

А.Н. Сендер,  
Т.А. Ковальчук,  
С.Н. Северин

**Общая педагогика**

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

*А.Н. Сендер, Т.А. Ковальчук, С.Н. Северин*

# **ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА**

*Пособие для магистрантов и аспирантов*

## ОГЛАВЛЕНИЕ

### ВВЕДЕНИЕ

### 1 ПЕДАГОГИКА КАК ГУМАНИТАРНАЯ НАУКА

#### 1.1 Сущность и логическая структура педагогической науки

#### 1.2 Педагогика в контексте постнеклассической научной рациональности: парадигмальные трансформации

### 2 ОБЩАЯ И НОРМАТИВНАЯ МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ

#### 2.1 Уровни и функции методологии педагогики.

#### 2.2 Сущность, логика и критерии качества педагогического исследования

#### 2.3 Методологическая культура педагога-исследователя

### 3 ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН И КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

#### 3.1 Образование как ценность. Ценности образования. Герменевтические смыслы образования

#### 3.2 Образование как система и педагогический процесс

##### 3.3.1 Педагогический процесс как объект системного, дескриптивного и прескриптивного анализа

##### 3.3.2 Наукоемкость, технологичность, ситуационность педагогического процесса

#### 3.4 Педагогическое целеполагание

##### 3.4.1 Сущность и технология педагогического целеполагания

##### *3.4.2 Развитие человека как цель и ценность современного образования*

#### 3.5 Концепции содержания образования

#### 3.6 Педагогический инструментарий: методы, формы, технологии

#### 3.7 Педагогическая диагностика и рефлексия

#### 3.8 Метамоделли образования (обучения)

##### *3.8.1 Репродуктивная модель*

##### *3.8.2 Культурологическая модель*

##### *3.8.3 Исследовательская модель*

##### *3.8.4 Эвристическая модель*

##### *3.8.5 Личностно ориентированная модель*

##### *3.8.6 «Компетентностная» модель*

#### 3.8 Сравнительная характеристика обучения и воспитания

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

# 1 ПЕДАГОГИКА КАК ГУМАНИТАРНАЯ НАУКА

## 1.1 Сущность и логическая структура педагогической науки

В педагогической среде термин «педагогика» употребляется в нескольких смысловых контекстах и обозначает:

- «искусство» обучения и воспитания;
- подходы, методы (методические системы), формы проектирования и осуществления педагогического процесса («музейная педагогика», «педагогика развития», «педагогика среды», «педагогика сотрудничества», «интерактивная педагогика», «экопедагогика», «народная педагогика», «педагогика семьи» и другие «педагогики»);
- педагогическую науку.

*Одной из тенденций развития педагогической науки является ее дифференциация. Иногда этим обстоятельством оправдывают возникновение «неопедагогик». В педагогике отсутствует единая классификация областей научно-педагогического знания. Несмотря на разнообразие возможных подходов к классификации «педагогик» профессор В.М. Полонский считает целесообразным все внутрикатегориальные отношения между понятиями свести к двум основным: логическому («род – вид») и системно-структурному («часть – целое» или «подсистема – система»). В основе построения классификационной схемы – понимание того, что существует педагогика как суверенная наука, объектом которой выступает образование. В состав педагогики входят дидактика, теория воспитания, методология педагогики, история педагогики, компаративистика, управление образовательными системами – это родовые признаки педагогики как самостоятельной научной области, разделы педагогики, выражающие части целого, которые не связаны между собой отношениями соподчинения и не исчерпывают всего сложного целого. Возрастная, профессиональная, специальная педагогики выступают видовыми по отношению к педагогике как целому. Всё, что можно сказать о роде, можно сказать и о виде. В этом смысле каждая из них включает дидактику, теорию воспитания, методiku, историю, методологию. Каждая «видовая педагогика» делится на составляющие её подвиды: возрастная (дошкольная, школьная, андрагогика, геронтогика и т.д.), профессиональная (спортивная, военная и т.д.), специальная (тифлопедагогика, сурдопедагогика, логопедия, олигофренопедагогика). В данном случае также доминируют «родо-видовые отношения». Каждая из «видовых педагогик» имеет все признаки «вышестоящей» педагогики и включает дидактику, методiku, методологию и историю... области (отношения «часть – целое»).*

Если термин «педагогика» обозначает и науку, и образовательную практику («искусство обучения и воспитания»), и инструментарий образовательной деятельности, то это противоречит элементарным логическим нормам, препятствует научной коммуникации.

В связи с «множественностью педагогик» академик Краевский В.В. формулирует вопрос-«сарказм»: «Сколько у нас педагогик?». Ведь если «педагогик» слишком много, то теряется смысл самого термина, его **категориальность** [26].

Терминологическая однозначность – один из критериев научности работы в области педагогики. По данным Н.Л. Коршуновой, 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; несорамерность терминов [28].

#### **Методологические правила определения понятий [50]:**

- основные понятия утверждения (тезиса, результата научной работы и т. п.) должны быть явно и ясно определены;
- явное определение термина должно быть согласовано с контекстуальным определением этого термина;
- выбор определения некоторого логико-методологического типа детерминируется специфическими условиями задачи, которая решается с помощью определяемого термина, при условии возможно большей познавательной простоты определения
- при оценке истинности суждений следует пользоваться только определениями, которые дал тот, кто их предложил, не подменять их своими представлениями.

**Ясность, однозначность и точность** являются основными требованиями к научному языку. **Ясность термина** – это 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. [24]. Методологи указывают, что несоблюдение требования однозначности искажает авторский замысел, разрушает концептуальность, ведет к необоснованности, самоочевидности выводов и рекомендаций и, как следствие, лишает педагогическую практику теоретической базы [28]. Многозначность (полисемия) терминов препятствует пониманию сущности понятий, продуктивности научной коммуникации.

Руководствуясь логическими нормами, примем однозначную трактовку термина «педагогика»: **педагогика – это педагогическая наука.**

Наука (мораль, религия, образование, политика, искусство и др.) является компонентом культуры. Наука является катализатором развития культуры. Для ряда научных дисциплин культура является объектом исследования (культурология, искусствоведение и др.), «текстом» для научной рефлексии. Вместе с тем генезис науки обусловлен социокультурным контекстом (менталитет, этические идеалы, мировоззренческие установки). Результаты научных исследований

являются объектом гуманитарной экспертизы. **Генезис науки и генезис культуры – это связанные, взаимообусловленные процессы.**

**Наука** – это специфическая сфера человеческой деятельности, функцией которой является генерирование и теоретическая систематизация объективных знаний о реальной действительности [14]. Наука не отождествляется только с научным знанием. Наука – это система научных знаний и научной деятельности (научного исследования), результатом которой являются новые научные знания, характеризующиеся теоретической и практической значимостью.

**Научное исследование** – это особая форма процесса познания, систематическое и целенаправленное изучение объектов, в котором используются методы наук и которое завершается формированием объективных знаний об изучаемых объектах [14]. Педагогические исследования направлены на продуцирование новых знаний как теоретического, так и нормативного характера, например, о сущности, закономерностях, целях, содержании, нормах проектирования и осуществления педагогического процесса (обучения и воспитания), критериях и показателях его качества и эффективности.

В области педагогики выделяют три основных вида деятельности: *практическую, специально-научную, методологическую*, осуществляемую в двух формах: *методологического исследования* и *методологического обеспечения* [26]. Практическая педагогическая, специально-научная, методологическая деятельности различаются по объектам, средствам, результатам (таблица 1.1).

Интегрированными результатами практической педагогической деятельности являются обученность, воспитанность, образованность, компетентность, культура, уровень развития способностей и т.п. определенной целевой группы, включенной в педагогический процесс, педагогическое взаимодействие.

Результаты специально-научных исследований (например, дидактические и методические принципы, методы, приемы, методики, технологии) выступают одним из источников **методического обеспечения** деятельности педагога-практика. С позиции специально-научного теоретического и нормативного знания педагог-практик проектирует педагогический процесс, осуществляет методическую рефлексию педагогического взаимодействия с целью коррекции.

Результаты методологических исследований (например, принципы, методы, критерии исследования, т.е. методологические нормы) являются одним из источников **методологического обеспечения** исследовательской деятельности. Сквозь призму нормативного методологического знания педагог-исследователь осуществляет проектирование (проблема, тема,

актуальность, объект, предмет, цель, задачи, гипотеза, логика исследования, программа экспериментальной работы и т.п.), а также методологическую рефлексию процедуры и результатом собственного исследования с целью определения его качества.

Таблица 1.1 – **Различия практической, специально-научной и методологической деятельности в области педагогики**

Категор ии деятельн ости	Виды деятельности		
	практическая	научная	
		<i>специально-научное исследование</i>	<i>методологическое исследование</i>
<b>Объект</b>	Человек, которого обучают и воспитывают	Педагогический процесс (обучение, воспитание)	Педагогическая наука (научное исследование в педагогике)
<b>Средства</b>	Методы, приемы, формы, технологии обучения, воспитания	<b>Методы исследования:</b> <b>теоретические:</b> теоретический анализ и синтез, идеализация, моделирование, мысленный эксперимент, создание гипотез; <b>эмпирические:</b> обобщение педагогического опыта, наблюдение, педагогический эксперимент, опытная работа, педагогическое консультирование, метод экспертных оценок, рефлексия, методы математической статистики	<b>Методы исследования:</b> <b>теоретические:</b> теоретический анализ и синтез, идеализация, моделирование, мысленный эксперимент, создание гипотез; <b>эмпирические:</b> обобщение опыта исследовательской деятельности, педагогическое консультирование, метод экспертных оценок, рефлексия, методы математической статистики

<b>Результат</b>	Обученность, воспитанность, компетентность, образованность как качества личности	<b>Знания:</b> <b>эмпирические:</b> эмпирические факты (обобщенный опыт обучения и воспитания как эмпирический материал для теоретического анализа); <b>теоретические:</b> сущность и структура педагогического процесса (обучения, воспитания); структура и уровни содержания образования; педагогические закономерности, концепции. модели <b>нормативные:</b> принцип дидактический; принцип методический; метод, приемы, формы обучения и воспитания; методика	<b>Знания:</b> <b>эмпирические:</b> эмпирические факты (обобщенный опыт научно-исследовательской деятельности как эмпирический материал для теоретического анализа); <b>теоретические:</b> структура, функции, закономерности и тенденции развития педагогической науки; структура научного знания; сущность педагогического исследования; <b>нормативные:</b> методологические принципы; теоретические и эмпирические методы исследования; логика и критерии качества педагогического исследования
------------------	--	---	--

Научно-педагогические знания как результат фундаментальных и прикладных исследований в области дидактики, теории воспитания, общей и нормативной методологии педагогики и др. являются разнотипными, иерархически структурированными (рисунок 1.1).





