ивин, А.А. Словарь по логике / А.А. Ивин, А.Л. Никифоров. – Москва : ВЛАДОС, 1997. – 384.
42. Ивин, А.А. Теория аргументации / А.А. Ивин. – М. : УИЦ «Гардарики», 2000. – 414 с.
43. Каган, М.С. Философия как мировоззрение / М.С. Каган. – 1997. – № 9. – С. 36–46.
44. Казанцева, Л.А. Мониторинг развития методологической культуры студентов – будущих педагогов / Л.А. Казанцева, С.Я. Казанцев // Педагогическое образование и наука. – 2005. – № 4. – С. 11–14.
45. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская ; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 288 с.
46. Копнин, П.В. Диалектика, логика, наука / П.В. Копнин. – Москва : Наука, 1973. – 326 с.
47. Корнетов, Г. Б. Общая педагогика / Г.Б. Корнетов. – Москва : Изд-во УРАО, 2003. – 192 с.

48. Корнилова, Т.В. Экспериментальная психология : Теория и методы : Учебник для вузов / Т.В. Корнилова. – Москва : Аспект Пресс, 2003. – 381 с.
49. Королёв, Ф.Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях / Ф.Ф. Королев. – Сов. педагогика. – 1970. – № 9. – С. 105–115.
50. Коршунова, Н.Л. Зачем нужна однозначность научных понятий? / Н.Л. Коршунова // Сов. педагогика. – № 3–4. – С. 48–52.
51. Коршунова, Н.Л. Понятие парадигмы: в лабиринтах поиска / Н.Л. Коршунова // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 11–20.
52. Краевский, В.В. Методологическая рефлексия / В.В. Краевский // Сов. педагогика. – 1989. – № 2. – С. 23–29.
53. Краевский, В.В. Методология педагогики : новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М. : Академия, 2008. – 400 с.
54. Краевский, В.В. Методология педагогики: анализ с позиции практики / В.В. Краевский // Сов. педагогика. – 1988. – № 7. – С. 23–29.
55. Краевский, В.В. Методология педагогики: прошлое и настоящее / В.В. Краевский // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 3–10.
56. Краевский, В.В. Общие основы педагогики : учеб. для пед. вузов / В.В. Краевский. – М. : Академия, 2003. – 256 с.
57. Краевский, В.В. Парад парадигм (послесловие к статье Н.Л. Коршуновой) / В.В. Краевский // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 20–24.
58. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования : пособ. для педагога-исследователя / В.В. Краевский. – Самара : Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.
59. Кузин, Ф.А. Кандидатская диссертация. Методика написания, правила оформления и порядок защиты : практ. пособ. для аспирантов и соискателей ученой степени. – 2-е изд. / Ф.А. Кузин. – М. : «Ось-89», 1997. – 208 с.
60. Кун, Т. Структура научных революций : Пер. с англ. / Т. Кун ; Сост. В.Ю. Кузнецов. – Москва : ООО «Издательство АСТ», 2003. – 605 с.
61. Леднев, В.С. Научное образование : развитие способностей к научному творчеству / В.С. Леднев. – Издание второе, исправленное – М.: МГАУ, 2002. – 120 с.
62. Лекторский, В.А. Эпистемология классическая и неклассическая / В.А. Лекторский. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 255 с.
63. Лернер И.Я. Теория современного процесса обучения, её значение для практики // Сов. педагогика. – 1989. – № 11.