### Рисунок 1.1 – Научно-педагогическое знание

Статус науки определяется степенью развития ее **логической структуры** – объекта и предмета науки, теории, категориально-понятийного аппарата, терминосистемы и др.

**Объект науки** – это та область действительности, которую исследует данная наука. Например, объектами гуманитарных наук являются культурные феномены, связанные с человеком.

*С позиции Э.Г. Юдина, «Объект исследования в методологическом смысле означает не просто внешнюю реальность..., а реальность, которая специально выделена и очерчена в своих границах наукой. В выделении объекта исследования принимают участие методологические знания трёх уровней. Философско-методологический анализ позволяет осмыслить собственно процедуры определения объекта, при помощи которых осуществляется переход от объекта как непосредственно наблюдаемой реальности к собственно объекту исследования. Это достигается путём выявления устойчивых и необходимых связей явлений в данной области, отражаемых в определенных научных абстракциях. На этом уровне методологический анализ помогает различить собственное содержание объекта, независимое от познающего субъекта, и познавательную форму, в которой выражено это содержание (понятие, суждение и др. логические категории). Общенаучные методологические принципы играют важную роль в характеристике типа объекта и конкретного способ определения его границ. Например, подход к объекту как системе предполагает выявление в нем определенной структуры, многообразных типов связей, способов взаимодействия с окружением. Специально-научный методологический подход позволяет включить данный объект в рамки определенной научной дисциплины и таким образом сделать возможным его экспериментальное изучение, систематическое описание, преобразование. Превращение реальности или какого-то ее фрагмента в объект научного исследования не происходит автоматически. Всякий раз этот процесс связан с выдвиганием определенной исследовательской задачи, научной проблемы [46, С. 74-75].*

Вопрос об объекте и предмете педагогической науки является дискуссионным: образование (Б.С. Гершунский, В.В. Краевский, В.А. Сластёнин), воспитание (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич).

Однако термин «воспитание» неоднозначен. Многообразие контекстов, в которых может употребляться термин «воспитание», их иерархичность и неопределенность обуславливают нецелесообразность отождествления объекта педагогики с понятием «воспитание».

*Профессор Т.А. Ильина определила следующие смысловые уровни «воспитания»:*  
– воспитание как влияние на человека всей социальной действительности;

- *воспитание как единство обучения и воспитательной работы;*
- *воспитание как воспитательная работа;*
- *воспитание как решение конкретной воспитательной задачи.*

Исследователи отмечают: «Соотношение понятий «образование» и «воспитание» является предметом многих дискуссий. Однако споры, по-видимому, непродуктивны. Все дело в том, в каком контексте и смысле они используются. Часто встречающееся в литературе употребление слов «образование» и «воспитание» как обозначающих противоположные стороны педагогического процесса не является корректным. Образование как целенаправленный процесс социализации в любом случае включает в себя и воспитание. Однако направленность образования как педагогического процесса зависит от способов (механизмов) его осуществления, а это уже прерогатива воспитания и обучения. Совокупность принципов, методов и форм обучения и воспитания определяет, будет ли образование (педагогический процесс) гуманистически или технократически направленным, демократическим или авторитарным... Воспитание и обучение как способы осуществления педагогического процесса... составляют технологии образования, в которых фиксируются целесообразные и оптимальные шаги, этапы, ступени достижения выдвинутых целей образования» [4, С. 74-75].

На современном этапе образование не отождествляется только с процессом формирования знаний и предметных умений, развитием интеллектуального потенциала человека. **Образование** – это целенаправленный процесс **воспитания и обучения**, целевыми приоритетами которого являются:

- присвоение воспитанниками социокультурного опыта в единстве следующих компонентов: **когнитивного** (эмпирическое, теоретическое, инструментальное, оценочно-нормативное знание; развитие вариативного интеллектуально-стилевого репертуара), **репродуктивного** (комплекс предметных и метапредметных умений), **творческого** (развитие творческих способностей: гипотетичность, ассоциативность мышления, мысленное экспериментирование, генерирование идей и др.), **личностного** (критичность мышления, рефлексия, мотивирование, ответственность, автономность, самодиагностика, самоактуализация, самоопределение, саморазвитие, эмпатия, конструктивное самоутверждение, диалогичность...), **«компетентностного»** (интегративный опыт идентификации, качественного и эффективного решения профессиональных и жизненных проблем);
- развитие **субъектности** (человек как инициатор, стратег, проектировщик собственной образовательной, профессиональной и

жизненной траектории), **индивидуально-творческого потенциала, мотивированности на перманентное самообразование и саморазвитие.**

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» [66, С. 4].

Можно ли рассматривать в качестве **объекта** педагогики (педагогического исследования) **развитие человека?** В этой связи В.А. Сластенин отмечает: «...являясь одной из наук о человеке, педагогика изучает целенаправленную деятельность по развитию и формированию его личности. Следовательно, в качестве своего объекта педагогика имеет не индивида, его психику (это объект психологии), а систему педагогических явлений, связанных с его развитием. Поэтому объектом педагогики выступают те явления действительности, которые обуславливают развитие человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества. Эти явления получили название образования» [4, С. 60].

Таким образом, **объектом педагогики является образование**

Один и тот же объект действительности могут изучать разные науки. Например, образование является объектом изучения социологии, философии, психологии 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** [46, С. 76]. Необходимым условием существования науки является построение предмета исследования во всей полноте его основных компонентов. Развитие науки может быть представлено как последовательное формирование и смена предметов изучения. Если исследовательская задача решена, появляется необходимость выдвижения новой исследовательской задачи и конструирование нового предмета исследования. Предметы исследования различаются по своим масштабам – от предмета целой отрасли науки до предмета конкретного научного исследования в рамках данной научной дисциплины.

Предмет науки можно выразить «формулой»: **предмет – это «объект как...»**. Педагогика изучает **образование как педагогический процесс**. В «компетенцию» педагогики не входит исследование философского, социологического, экономического, валеологического, психологического, демографического и др. аспектов образования. Вместе с тем источником научного обоснования и проектирования новых образовательных систем выступает интегрированное научное знание, прежде всего, философско-психолого-педагогическое.

*Например, целью исследования является разработка содержания и методов развития творческого мышления младших школьников на уроках «Человек и мир». Если исследователь не понимает сущности, специфики психологических механизмов развития творческого мышления младших школьников, то он и не разработает содержание, методы, формы, адекватные заявленной цели. Исследователь должен, как минимум, понять, что есть творческое мышление младших школьников, а затем разрабатывать педагогические нормы его формирования. Однако это не означает, что объектом его исследования является творческое мышление младших школьников.*

**Образование как педагогический процесс** – предмет педагогики. Педагогика изучает сущность, выявляет закономерности, разрабатывает содержание педагогического взаимодействия, методы, формы, технологии проектирования и осуществления педагогического процесса, критерии его качества и эффективности.

Педагогика как гуманитарная наука выполняет две основные **функции**: научно-теоретическую и конструктивно-техническую (нормативную). Научно-теоретическую функцию выполняют такие фундаментальные науки, как физика, химия, биология и др. 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 (интеграция знаний из области философии, возрастной и педагогической психологии, педагогики и др.) научное обоснование новых дидактических и воспитательных систем (рисунок 1.2).

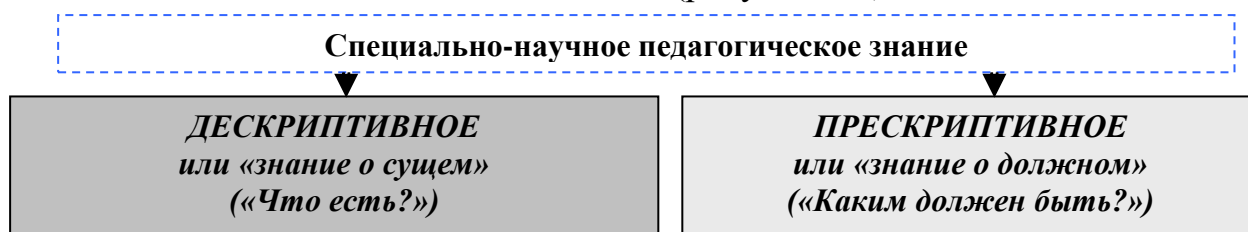




Рисунок 1.2 – Специально-научное педагогическое знание

Однако педагогика, в отличие от естественных наук, призвана не только выявлять сущность педагогических феноменов («что есть воспитание, обучение?»), но и разрабатывать нормы их качественного преобразования. Реализуя конструктивно-техническую (нормативную) 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. Таким образом, педагогика генерирует не только «знания о сущем», но и нормативные знания или «знания о должном». В той или иной мере научно-теоретическую и нормативную функцию выполняют большинство педагогических исследований.

**Категориальный аппарат** педагогики как компонент ее логической структуры включает **философские** («явление», «сущность», «общее», «особенное», «качество», «количество» и др.), **общенаучные** (система, гипотеза, модель, структура и др.) и **собственно педагогические понятия** (образование, педагогический процесс, обучение, воспитание, содержание образования, педагогическая технология и др.) (рисунок 1.3).