64. Лернер И.Я. Человеческий фактор и функции содержания образования / И.Я. Лернер // Сов. педагогика. – 1987. – № 11.
65. Мамчур, Е.А. Отечественная философия науки: предварительные итоги / Е.А. Мамчур, Н.Ф. Овчинников, А. П. Огурцов. – М. : РОССПЭН, 1997. – 360 с.
66. Маркарян, Э.С. Теория культуры и современная наука : (логико-методологический анализ) / Э.С. Маркарян. – М. : Мысль, 1983. – 284 с.
67. Микешина, Л.А. Новые образы познания и реальности / Л.А. Микешина, М.Ю. Опенков. – М. : РОССПЭН, 1997. – 240 с.
68. Микешина, Л.А. Философия познания. Полемические главы / Л.А. Микешина. – М. : Прогресс-традиция, 2002. – 624 с.
69. Микешина, Л.А. Философия познания. Проблемы эпистемологии гуманитарного знания / Л.А. Микешина. – Изд. 2-е, дополн. – М. : «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2009. – 560 с.
70. Микешина, Л.А. Методология научного познания в контексте культуры / Л.А. Микешина. – М. : Исслед. центр по пробл. управл. качеством подготовки специалистов, 1992. – 174 с.
71. Микешина, Л.А. Философия познания : диалог и синтез подходов / Вопросы философии. – № 4. – С. 70–82.
72. Никитин, Е.П. Открытие и обоснование / Е.П. Никитин. – М. : Мысль, 1988. – 221 с.
73. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. – Минск : Изд. В.М. Скакун, 1998. – 896 с.
74. Новиков, А.М. Как работать над диссертацией: пособие для начинающего педагога-исследователя / А.М. Новиков. – Москва : «Эгвес», 1999. – 187 с.
75. Новиков, А.М. Методология образования. Издание второе / А. М. Новиков. – Москва : «Эгвес», 2006. – 488 с.
76. Образовательный менеджмент : учебное пособие для магистратуры по направлению «Педагогика» / Е.В. Иванов, М.Н. Певзнер, П.А. Петряков, Г.А. Федотова, Р.М. Шерайзина, А.Г. Ширин ; под общ. ред. Е.В. Иванова, М.Н. Певзнера. – Великий Новгород : НовГУ имени Ярослава Мудрого, 2010. – 412 с.
77. Слостенин, В.А. Педагогика : учеб. пособие для пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – 4-е изд. – Москва : Школа-Пресс, 2004. – 512 с.
78. Петров, Ю.А. Культура мышления: методологические проблемы научно-педагогической работы / Ю.А. Петров. – Москва : Изд-во МГУ, 1990. – 115 с.

79. Петров, Ю.А. Методологические проблемы теоретического познания / Ю.А. Петров. – Москва : Изд-во МГУ, 1986. – 173 с.
80. Пивоев, В.М. Рациональное и иррациональное в методологии гуманитарного знания // М.М. Бахтин и проблемы методологии гуманитарного знания: сборник научных статей / Отв. ред. В.М. Пивоев. – Петрозаводск : Изд-во ПетрГУ, 1999 – С. 7–27.
81. Положения о присуждении ученых степеней и присвоении ученых званий в Республике Беларусь (в редакции Указов Президента Республики Беларусь от 04.03.2005 N 116, от 24.08.2006 N 516, от 17.12.2007 N 655, от 28.05.2008 N 286, от 17.11.2009 N 556, от 13.08.2010 N 422) // www.vak.org.by.
82. Полонский, В.М. Критерии теоретической и практической значимости исследований / В.М. Полонский // Сов. педагогика. – 1988. – № 11. – С. 21–25.
83. Полонский, В.М. Методы анализа и прогноза развития педагогической науки / В.М. Полонский // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 21–25.
84. Полонский, В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований / В.М. Полонский. – Москва : Педагогика, 1987. – 144 с.
85. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – Москва : Высшая школа, 2004. – 512 с.
86. Полонский, В.М. Структура результата научно-педагогических исследований / В.М. Полонский // Педагогика. – 1998. – № 7. – С.26–31.
87. Полонский, В.М. Типология и уровни исследовательской проблематики / В.М. Полонский // Педагогика. – 1997. – № 1. – С. 14–19.
88. Полонский, В.М. Критерии теоретической и практической значимости исследований / В.М. Полонский // Сов. педагогика. – 1988. – № 11. – С. 21–25.
89. Полонский, В.М. Методы анализа и прогноза развития педагогической науки / В. М. Полонский // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 21–25.
90. Полонский, В.М. Понятийно-терминологический аппарат педагогики / В.М. Полонский // Педагогика. – 1999. – № 8. – С. 16–23.
91. Порус, В.Н. Парадоксальная рациональность (очерки о научной рациональности) / В.Н. Порус. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 124 с.
92. Поташник, М.М. Качество образования : проблемы и технология управления (В вопросах и ответах) / М.М. Поташник. – Москва : Педагогическое общество России, 2002. – 352 с.
93. Пружинин, Б.И. Ratio serviens? / Б.И. Пружинин // Вопросы философии. – 2004. – № 12. – С. 41–55.