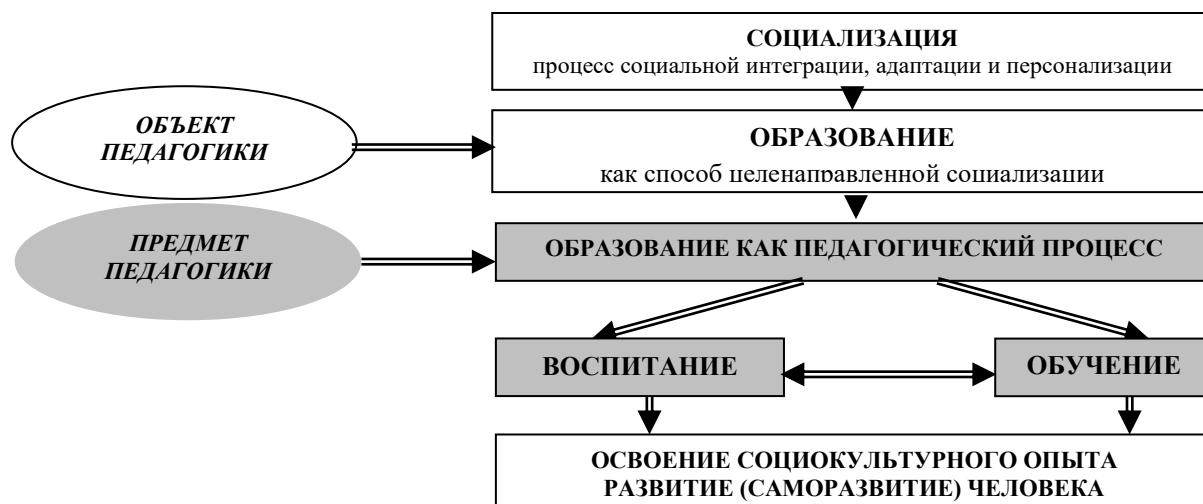


Рисунок 1.3 – Структурно-иерархическая модель базовых категорий педагогики

**СОЦИАЛИЗАЦИЯ.** Существует два подхода к определению понятия «социализация»: тенденция социальной типизации личности (адаптация и интеграция личности в социальное пространство, освоение социокультурного опыта: ценностей, норм, установок, моделей поведения) и тенденция автономизации личности (социализация как процесс самоактуализации, саморазвития, самореализации личностью своего потенциала в определенном социокультурном контексте). По мнению Б.Ф. Ломова, указанные подходы отражают двусторонний характер социализации. «Социализация» не является понятием педагогики.

**ФОРМИРОВАНИЕ** – процесс и результат развития человека как «**биопсихосоциогеокосмического существа**» (В.С. Шубинский) под влиянием наследственности, среды и образования (внешних и внутренних условий и факторов). Понятие «формирование» трактуют как: процесс и результат социализации, обучения и воспитания, саморазвития человека; целенаправленное развитие, «инициированное из вне»; развитие посредством целенаправленных процессов обучения и воспитания; развитие под влиянием внешних стимулов; «формировать» – значит придавать форму чему-либо, устойчивость, законченность, определённый тип. Формирование личности представляется возможным рассматривать как промежуточный, относительно завершённый этап процесса развития.

**ОБРАЗОВАНИЕ** – целенаправленный процесс воспитания и обучения, организуемый в специальных социальных институтах, результатом которого является освоение (присвоение) социокультурного опыта, развитие (саморазвитие) человека.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС** – взаимодействие педагога и воспитанников с целью освоения (присвоения) содержания образования с использованием комплекса педагогических средств (методов, форм, технологий обучения, воспитания), направленное на формирование культурного опыта, развитие (саморазвитие) участников данного процесса.

**СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ (ОБУЧЕНИЯ; ВОСПИТАНИЯ)** – педагогически адаптированная модель социокультурного опыта, которая включает: когнитивный опыт (знания), репродуктивный опыт (предметные и метапредметные умения; модели поведения), опыт творческой деятельности (творческие способности), личностный опыт (чувства и эмоции; интересы, ценностные установки; отношения;

опыт проявления личностных функций: рефлексии, реальной ответственности, самоопределения, автономности и др.); «компетентностный» опыт как синтетический опыт качественного и эффективного решения теоретических и практических проблем посредством актуализации знаний, умений, творческого и личного опыта.

**ОБУЧЕНИЕ** (компонент педагогического процесса) – целенаправленное взаимодействие педагога и учащихся, ориентированное преимущественно на освоение учащимися знаний и умений, развитие интеллекта, творческих способностей. Обучение характеризуется технологичностью, «виртуальностью», регламентированностью.

**ВОСПИТАНИЕ** (компонент педагогического процесса) – целенаправленное взаимодействие педагога и воспитанников, направленное на присвоение воспитанниками общечеловеческих ценностей, формирование культуры отношений, личного опыта, развитие субъектности, индивидуальности. Характеризуется открытостью, ситуационностью, диалогичностью, асинхронностью, ценностно-смысловой направленностью (смыслообразование; ценностное самоопределение).

**РАЗВИТИЕ** – процесс и результат закономерно-случайных, прогрессивных / регрессивных, необратимых качественных изменений различных сфер человека (анатомио-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» [48, 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»)» [48, 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** [48]. **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.

## 1.2 Педагогика в контексте постнеклассической научной рациональности: парадигмальные трансформации

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

Существуют концепции, отрицающие специфику гуманитарных наук. В частности логические позитивисты абсолютизируют

естественнонаучный идеал, нормы естественнонаучной методологии, считают философскую, мировоззренческую, ценностную проблематику как вненаучную.

На современном этапе гуманитарное научное знание уже не рассматриваются как «несовершенное» по сравнению с естественнонаучным. Более того, специфические черты методологии социально-гуманитарных наук становятся образцами для технических дисциплин (*рефлексивность, ретроспективность, аксиологичность, прогностичность*) и оказывают существенное влияние на естественнонаучную методологию, а доля и значимость технических, гуманитарных наук, междисциплинарных («гибридных») социально-гуманитарных научных исследований постоянно увеличивается.

Научная парадигма как система методологических, теоретических схем, эталонов, норм, аксиологических установок решения научных проблем в определенном социокультурном контексте не может быть неизменной. Анализ современных научных тенденций, результатов исследований в области логики и методологии науки, общей и нормативной методологии педагогики позволяет выделить аспекты трансформации парадигмы педагогического исследования.

Как отмечают специалисты на современном этапе развития научного знания основными задачами методологии науки являются: а) определение *специфики* естественных, технических и социально-гуманитарных наук, различающихся своими предметами, парадигмами, принципами и методами исследования; б) выявление границ интеграции, взаимовлияния, *спектра связей* между естественными, техническими и гуманитарными видами научной деятельности, которые признаются равноценными [14].

С позиции Л.А. Микешиной, существует два типа когнитивных практик: «первый – по образу и подобию естественных, «строгих» наук, реализует варианты гносеологических и логико-методологических практик; второй берет за образцы гуманитарные и художественные формы мышления, все богатство практик экзистенциально-антропологической традиции... В новом веке, наряду с дальнейшим развитием обоих типов практик, будет решаться и проблема их соотнесения, взаимопроникновения и, возможно, синтеза» [11, с. 51].

Специалисты в области методологии гуманитарного познания 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 гуманитарной научных парадигм. В частности Э.Г. Юдин подчеркивал, что «одной из кардинальных методологических проблем... является определение специфики гуманитарного познания в



сравнении с естественно-научным. Эта специфика определяется, в частности, фактом непосредственного участия в гуманитарном познании ценностных ориентаций исследователя...» [19, с. 65].

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, а также введения **«человеческого измерения»** в научную деятельность. В целом для современной науки, наряду с систематизацией научного знания, полипарадигмальностью, стремлением к междисциплинарному синтезу, рефлексией, характерна новая тенденция – **гуманизация науки, гуманитаризация и аксиологизация научного знания** [9].

Маркарян Э.С. подчеркивает, что «ни одна область научного знания, в том числе и область наук о природе, не может существовать без определенных ценностных ориентиров, уже хотя бы потому, что система ценностей есть универсальный стимулирующий и направляющий действия людей механизм... Системы ценностей органически присущи самой структуре научного исследования» [8, с. 84].

Социально-гуманитарное 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**, соблюдения специфических методологических норм.

В чем специфика социально-гуманитарного типа научного познания?

Объектами гуманитарных наук являются духовные и культурные феномены, связанные с человеком и обществом (в частности, объектом педагогики является образование). Как отмечает Л.А. Микешина: «Важнейшей особенностью объекта социально-гуманитарного познания является включенность в него сознания субъекта как сущностного компонента исследуемой социальной реальности и «мира человека». Так, язык, нравственность, музыка являются объектами лингвистики, этики, языкознания, которые предполагают человека – говорящего, поступающего, творящего, слушающего... Существенно и то, что исследование объекта в этом случае осуществляется всегда с определенных **ценностных позиций, установок и интересов**. Отсюда следует, что необходимо показать специфику не только объекта, но и субъекта социально-гуманитарного познания» [9, с. 95]. Еще одна особенность социально-гуманитарного познания: 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 [9].

Объекты изучения гуманитарных наук (человек, культурные феномены, социальные процессы) имеют высокий уровень сложности, количество факторов, определяющих вектор и динамику их развития, значительно. Человек как объект познания с философско-мировоззренческой точки зрения есть существо безмерное, которое в принципе невозможно окончательно познать и выразить «общей формулой». С психологической точки зрения человек – существо многомерное, имеющее множество форм проявлений субъективной реальности (В.И. Слободчиков). В этой связи объектный подход к человеку не может выступать методологической основой изучения субъектности человека, его индивидуальности, духовного мира. Одним из доминирующих способов познания в гуманитарном исследовании является понимание, основывающееся на **диалоге субъекта и объекта познания** [15]. Раскрывая специфику методологии гуманитарного познания, М.М. Бахтин отмечал: «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» [1, с. 363]. **Понимание** как соотнесение текста с другими текстами и переосмысление в новом контексте, **событийность**, **оценка** как необходимые моменты **диалогического познания** с позиции Бахтина М.М., есть сущностные признаки гуманитарного исследования.

На основе анализа образцов гуманитарного исследования Розин В.М. отмечает ряд существенных особенностей социально-гуманитарного научного познания:

– Процедуры **проектирования, моделирования, прогнозирования в гуманитарном исследовании** имеют свою специфику. К данным объектам неправомерно подходить с позиций технического проектирования и использования, например, создать на основе научных знаний человека или общество 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 перевоссоздание), **внести новый смысл** в определенную область культуры либо деятельности (задать новый культурный процесс или повлиять на существующий)» [14, с. 162].

– *Ценностные отношения предваряют и пронизывают познание в 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. Вырабатывая 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» [14, с. 164]. Это объясняет наличие нескольких несовпадающих гуманитарных теорий относительно одной и той же предметной области явлений: один исследователь стремится объяснить культурные явления, другой – внести в них новый смысл, третий – преобразовать в соответствии со своими идеалами.

– *Гуманитарный объект и собственно гуманитарное знание имеют рефлексивную природу:* ученый-гуманитарий осуществляет рефлекссию культурных (научных) текстов (художественного произведения, научного трактата, поведения отдельного человека или социальной группы), и гуманитарное знание, полученное исследователем, в дальнейшем также подвергается рефлексии.

– *Объект гуманитарного исследования является «жизненным», «активным» в отношении познающего субъекта.* Для гуманитарного познания характерно прямое или косвенное взаимовлияние, взаимоотношение субъекта и объекта исследования: культурный феномен, выступая объектом 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, культурными образцами.

– Гуманитарное познание (как и естественно-научное) осуществляется в рамках *научной парадигмы*, реализуется на эмпирическом («явление») и теоретическом («сущность») уровнях, предполагает создание разноуровневых идеальных объектов, *следование особым правилам (методологии) гуманитарного мышления.*

– **Генезис парадигмы педагогического исследования.** В современной философии науки парадигма – это система теоретических, методологических стандартов, аксиологических установок, принятых в качестве образца, схемы, эталона решения научных задач. В этой связи В.В Краевский отмечает, 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 [6]. 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, общих и специальных способностей) продуктивно реализуется в контексте существующей парадигмы педагогики. Меняется не модель научного исследования, не парадигма педагогики, а модель образования. Остаются константными и методологические характеристики педагогического исследования (проблема, тема, актуальность, объект, предмет, цель, задачи исследования, гипотеза, теоретическая и практическая значимость). Педагогика как наука, объектом которой является образование, и собственно образование – разные реальности. Научно-исследовательская и практико-образовательная деятельности имеют специфику, отличаются по целям, средствам и результатам. С позиции В.В. Краевского, смены парадигмы педагогической науки в том смысле, в каком она понимается в современной методологии науки, т.е. как модели научной деятельности, не происходит. Меняется не модель науки, не парадигма педагогики, а модель практической образовательной деятельности, модель образования [6].

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:

1. 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, герменевтическим 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.

**2. 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 [2]. 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** [6]. Произошел так называемый «сдвиг парадигмы», т.е. развитие модели, схемы педагогического исследования. Ценности являются неотъемлемым атрибутом любой деятельности,

включая и научную деятельность. Гуманитарное исследование наряду с жесткими методологическими нормами, логико-когнитивными алгоритмами и средствами интегрирует в себя **ценностное отношение ученого** к изучаемой действительности, что оказывают существенное влияние на этапах **проектирования, осуществления, методологической рефлексии**. Однако, как справедливо отмечает Э.С. Маркарян, что «в самой структуре научного исследования имеются достаточно автономные участки, не подверженные воздействию ценностных ориентаций. Проникновение последних в эти участки грозило бы разрушением самого феномена научности, нарушением некоторых непереносимых требований, которые к нему предъявляются. И именно к числу подобных участков структуры научного исследования относится выработка критериев выделения самого класса объектов, изучаемых той или иной наукой» [8, с. 84].

#### **Содержание и специфика субъективно-иррациональный компонента парадигмы педагогического исследования.**

С нашей точки зрения, методологии гуманитарных наук необходимо определить: во-первых, **методологические компоненты-инварианты (рационально-логические компоненты) парадигмы гуманитарного исследования**, не подверженные влиянию ценностных ориентаций исследователя; во-вторых, **содержание и эвристический потенциал субъективно-иррационального компонента, адекватного природе гуманитарного познания, 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) [12]. 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).

– Выбор **проблемы исследования**. Первоначально соискатель определяет границы «проблемного поля» исследования («горизонты научного знания и незнания»). Далее на основе методологической рефлексии идентифицирует и конкретизирует проблему своего исследования, что предполагает предварительное теоретическое обоснование **собственной исследовательской позиции** применительно к исследуемой области.

– Определение **предмета исследования**. С позиции Ф.А. Кузина, *предмет исследования – это всё то, что находится в границах объекта исследования в определённом аспекте рассмотрения*. Краевский В.В. подчеркивает: *объект объективен, а предмет субъективен*. Предмет исследования есть определенный ракурс, «проекция», аспект изучения объекта, обуславливающий вектор и границы научного поиска («предмет – объект как...»).

– **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 [11]. Однако, полипарадигмальность, плюрализм методологических подходов, вариативность исследовательского инструментария не означает «методологический анархизм», а предполагает высокий уровень методологической компетентности, методологической культуры в целом.

– Определение *цели исследования*. Цель научного исследования субъективна, так как включает в себя элемент критического отношения к действительности [5]. 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**, как отмечает Г.А. Цукерман, – **вопрос сугубо ценностный** и не выверяется в научных категориях истинности-ложности. Аксиологические предпочтения исследователя определяют и специфику ценностно-целевых приоритетов опытно-экспериментальной работы.

– Специфика **персонального стиля исследования**. Персональный интеллектуальный стиль – это индивидуальный стиль постановки и решения научной проблемы (адаптивный, эвристический, исследовательский, инновационный, смыслопорождающий стили (М.А. Холодная); стимульно-продуктивный, эвристический, креативный уровни интеллектуальной деятельности (Д.Б. Богоявленская)) [17]. Предполагаем, что формирование вариативного интеллектуально-стилевого репертуара, персонального стиля ученого как компонента его методологической культуры значительно повышает эвристический потенциал исследования,



является необходимым условием качества и эффективности решения научной проблемы приращения научного знания.

— Использование **индивидуально-вариативных иррациональных средств в научном познании («Все ли логичное научно, все ли научное логично?»)**. Традиционно в науке «иррациональное» противопоставлялось разумному, целесообразному, обоснованному. В контексте постнеклассической научной рациональности «ценностное», «иррациональное» уже не рассматривается как «ненаучное». «Иррациональное лишается своей отрицательной оценки, оно понимается как интуитивные, схватываемые фантазией, чувством, неосознаваемые грани самого разума. Иррациональное предстает как новое, еще неотрефлексированное, допонятийное, не принявшее логически определенные формы знание. Оно еще проблематично, необоснованно, но уже присутствует как творческий компонент познавательной деятельности [10, с. 18]».

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 [4]. Закирова А.Ф. отмечает, что для научного творчества, имеющего спиральный характер, свойственно периодическое доминирование, **интеграция рационально-логического и субъективно-эмоционального (иррационального) аспектов**, обращение то к науке, то к жизненному, практическому опыту как источникам научного творчества педагога-исследователя.

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» [10, 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» [28, с. 193].

Таблица 3.1 – Эвристический потенциал метафорических (иррациональных) средств

Автор	Метафоры	Эвристический потенциал метафор
Степин В.С.	«Научные революции»	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 изменение методологических схем и норм исследования. «Научная революция» рассматривается как: революция, связанная с трансформацией специальной картины мира без существенных изменений идеалов и норм исследования; как революция, в период которой вместе с картиной мира радикально меняются идеалы и нормы науки, а также ее философские основания [56]. Таким образом, метафора «научная революция» выражает трансформацию «картины мира», методологических схем, нормативных структур, философских оснований исследования
	«Парадигмальная прививка»	Перенос представлений специальной картины мира, а также идеалов и норм исследования из одной научной дисциплины в другую [58]. Например, системный и кибернетический подход как методологическое основание педагогического исследования

В частности, раскрывая сущность понятия «развитие», В.И. Слободчиков отмечает, что развитие есть «*метаморфоза*» («Преобразование

гусеницы в куколку, а куколки в бабочку)), т.е. новое качество, тотальное изменение структуры объекта и механизмов функционирования [15]. 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 [16]. 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.*

– Выбор приемов аргументации при конструировании теоретической и нормативной моделей педагогического исследования (Е.В. Бережнова) [3].

– Осуществление гуманитарной экспертизы результатов педагогического исследования (развитие человека как цель и ценность; нравственное, психическое и физическое здоровье воспитанника как ценность; способности, личностный опыт, индивидуальность, стиль, субъектность воспитанника как ценность) и др.

Становится очевидным существование особого социально-гуманитарного типа научности, что обуславливает разработку на инструментальном, технологическом уровне методологического обеспечения педагогического исследования с учетом специфики социально-гуманитарного познания.

В этой связи целевым приоритетом специальной подготовки является формирование у педагогов-исследователей **методологической культуры гуманитарного типа, интегрирующей ценностное сознание исследователя, его методологическую компетентность** (системные методологические знания о природе, специфике парадигмы, источниках методологического обеспечения гуманитарного научного познания; методологические умения (проектирование, технология осуществления и

методологическая рефлексия процедуры и результатов исследования, применение содержательно- и формально-логических правил и др.); *эвристичность, методологичность и рефлексивность научного мышления*; опыт исследовательской деятельности), **персональный интеллектуальный стиль**, обуславливающие методологически адекватное решение научной проблемы, создание нового научно-методического продукта и приращение научного знания в определенном социально-гуманитарном контексте.

## 3 ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН И КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

### 3.1 Образование как ценность. Ценности образования

Нравственный, интеллектуальный, экономический и культурный потенциал каждого государства самым непосредственным образом зависит от состояния образовательной сферы и возможностей ее прогрессивного развития.

В любом случае невозможно претендовать на какую бы то ни было доказательность в характеристике ценностных аспектов образования и тем более в их прогностическом обосновании, забывая о **единстве** государственной, общественной и личностной составляющих категории **«ценность образования»**, ее системной, интегративной сущности. Только **гармония** всех трех указанных аксиологических блоков создает необходимые предпосылки для перехода от фактически внешней по отношению к сфере образования, преимущественно социокультурной и социально-экономической категории **«ценность»**, к внутренней, собственно образовательной, пси-холого-педагогической категории **«цель»**, как в ее наиболее общем, глобальном, интегративном выражении, так и в дифференцированном, иерархически структурированном виде применительно к конкретным звеньям образования, отражающим его уровневый и профильный характер.

Крайне важно провести скрупулезный анализ взаимоотношений внешних и внутренних мотивов и стимулов образовательной и самообразовательной активности личности. Внешние обстоятельства обусловлены, прежде всего, престижными (в том числе и материальными) соображениями прагматического, меритократического характера (что может дать образование соответствующего уровня человеку в данном обществе с учетом жизненных идеалов и приоритетов личности?). Внутренние побуждения идут от глубинных биосоциальных потребностей любого нормального человека, его естественного стремления к знанию, познанию, самосовершенствованию, всесторонней жизненной самореализации.

Внутренние мотивы и стимулы во многом зависят от той психолого-педагогической атмосферы в собственно образовательной среде, в которую попадает любой человек, сколько-нибудь сознательно воспринимающий окружающий его Мир. В этом смысле **естественное** стремление человека ко все более глубокому познанию и преобразованию Мира (во всех его объектно-субъектных характеристиках) должно находиться в возможно более полном соответствии не только с **искусственно** созданной педагогической средой в учебных заведениях того или иного типа, но и с **природосообразной технологией** многоплановой образовательно-воспитательной и развивающей педагогической деятельности. Иными словами, векторы, выражающие внутренние образовательные потребности личности (личностный **«спрос»** на образование) и педагогически обоснованные способы удовлетворения этих потребностей (образовательные **«предложения»**, учитывающие и, более того, активно формирующие данный **«спрос»**) должны **совпадать** по направлению, взаимно усиливая и подкрепляя друг друга, формируя своеобразную **«равнодействующую»** этих векторов...