94. Ракитов, А.И. Философские проблемы науки: Системный подход / А.И. Ракитов. – Москва : Наука, 1977. – 212 с.
95. Рац, М.В. К вопросу о фундаментальном и прикладном в науке и образовании / М. В. Рац // Вопросы философии. – 1996. – № 12. – С. 24–29.
96. Розенберг, Н.М. О сущности и возможностях применения дидактических показателей / Н.М. Розенберг // Советская педагогика. – 1985. – № 5. – С. 68–72.
97. Розин, В.М. Методология и философия в современной интеллектуальной культуре / В.М. Розин // Вопросы методологии. – 1991. – № 2. – С. 12–20.
98. Розин, В.М. Специфика и формирование естественных, технических и гуманитарных наук / В.М. Розин. – Красноярск. : Изд-во Краснояр. ун-та, 1989. – 200 с.
99. Розин, В.М. Виды научных работ и критерии их оценки / В.М. Розин. – Высшее образование сегодня. – 2003. – № 2. – С. 18–22.
100. Розин, В.М. Методология и философия в современной интеллектуальной культуре / В.М. Розин // Вопросы методологии. – 1991. – № 2. – С. 12–20.
101. Розин, В.М. Типы и дискурсы научного мышления / В.М. Розин. – М. : Эдиториал УРСС, 2000. – 246 с.
102. Северин, С.Н. Генезис парадигмы педагогического исследования / С. Н. Северин // Веснік Брэсцкага універсітэта. Сер. гуманітарных і грамадскіх навук. – 2008. – № 1 (32). – С. 103–109.
103. Северин, С.Н. Методологическая культура педагога-исследователя / С.Н. Северин // Народная асвета. – № 10. – 2007, С. 3-10.
104. Северин, С.Н. Педагогическое проектирование как технология управления качеством педагогического процесса : пособие / С.Н. Северин ; Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина – Брест : БрГУ. – 2011. – 40 с.
105. Северин, С.Н. Специфика педагогического исследования как гуманитарного / С.Н. Северин // Народная асвета. – № 6. – 2008, С. 3–7.
106. Северин, С.Н. Введение в нормативную методологию педагогики: пособие для магистрантов, аспирантов, педагогов-исследователей / С.Н. Северин. – Брест : Изд-во БрГУ. – 2008. – 82 с.
107. Северин, С.Н. Качество научных исследований в сфере образования как объект управления / С.Н. Северин // Вучоныя запіскі БрГУ. – 2011. – Вып. 7. – Ч. 1. – С. 226–237.
108. Северин, С.Н. Педагогика в контексте постнеклассической научной рациональности : парадигмальные трансформации / С.Н. Северин // Веснік

Брэсцкага ўніверсітэта ; Серыя 3 : Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2010. – № 1. – С. 73–82.

109. Северин, С.Н. Сущность и эвристический потенциал иррационального компонента парадигмы педагогического исследования / С.Н. Северин // Вучоныя запіскі БрГУ. – 2010. – Вып. 6. – Ч. 1. – № 5. – С. 136–147.

110. Сендер, А.Н. Практикум по методологии педагогики / А.Н. Сендер, С.Н. Северин; Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2010. – 64 с.

111. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М.: «Логос», 1999. – 272 с.