Конечно, подобные механические, «векторные» аналогии несколько упрощают реальную картину взаимоотношений личностных образовательных потребностей и имеющихся в обществе образовательных возможностей. Но принципиально, при всей непривычности используемых аналогий, они позволяют уяснить естественные, по существу, **рыночные основы** таких взаимоотношений. Тем самым можно рассчитывать на срабатывание эффективных **само-**

**движущих** механизмов стимулирования и образовательного спроса, и образовательных предложений без ложной демагогии и ханжества, все еще камуфлирующих естественный процесс реализации ценностных атрибутов образования...

Из изложенного следует, что в обосновании перспектив развития образования и на стратегическом, **и** на тактическом (оперативно-управленческом) уровнях, исследования, связанные с анализом всех ценностных аспектов образования, имеют первостепенное значение. Именно такого рода исследования позволяют в конечном счете обосновать важнейший параметр образовательной деятельности — ее **цели**, как в наиболее общем их выражении, так и в дифференцированном, иерархизированном виде применительно к конкретным звеньям образования того или иного уровня и профиля.

Философско-методологическое обоснование целей образования, естественно, должно предшествовать структуризации и собственно методической аранжировке этих целей, их конкретизации. Но именно в процессе конкретизации и диагностирования целей, оценки возможностей практической реализации выдвигаемых целей можно преодолеть еще далеко не изжитые декларативность и лозунговость целеполагания в образовании, когда вместо глубоких общечеловеческих и специфических (для народа данной страны) образовательных ценностей и целей выдвигаются абстрактные, трудно технологизируемые призывы типа «формирования гармоничной, всесторонне развитой личности»...

Технология целеполагания еще ждет своей междисциплинарной, системной разработки. В ней должны быть синтезированы подходы к обоснованию механизмов включения в собственно образовательную сферу таких материально-духовных, **ментальных** ориентиров, которые способствовали бы **единству** знаний и духовных, нравственных ценностей, придавали бы движению к достижению целей образования равнодействующую целенаправленность при всех естественных различиях индивидуально-личностных траекторий обучения, воспитания и развития человека.

В любом случае, однако, личностным ценностям образования должен принадлежать приоритет во всей междисциплинарной процедуре исследований, связанных с философско-методологическим осмыслением проблемы **«Образование как ценность»**, ибо и государственные, и общественные ценности образования не могут лишь дедуктивно распространяться на личностные образовательные ценности, ограничивая их заданными пределами и рамками. Очень важно видеть и использовать **индуктивную логику** формирования образовательно-ценностных ориентиров, когда индивидуально-лично-стные ценности образования во всем их многообразии проецируются на плоскость интегративно понимаемых государственных и общественных образовательных ценностей и идеалов.

Вполне очевидна исключительная методологическая и методическая сложность этой задачи. Но без ее решения, без целенаправленного и систематического изучения личностного «образовательного спроса» выдвигаемые ценности и цели образования могут оказаться декларативно абстрактными, надуманными, гипертрофированно идеологизированными, противоестественно навязанными «сверху».

Обоснование ценностей и целей образования требует **синтеза** знаний, подходов и методов разных наук. Это и **философия** в ее плюралистичном понимании, не исключающем и религиозной составляющей философского знания о смысле жизни человека и высших ценностях индивидуального и общественного бытия. Это и весь комплекс **социальных** наук, отражающих сущность взаимоотношений человека, общества и государства. Это и **культурология**, раскрывающая историю, сущность и единство культуры того или иного социума, роль образования с точки зрения его культурообразующих потенций, возможности диалога и взаимообогащения разных культур. Это и **экология**, акцентирующая внимание на единстве социальных и природных факторов жизни человека и общества и озабоченная защитой духовных и природных ценностей Мира. Это и **экономика** как в плане анализа экономической (научно-технической, технологической, кадровой) отдачи образования, так и в плане экономической же (финансовой, материально-технической, информационной и т.д.) поддержки образовательной сферы со стороны государства, общества, бизнеса. Наконец, это, конечно же, весь комплекс специфических **наук об образовании** (обучении, воспитании, развитии человека) — педагогика, психология, дидактика, физиология, социология образования и т.д.

Таким образом, даже на уровне только одного (ценностного) блока, отражающего лишь один из ценностных аспектов категории «образование», вполне очевидна необходимость **философско-образовательного синтеза** знаний разных наук для наиболее полного понимания и обоснования роли и места образования, его прогрессивного развития в интересах государства, общества, человека.

Такой синтез — дело нелегкое и в содержательном, и в организационном плане. Нов любом случае этот синтез должен быть **управляемым**. В противном случае не избежать анархии и хаоса

в образовательной сфере, чреватых бесконечным экспериментированием на живых людях, детях, в надежде сугубо эмпирическим путем, «на ощупь», методом «проб и ошибок» прийти к достижению неких умозрительно сконструированных целей (наподобие все того же «формирования гармоничной, всесторонне развитой личности»), которые изначально представляют собой утопически несостоятельные иллюзии, непрерывно ускользающий мираж...

Произвол и интуитивизм в целеполагании, неконкретность, не-диагностируемость, а потому и нетехнологичность целей, в свою очередь, оправдывает использование любых, даже заведомо неэффективных средств достижения целей — ведь вполне понятно, что проверить эффективность тех или иных педагогических технологий в этом случае невозможно, что неизбежно усиливает элементы случайности и непредсказуемости в и без того предельно субъективизированной педагогической деятельности.

Конечно, можно возразить, что педагогическая деятельность, по определению, — деятельность творческая, и какие бы то ни было ограничения могут свести эту деятельность к жестко регламентированному, а то и предельно стандартизированному операциям, органически противопоказанным любому творчеству. Но весь вопрос в **мере**. В гармонии сложнейших явлений, подчиняющихся (там, где это возможно и необходимо) и логике нормативной обязательности, и логике эвристического поиска. И в этом случае, как видим, в основе принятия **оптимальных решений** в управлении образованием лежит синтез порой принципиально различных подходов к реализации конкретных педагогических стратегий и технологий.<sup>6)</sup> В этом синтезе — суть и величайшая сложность и научной, и практической педагогической деятельности. Упрощения здесь совершенно недопустимы, поскольку служат лишь оправданию собственного бессилия и в конечном счете произвола в сфере образования на всех его уровнях.

Разумеется, прямые аналогии методологии управляемого синтеза гуманитарных, образовательных проблем с методологией... термоядерного синтеза в физике весьма рискованны и относительны, но по своей значимости и возможным последствиям эти методологические проблемы вполне сопоставимы... Только в одном случае речь идет о мире материальном, который при пушенной на самотек лавинообразной стихийности смертоносного термояда может едва ли не мгновенно прекратить свое существование, а во втором — о мире духовном, который, возможно, не столь очевидно и быстро, но тем не менее неумолимо будет впадать в необратимую деградацию, стимулированную бессилием «незрячего» образования, не осознающего ни собственной специфики, ни своего будущего и слепо подчиняющегося разрушительным импульсам все более агрессивной по отношению к человеку внешней среды.

## 3.2 Образование как система и педагогический процесс

### 3.3.1 Педагогический процесс как объект системного, дескриптивного и прескриптивного анализа

В научно-педагогической среде термин «система» используется в иерархически различных контекстах: «педагогическая система», «система образования», «образовательная система», «воспитательная система», «методическая система», «система принципов» и др. В научно-педагогических и методических текстах «системы» зачастую декларируются. Некоторые авторы в учебниках и пособиях по педагогике употребляют термины «система дидактических принципов» или «система методов обучения» и др., при этом только перечисляя компоненты данной системы — отдельные «методы» или «принципы».

Анализ научно-педагогических текстов позволил выявить разночтения в определении педагогического процесса, его сущностных признаков. Авторы зачастую отождествляют «**сущее**» («**что есть педагогический процесс?**») и «**должное**» («**как должно проектировать и осуществлять педагогический процесс?**»), т.е., **теоретический и**



**нормативный** аспекты. Дискуссию вызывают следующие вопросы: Являются ли такие характеристики, как «развитие участников педагогического процесса», «*субъект-субъектные отношения*» сущностными (**универсальными, инвариантными, объективными, т.е. закономерными**) характеристиками педагогического процесса? Всегда ли педагогический процесс обеспечивает целенаправленное развитие учащихся? Всегда ли педагог является подлинным субъектом профессиональной деятельности (выполняет функции «целеполагающего субъекта», «проектировщика», «методолога», «методиста», «конструктора», «перманентно рефлексирующего субъекта»)? Всегда ли учащиеся занимают субъектную позицию в педагогическом процессе: выстраивают собственную образовательную траекторию, являются субъектами учебно-познавательной деятельности, участвуют в целеобразовании, планировании, рефлексии?

**Система** – совокупность связанных компонентов, которые образуют определённую целостность, единство. Система – это целостный комплекс компонентов, которые связаны таким образом, что с изменением одного компонента изменяются и другие. Системная интерпретация педагогического объекта предполагает, как минимум, определение: **состава** (компонентов), **структуры** (связей между компонентами), **функций** каждого компонента в системе [1]. Важен **системный подход к проектированию и преобразованию педагогического объекта** – определение состава, структуры, системообразующего компонента, «паутины» связей и др., а также системная подстройка всех компонентов системы в связи с изменением одного из них. В частности, изменение цели обучения обуславливает преобразование содержания и методов обучения (**закономерные связи**), что является сущностным признаком **системного проектирования** педагогического процесса. **Причиной непродуктивности ряда управленческих «новаций» в сфере образования является несистемный, локальный подход к преобразованию педагогической системы в целом или ее компонентов, а также отсутствие разновекторной, разноаспектной, системной экспертизы образовательных проектов.**

С позиции В.В. Краевского, педагогическая система получает конкретное наполнение в зависимости от того, каков ее состав, т.е. конкретное содержание ее компонентов: система организационных форм или методов, элементов содержания образования, методическая система, воспитательная система и т.д. Главное требование к создателю или исследователю такой системы – умение охарактеризовать ее с позиции системного подхода, четко обозначить состав, структуру и функции [1].