112. Сериков, В.В. Обучение как вид педагогической деятельности : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Сериков ; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М. : Академия, 2008. – 256 с.

113. Сериков, В.В. Станет ли педагогика наукой? (Размышления о творческом наследии В.В. Краевского) / В.В. Сериков // Известия ВГПУ. – 2010. – С. 4–17.

114. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – Санкт-Петербург : ООО «Речь», 2001. – 350 с.

115. Сластенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова – М. : Академия, 2003. – 192 с.

116. Сластенин, В.А. Методологическая культура исследователя (О диссертационных работах по педагогике высшей школы) / В.А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2005. – № 4. – С. 4–11.

117. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – Москва : Школьная Пресса, 2000. – 416 с.

118. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – Москва : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

119. Соловцова, И.А. Методологическая культура исследователя в гуманитарной педагогической парадигме / И.А. Соловцова // Известия ВГПУ. – 2009. – С. 11–15.

120. Степин, В.С. Теоретическое знание / В.С. Степин. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.

121. Степин, В.С. Генезис социально-гуманитарных наук (философский и методологический аспекты) / В.С. Степин // Вопросы философии. – 2004. – № 3. – С. 37–43.
122. Пискунов, А.И. Теория и практика педагогического эксперимента / А.И. Пискунов, Г.В. Воробьёв, В.И. Ильин ; Под ред. А.И. Пискунова, Г.В. Воробьёва. – Москва : Педагогика, 1979. – 207 с.
123. Фельдштейн, Д.И. О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии / Д.И. Фельдштейн // Педагогика. – 2008. – № 6. – С. 3–14.
124. Фельдштейн, Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуаций его развития / Д.И. Фельдштейн // Педагогика. – 2010. – № 7. – С. 3–11.
125. Филонов, Г.Н. Системный мониторинг качества исследований / Г.Н. Филонов // Педагогика. – 2011. – № 9. – С. 16–20.
126. Философский словарь. – 4-е изд. // Под ред. И. Т. Фролова. – Москва : Политиздат, 1982. – 444 с.
127. Холодная, М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума: учеб. пособие / М.А. Холодная. – Москва : ПЕР СЭ, 2002. – 304 с.
128. Цукерман, Г.А. Опыт типологического анализа младших школьников как субъектов учебной деятельности / Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1999. – № 6. – С. 3–18.
129. Челышкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов / М.Б. Челышкова. – М.: Логос, 2002 – 327 с.
130. Швырёв, В.С. Научное познание как деятельность / В.С. Швырёв. – Москва : Политиздат, 1987. – 232 с.
131. Швырёв, В.С. Рациональность как ценность культуры. Традиция и современность / В.С. Швырёв. – Москва : Прогресс-Традиция, 2003. – 176 с.
132. Штульман, Э.А. Методологический аппарат исследований / Э.А. Штульман // Сов. педагогика. – 1988. – № 11. – С. 43–48.
133. Штульман, Э.А. Специфика методического эксперимента / Э.А. Штульман // Сов. педагогика. – 1998. – № 3. – С. 61–65.
134. Шубинский, В.С. Философские подходы к педагогической теории / В.С. Шубинский // Сов. педагогика. – 1990. – № 12. С. 60–65.
135. Щедровицкий, Г.П. Философия. Наука. Методология / Ред.-сост. А.А. Писопель, В.Р. Рокитянский, Л.П. Щедровицкий. – Москва : Школа культурной политики, 1997. – 656 с.
136. Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. / Э.Г. Юдин. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 421 с.

137. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки / Э.Г. Юдин. – Москва : Наука, 1978. – 391 с.
138. Ядов, В.А. Социологическое исследование: методология, программа, методы / В.А. Ядов. – Самара : Изд-во Самарского университета, 1995. – 331 с.
139. Ядов, В.А. Стратегии социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности / В.А. Ядов. – 3-е изд., испр. – Москва : Омега-Л, 2007. – 567 с.