С точки зрения Б.С. Гершунского, правомерно разграничить содержание понятий «педагогическая система», «образовательная система», «дидактическая система», «воспитательная система, «система образования»:

1. **Образовательная система**, компонентами которой выступают цели, содержание, методы, формы (технологии), характеризует собственно педагогический аспект функционирования конкретного учебного заведения соответствующего уровня и профиля (например, технический университет или лицей). **Воспитательная (дидактическая) система** – это образовательная система определенного уровня и профиля с таким же компонентным составом, доминантной для которой является воспитательная (дидактическая) подсистема, приоритетными – воспитательные (дидактические) цели. Например, если образовательное учреждение интерпретируется как воспитательная система «Школа национальной культуры», то это не означает, что в школе отсутствует дидактическая подсистема (обучение). Приоритетными для педагогов данного образовательного учреждения являются воспитательные цели.

2. **Система образования** может быть представлена двумерной матрицей, каждая «ячейка» которой соответствует **образовательной системе** определённого уровня и профиля; вертикальная ось этой матрицы отражает уровень, а горизонтальная ось – профиль образования. Система образования – это «матрица», различных по уровню и профилю образовательных систем.

3. **Педагогическая система** – интегративно понимаемые практико-образовательная, научно-педагогическая (исследовательская) и управленческая подсистемы, функционирующие на уровне государства в целом [1].

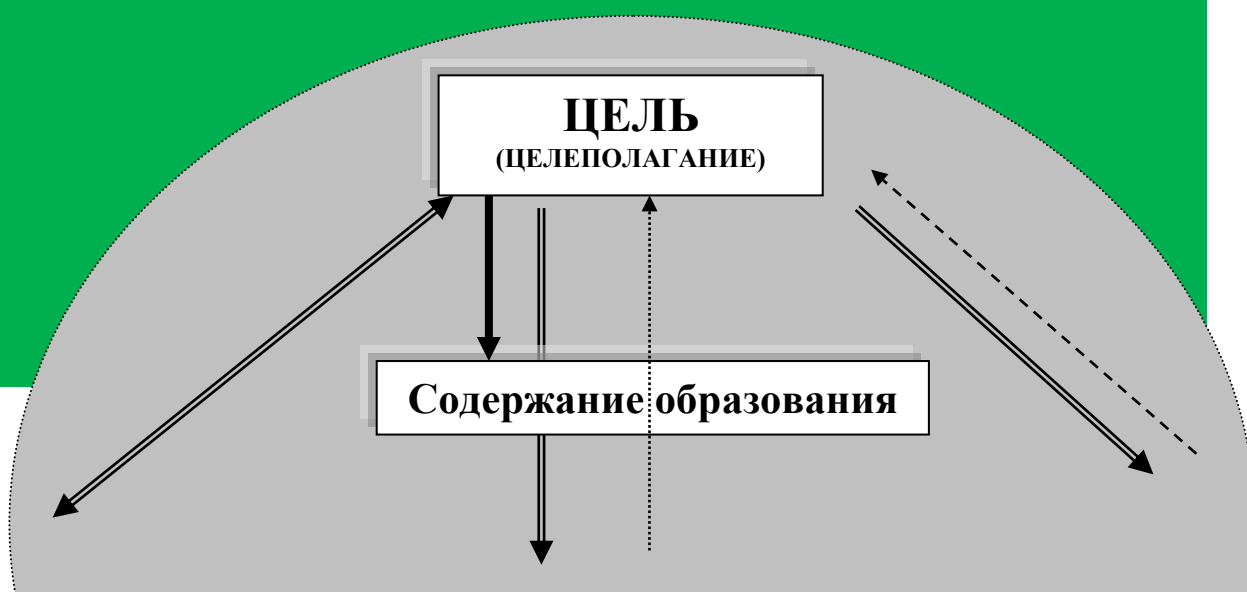
Вместе с тем в структуру, в частности, любого высшего образовательного учреждения включены образовательная (дидактическая и воспитательная), управленческая, научно-исследовательская подсистемы, взаимообеспечивающие друг друга, что является необходимым условием продуктивного функционирования и развития системы в целом.

Ряд исследователей (Ю.К. Бабанский, Б.С. Гершунский, В.В. Сериков и др.) разграничивают понятия «**образовательный процесс**» и «**образовательная система**» с учётом их реального научно-практического статуса. Так ещё до организации педагогического (образовательного) процесса (реального взаимодействия педагога и учащихся) должны быть спроектированы с научно-педагогических и психологических позиций все компоненты соответствующей образовательной системы определённого уровня и профиля – цели, содержание, методы, форм, технологии. По



мнению Ю.К. Бабанского, образовательная система, в которой осуществляется педагогический процесс, выступает в качестве материализованной основы этого процесса. С позиции научной школы В.А. Сластёнина, *педагогический процесс – это образовательная система в динамике* [3]. **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 таких компонентов, как педагоги и воспитанники, содержание образования и средства образования, порождают реальный педагогический процесс как динамическую систему.** Они необходимы и достаточны для возникновения любой педагогической системы. **Цель образования** как социальный заказ выступает в качестве детерминанты (предпосылки) возникновения педагогической системы. Она является имманентной (внутренне присущей) характеристикой содержания образования. На уровне содержания образования цель конкретизируется и педагогически интерпретируется. Цель в явном или неявном виде присутствует в педагогических средствах. В педагоге и воспитанниках цель функционирует на уровне осознания и проявления в деятельности. Таким образом, **цель является системообразующим фактором** (внешней по отношению к системе силы), а не компонентом педагогической системы [3].

Анализируя позицию научной школы академика В.А. Сластенина, отметим следующее.





**Рисунок 1– Закономерно-нормативная модель педагогического процесса как динамической системы**

**Во-первых**, определение цели как фактора (а не компонента системы), с нашей позиции, справедливо только в отношении стратегических социально детерминированных (внешне заданных) целей образования. В реальности педагог **должен** («норма») постоянно осуществлять целеполагание: конструировать, структурировать разноуровневые, по возможности, операционально заданные цели педагогического процесса (цели курса, раздела, системы уроков, урока), в той или иной степени коррелирующие с социально заданной целью. Источниками целеполагания могут выступать не только программно-нормативные документы (педагог должен осуществлять критическую рефлексиию нормативно заданных целей), но и философские, педагогические и психологические концепции, результаты диагностики (например, степени развития лингвистических способностей школьников), собственный педагогический опыт и ценностные установки, аксиологические предпочтения воспитанников и др. Таким образом, педагог должен являться не столько **реализатором** внешне заданных целей, сколько **субъектом педагогического целеполагания**. Более того, он призван формировать и у воспитанников умение целеполагания (например, в процессе разработки совместных проектов, воспитательных

дел, координации планирования учащимися собственной учебной деятельности). В идеале воспитанник должен быть соучастником, субъектом целеполагания. В этом – суть «интегрированного» и «свободного» педагогического целеполагания. В этой связи **цель** является **системообразующим компонентом** педагогического процесса, определяющим содержание, методы, формы, технологии педагогического взаимодействия. В реальном педагогическом процессе **цель** может не только определять содержание и технологию взаимодействия, но и выступать (как ни парадоксально) **продуктом педагогического взаимодействия** (рисунок 1). Педагогическое взаимодействие может быть направлено не только на освоение нормативно заданного содержания, но и конструирование, присвоение сверхнормативного содержания, разработку и реализацию совместных проектов, разработку индивидуальных образовательных траекторий, диагностику и самодиагностику, рефлексию, оценку и самооценку и др.

Данная схема отражает **закономерные связи** между компонентами любой образовательной системы («цель → содержание → методы»), **нормы педагогического взаимодействия** (принципы полисубъектности, рефлексии, доминантности развития (саморазвития) и др.), **содержание, технологию** реального педагогического процесса.

Профессор В.В. Сериков подчеркивает: «Дидактическая система, являясь научным основанием (проектом) процесса обучения, описывается такими понятиями, как цель, содержание, формы, методы и др. Дидактический процесс – это целенаправленно создаваемая динамика ситуаций обучения. Переход от системы к процессу выражается в известной трансформации дидактических понятий: цель – целеполагание; содержание – учебный материал; методы – методика, технология; формы – системы учебных занятий; учебный план, учебный предмет – логика учебного процесса и т.п.» [5, С. 64].

**Во-вторых.** Являются ли такие характеристики, как *«развитие участников педагогического процесса»*, *«субъект-субъектные отношения»*, *«сотворчество педагога и учащихся»* сущностными (**универсальными, инвариантными, объективными, т.е. закономерными**) характеристиками педагогического процесса? Всегда ли педагогический процесс обеспечивает тотальное развитие учащихся? Всегда ли учащиеся занимают субъектную позицию в педагогическом процессе: выстраивают собственную образовательную траекторию, участвуют в целеобразовании, планировании, рефлексии?

С нашей точки зрения является некорректным, декларативным отождествление «активности» воспитанников с их «субъектностью»,

определение «субъектности», «доминантности развития» как сущностных характеристик педагогического процесса.

«Субъектность» – это способность превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, относится к самому себе, проектировать собственную деятельность, оценивать способы ее осуществления, контролировать ее ход и результаты, изменять, преобразовывать, рефлексировать. «Ядро» субъектности составляет рефлексия. **«Рефлексия – это специфическая человеческая способность, которая позволяет человеку сделать свои мысли, эмоциональные состояния, свои действия и отношения, вообще всего себя – предметом специального рассмотрения (анализа и оценки) и практического преобразования (изменения и развития)»** [5, С. 161]. Педагог, как минимум, **должен систематически создавать образовательные ситуации, востребующие развитие у воспитанников субъектной позиции. Невыполнение данного педагогического императива (нормы) – причина неоптимальных результатов образовательного взаимодействия, т.е. взаимодействия, которое не приводит к возникновению явления так называемого «педагогического резонанса»: предельно возможные образовательные результаты возникают только тогда, когда любые воздействия педагогов начинают совпадать с собственными усилиями ребенка по своему образованию** (Ю.К. Бабанский). В этой связи академик М.М. Поташник отмечает: «...образование по мере роста ребенка все больше **должно становиться самообразованием, то есть образованием самого себя.** И тогда хороший педагог – это не искусный формовщик детской личности (формовщик по своим взглядам, нормативам, стандартам), а искусный создатель условий, при которых эта личность как можно раньше становится **созидателем самой себя, творцом собственного саморазвития**» [7, С. 51-52]. В этой связи «полисубъектность» – это педагогический императив, норма, принцип, предписание, которым необходимо руководствоваться, а не сущностная (объективная) характеристика педагогического процесса. Например, учащийся может продуктивно осуществлять рефлекссию процедуры и результатов педагогического взаимодействия, собственной учебно-познавательной деятельности, инициированную педагогом, у него могут быть сформированы рефлексивные умения, однако при этом не быть субъектом (инициатором) рефлексии. «Рефлексивные умения» и «рефлексивная самостоятельность» не есть тождество.

Авторитетный специалист в области педагогической психологии профессор Г.А. Цукерман отмечает, что **в любом классе, даже у самых компетентных учителей есть дети, которые субъектами учебной деятельности не становятся, хотя они присутствуют на уроках, усердно и**

успешно выполняя многие указания учителя. Фактически они являются субъектами иных деятельностей, сосуществующих с учебной (прежде всего это репродуктивная деятельность и общение). «Субъект – это источник активности, автор, творец, инициатор преобразований действительности, людей и самого себя – такими поэтическими определениями-метафорами наполнена современная психологическая литература. Эти определения, безусловно, справедливы, но слишком общи, чтобы послужить основой для решения конкретной практической задачи: **определить является ли ребенок субъектом учебной деятельности, если он на уроке активен?** На этот вопрос нельзя ответить утвердительно, пока неизвестно, на что направлена эта активность. А она может быть направлена, к примеру, на то, чтобы завоевать признание одноклассников или похвалу учителя. Такой ученик, безусловно, является субъектом, но субъектом не учебной, а совсем другой деятельности – деятельности общения... Можно предположить, что **ребенок является субъектом учебной деятельности, если он участвует в поиске и построении новых способов действия в ситуации постановки учебной задачи** [8, С. 3-4].

Ученые В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман разграничивают понятия «субъект», «умение учиться», «рефлексивная умелость», «рефлексивная самостоятельность». «Умение учить себя» означает способность преодолевать собственную ограниченность не только в области конкретных знаний, умений и навыков, но и в любой сфере деятельности и человеческих отношений. Чтобы учить, изменять себя, человек должен, во-первых, знать о своей ограниченности, во-вторых, уметь переходить границы своих возможностей. Обе составляющих умения учиться являются рефлексивными по своей природе. Но, утверждая, что **рефлексия есть психологический механизм способности учиться самостоятельно, нельзя отождествлять эти две человеческие способности.** Рефлексия как универсальный способ построения отношений человека к собственной жизнедеятельности не ограничена только сферой целенаправленного изменения. А в способности учиться присутствует компонент самостоятельности, инициативности, субъективности, который не сводим к рефлексивности. **Понятия «рефлексия» и «умение учиться» связаны через понятие «субъект»: человек, умеющий учить себя, сам определяет границы своего «знания» («незнания») и сам находит средство расширить границы «известного». Быть субъектом учебной деятельности означает учить себя самостоятельно.** Однако кто является субъектом рефлексии, формируемой в учебной деятельности? Можно ли отождествлять «рефлексивную самостоятельность» с «рефлексивной умелостью»? В

реальном учебном процессе мы зачастую не можем определить индивидуальных носителей рефлексии; субъект рефлексии не индивидуализирован; рефлексия существует в интерпсихической форме (субъектом рефлексии может быть «малая группа»). Атомарных (единичных) носителей рефлексии можно определить посредством индивидуальной диагностики рефлексивных возможностей школьников, редуцирующей реальные процессы коммуникации и кооперации (в которых существуют рефлексия на уроке). Результаты диагностики показывают, что, например, младшие школьники продуктивно выполняют те диагностические задания, которые содержат прямую (явную) санкцию на рефлексия. В этом случае продуктивность выполнения диагностических заданий свидетельствует о сформированности у школьников рефлексивной умелости. Продуктивность выполнения рефлексивных заданий, не содержащих прямую установку (санкцию) на рефлексия, значительно ниже (инициатором рефлексии является сам школьник). Таким образом, у школьников может быть сформирована рефлексивная умелость, однако это еще не означает, что они являются инициаторами, индивидуальными субъектами рефлексии, и тем более не свидетельствует о сформированности у них умения учиться [9].

Если «развитие» рассматривается как сущностная характеристика педагогического процесса, следовательно, любой педагогический процесс обеспечивает перманентное развитие его субъектов. Развитие – процесс и результат закономерно-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» [6, 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»)» [6]. 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 [19]. 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 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. **Выбор возможного вектора развития**, как отмечает Г.А. Цукерман, – **вопрос сугубо ценностный!!!** [8]. Критериями эффективности личностно 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.

Считаем **причиной разночтений в интерпретации педагогического процесса, определении сущностных признаков является отождествления «сущего» («что есть педагогический процесс?») и «должного» («как должно проектировать и осуществлять педагогический процесс?»), т.е., дескриптивного и прескриптивного аспектов.**

С позиции авторов, такие характеристики, как «развитие субъектов», «полисубъектность», «целостность» и др. являются **нормативными основаниями** педагогического процесса (требованиями, нормами, предписаниями, регулятивами практической педагогической деятельности).

Вызывает сомнения и утверждение о том, что всякий педагог является именно «субъектом» педагогической деятельности, т.е., занимает профессиональные позиции «целеполагающего субъекта», «проектировщика», «методолога», «методиста», «конструктора», «перманентно рефлексирующего субъекта»... Ведь ряд педагогов являются только трансляторами нормативно заданного содержания!

Если определять **педагогический процесс** как специально организованное взаимодействие педагога и воспитанников с целью освоения содержания образования с использованием комплекса педагогических средств (методов, форм, технологий обучения, воспитания), направленное на освоение (присвоение) социокультурного



опыта, развитие (саморазвитие) участников данного процесса, то, как справедливо отмечает В.А. Сластенин, *взаимодействие педагога и воспитанников на содержательной основе с использованием педагогических средств* есть *сущностная характеристика педагогического процесса*, протекающего в любой педагогической системе [3].

Одной из **доминирующих задач педагогической науки** является выявление объективно существующих, инвариантных, т.е. **закономерных связей** педагогического процесса. Исследователи выделяют ряд признаков закономерной связи: объективный, причинно-следственный характер, инвариантность, всеобщность (тотальность). Закономерность – это наиболее общая форма воплощения теоретического знания. Педагогические закономерности являются для педагога научной основой проектирования педагогического процесса; сквозь призму педагогических закономерностей педагог осуществляет рефлекссию («переосмысление с целью коррекции») его процедуры и результатов.

В научно-педагогической литературе в качестве **основных педагогических закономерностей** выделяют [1; 3; 4; 10]:

– Социальная сущность образования: обусловленность его целей и содержания социокультурным контекстом, социокультурными факторами (образование есть подсистема социальной системы, функция которой – трансляция, освоение и присвоение воспитанниками социокультурного опыта).

– 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 концепции личностно ориентированного образования (В.В. Сериков) его стратегической целью является личность (личностное развитие). В этой связи в содержание 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, самоопределения, саморазвития, рефлексии и др.

– Единство содержательного и процессуального аспектов педагогического процесса. Для освоения определенного содержательного компонента необходим адекватный педагогический инструментарий –



метод, 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» [5, С. 34]. Если цель педагогического процесса заключается в формировании творческого опыта, то доминирующим инструментарием будут являться исследовательские, проблемные, эвристические методы и технологии, предполагающие самостоятельное решение воспитанниками научно-практических проблем. Демонстрируя только образцы продуктивного решения проблем, невозможно сформировать творческий опыт их решения.

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

– Качество и эффективность («ресурсозатратность») педагогического процесса зависит от условий его осуществления: как объективных (материально-технических, психологических, педагогических), так и субъективных (педагогическая техника, культура педагогического проектирования, уровень развития методической рефлексии педагога; эмоциональное состояние и мотивированность педагога и воспитанников, степень развития когнитивных, креативных, методологических, коммуникативных, рефлексивных и др. способностей).

Непонимание педагогом сущности ключевых педагогических понятий, таких как *«цель»*, *«содержание»*, *«метод»*, *«технология»*, закономерных связей между целевым, содержательным и процессуально-методическим (технологическим) компонентами педагогического процесса приводит к тому, что **проектирование (планирование)** образовательной (обучающей) деятельности является неэффективным.

### 3.3.2 Технологичность, наукоемкость, ситуационность, педагогического процесса

В качестве основных характеристик педагогического процесса выступают: *культуросообразность, диагностичность, ситуационность, технологичность, наукоемкость, рефлексивность.*

**Технологичность педагогического процесса.** На современном этапе технологичность является доминирующей характеристикой научно-практической деятельности человека, рассматривается как современный стиль научно-практического мышления. «Технологичность» означает качество, наукоемкость («законосообразность») педагогического процесса, его предварительное проектирование и прогнозирование, оптимальное информационно-компьютерное сопровождение. Реализация технологического подхода обусловлена необходимостью обеспечения:

- **Качества и эффективности образования** в условиях информационного общества, характеризующегося наличием жесткой конкурентной среды, единым информационным (образовательным) пространством, глобализацией процессов и явлений, поликультурностью, наукоемкостью всех сфер человеческой деятельности («качество» – адекватность результата заявленной цели; «эффективность» – оптимальность результата при минимальных ресурсозатратах). С позиции современного научного знания образованность не отождествляется с эрудицией или «многознанием», а предполагает сформированность **когнитивного, методологического, инструментально-технологического, проектного, исследовательского, ценностно-смыслового и др. видов опыта, компетентное решение реальных жизненных и (или) профессиональных проблем.** Приоритетным критерием образованности является **мотивированность человека на перманентное (непрерывное) самообразование,** что является необходимым условием развития компетентности, профессиональной конкурентноспособности, мобильности в современном информационном (постиндустриальном) обществе.
- **Наукоемкости образования.** Качество и эффективность образования обусловлены степенью наукоемкости образовательной сферы: создание (проектирование) разноуровневых и разновекторных образовательных систем (моделей) необходимо осуществлять с позиции современной науки. Источниками проектирования являются результаты исследований в области возрастной, педагогической, дифференциальной психологии (сущность, специфика и механизмы развития в условиях педагогического процесса), дидактики, теории воспитания, педагогической компаративистики, частных методик, философии образования, антропологии (смыслы и ценностно-целевые приоритеты современного образования) и др. Доминантным

источником проектирования является научно-педагогическое знание в единстве теоретического («понятия», «концепции», «педагогические закономерности») и нормативного (принципы, методы, формы, технологии, методики, критерии) аспектах.

- Предварительного **прогнозирования и системного проектирования**. **Прогноз** – суждение о вероятностном («гипотетическом») состоянии педагогического объекта. Целью педагогического прогнозирования является создание прогностической модели педагогического объекта на основании: а) систематизации и рефлексии междисциплинарных данных об объекте прогнозирования; б) предварительно разработанной системы критериев, показателей и параметров, отображающих его структуру, уровни функционирования и развития; в) критическом анализе «фоновых» («социокультурных») факторов, субъективно-личностных, психолого-педагогических и др. условий, определяющих специфику его функционирования и вектор развития; г) рефлексии закономерностей и тенденций саморазвития педагогического объекта; д) построение прогностической модели педагогического объекта. **Проект** – это представление о будущем результате образовательной деятельности и процессе его достижения; комплексная норма деятельности, предполагающая определение цели (критериев), содержания и технологии (алгоритма) и ресурсообеспечения педагогического взаимодействия с учетом социокультурного и педагогического контекста, установление корреляции между ценностно-целевым, содержательным и процессуальным компонентами, разновекторную экспертизу проекта с позиции современного психолого-педагогического знания с целью коррекции. **Проектирование** – это не только 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 определенного объекта не только прогнозируется, но и преобразовывается, что предполагает его развитие, тотальную трансформацию структуры, качественно новый уровень функционирования. **Педагогическое проектирование** включает следующие процедуры: критический анализ «фоновых» факторов, **рефлексию** нормативно заданных целей и содержания, результатов **психолого-педагогической диагностики** степени сформированности знаний, умений, уровня развития способностей, условий осуществления педагогического процесса; **целеполагание (прогнозирование)**, разработку критериев и уровневых показателей

достижения целей; отбор адекватного цели **содержания**, представление содержания («учебного материала») в виде разноуровневых и разновекторных познавательных, исследовательских, практических и др. задач; конструирование системы **педагогических** (методы, методические приемы, формы) и **материально-технических средств**, обеспечивающих освоения содержания (видов опыта); **программирование**, т.е. разработка **технологии** (возможно, технологий), детального алгоритма (алгоритмов) взаимодействия педагога и учащихся; **рефлексию**, экспертизу и коррекцию проекта. Основными принципами современного педагогического проектирования являются системность, культуросообразность, наукоемкость, междисциплинарность, рефлексивность.

**Представление учебного материала (содержания педагогического взаимодействия) в виде системы познавательных, практических и т.д. задач является ключевым аспектом педагогического проектирования.** 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 всякий раз состоит в переводе (или поиске способа перевода) предмета из актуального состояния в требуемое состояние.* Результатом решения задачи является, как правило, нахождение какого-то знания, объяснения, установления зависимости, определение значения параметра, способа действия, создание модели, раскрывающей сущность явления, или принципа функционирования какой-либо системы и т.п. (когнитивный аспект задачи). Однако всякое решение непременно включает в себя намерение, план, креативность, придание смысла, принятие на себя определенной ответственности, оценивание результата (личностные аспекты решения).

Важнейшим психологическим моментом решения является **принятие субъектом условий задачи**. Ученик включается в решение лишь той задачи, в которой он находит тот или иной личностный смысл. Принятие – это не только мотивационное обеспечение решения, но и перевод условий задачи на язык ученика, с присущими ему интерпретациями, символами, кодами.

Ключевым вопросом решения задачи является перевод описанной в задаче ситуации на язык той или иной теории (закона, модели), либо моделирование. В связи с этим **все задачи, предлагаемые учащимся, можно условно разделить на три группы.**

Первая группа – *предметно-познавательные задачи*, в которых собственно гуманитарный компонент (методология, рефлексия, поиск смысла) представлен в минимальной степени. В них рассматривается ситуация, предполагающая построение модели на основе научных законов. Эти задачи направлены на освоение понятийного и операционного аппарата изучаемого предмета. Решение такого рода задач связано, как правило, с усвоением «теоретизированной» части учебного предмета.

Вторая группа – *практико-ориентированные задачи*, которые изначально уже содержат жизненно значимую проблему. Речь идет как о прикладных задачах, связанных с техникой, производством, медициной, спортом и другими сферами жизнедеятельности человека, где могут пригодиться знания изучаемого предмета. Особенность такой задачной ситуации состоит в том, что в ней представлена уже не отвлеченная теоретическая проблема, а жизненная коллизия, где знания по предмету играют инструментальную роль в оптимизации жизни человека. Тем самым раскрывается прикладной смысл предлагаемого материала.

Третья группа — *гуманитарно-ориентированные задачи*, при решении которых наряду с когнитивным и практическим мышлением ученик может проявить и собственный личностный

потенциал: способность понимать связь науки 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 образования в жизни человека. Материалом таких задач могут выступать проблемы экологии, безопасности жизнедеятельности, моральной ответственности ученых, всемирной поликультурной коммуникации людей, адаптации к современному рынку труда и т.п.

*Задача – это системный объект, основными компонентами которого являются содержание задачи (предмет задачи, условия и требование) и средства решения (методы, способы).*

В качестве оснований для систематики задач можно предложить основные виды деятельности человека: практико-преобразовательную, научно-познавательную, ценностно-ориентационную, коммуникативную, художественно-эстетическую (М. С. Каган).

Выделим основные типы задач, входящие в эти группы.

*Задачи в контексте практико-преобразовательной деятельности человека:* политехнические, технико-прикладные, проективные, экспериментально-измерительные, моделирующие, расчетно-монтажные. Сюда могут быть отнесены задачи, связанные с различными видами производства, техники, предметами и орудиями труда, материалами и технологиями, эргономикой и др.

*Задачи, имитирующие научно-познавательную деятельность человека:* качественные и количественные проблемно-поисковые; задачи, основанные на реальном и мысленном эксперименте; связанные с нестандартными вариантами решений («олимпиадные»), с некорректным заданием условий, когда для решения требуется предварительный поиск области явлений и законов, соответствующей проблеме или самостоятельное построение адекватной модели. Методическая ценность таких задач состоит в том, что они позволяют ученику целостно представить процесс научно-исследовательской деятельности в области изучаемого предмета, его эмпирические, теоретические компоненты.

*Задачи с элементами ценностно-ориентационной деятельности.* В строгом смысле ценностно-ориентационная деятельность является прерогативой гуманитарных наук и непосредственного отношения к естественным наукам не имеет. Однако задачи по физике, математике, биологии и другие тоже могут касаться некоторых ценностных отношений. Среди таковых: проблемы безопасности жизнедеятельности и здоровья человека; вопросы экологии и охраны окружающей среды; задачи в виде мысленных экспериментов, приводящие к методологическим и мировоззренческим выводам; задачи на крупные физические проблемы, которые решались в различные исторические эпохи.

*Задачи, связанные с коммуникационными потребностями человека:* проблемы связи, передачи сообщений, телекоммуникаций, человеческого общения. Проблемы передачи вещества, энергии, информации; свойства пространства и времени, перемещений и траекторий.

*Задачи, связанные с художественно-эстетической деятельностью человека* включают исследования эстетических феноменов и художественных образов в искусстве, законов красоты в природе и жизни человека, основы различных видов искусств: живописи, театра, кино, телевидения, музыки. К этой области относятся виртуальная реальность, спорт и физические возможности человека, обеспечение эстетических свойств жилья и среды обитания человека [47].

### Таблица 3.2 – Проектирование фрагмента урока

<i>Преломление стратегической цели на уровне конкретного урока</i>	<i>Содержательный элемент (Что формируем, развиваем?)</i>	<i>Методический инструментарий (С какой целью используются методы на данном этапе урока?)</i>	<i>Содержание деятельности</i>		<i>Форма взаимодействия</i>
			<i>Деятельность учащихся</i>	<i>Деятельность учителя, его функция на данном этапе</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Сформировать представление о свойствах песка...</li> <li>– Развивать прогностическое мышление, рефлексию, умение применять знание в новой ситуации</li> </ul>	Представление о свойстве песка пропускать воду	<p><b>Мысленный эксперимент</b> («Что произойдет, если...»)</p> <p><b>Опыт</b></p> <p><b>Рефлексия</b></p> <p><b>Прогнозирование</b> («Если посадить на песчаной почве влаголюбивое растение, то..., так как...»)</p> <p><b>Применение знаний в «новой» ситуации</b> («Как можно использовать данное свойство песка в строительстве?»)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Мыследеятельность...</li> <li>– В группах осуществляют опыт, иллюстрирующий свойство песка и глины пропускать воду (сосуд, колба, песок, вода);</li> <li>– рефлексия процедуры и результатов опыта; установление причин «эффекта»...</li> </ul>	Консультативно-координирующая	Групповая

- Использование современных **информационных средств** (мультимедиа; компьютерная коммуникация; гипертекст). В частности, мультимедиа обеспечивает переход от жестко фиксированного текста к «мягкому», трансформирующемуся на экране компьютера, что обеспечивает многоканальность восприятия информации, диалог, взаимодействие с динамичным, структурированным мультимедиа-текстом [47].

Профессор В.В. Сериков отмечает, что, проектируя обучение, учитель вынужден исходить из тех внешне заданных норм, которые отражены в образовательном стандарте, планах, программах и т.п. Кроме

того, он должен оперировать такими педагогическими понятиями как «цель», «содержание» («учебный материал»), «метод», «прием», «форма», «условия», «средства», «система уроков», «результаты диагностики» и т.д. Все с тем в сознании учителя данные педагогические понятия не дифференцированы, не систематизированы, не структурированы. Учитель в своем мышлении оперирует не указанными структурными элементами, а **целостным образом учебной ситуации**, в котором органически интегрированы все «сгустки дидактической материи». Ситуация есть совокупность объективных и субъективных условий и обстоятельств, создающих определенные отношения, обстановку. Исследователи и педагоги-практики оперируют понятиями «педагогическая ситуация», «проблемная ситуация» (в мышлении и обучении), «учебная ситуация», «задачная ситуация», «лично ориентированная воспитательная ситуация», «образовательная ситуация» и др. Фактически педагогический процесс – это целенаправленно создаваемая динамика ситуаций обучения и воспитания. Ситуационно-образующим основанием может выступить проблема, задача, коллизия, деятельность, эмоциональное состояние и др. В частности в качестве основания создания лично ориентированной ситуации может выступать: **позиционирование в системе ценностей; ранжирование собственных ценностей; целеполагание; проявление волевого усилия; рефлексия поступков, мыследеятельности, переживаний, взаимодействий; «зеркальная» рефлексия; самодиагностика и самооценка; аргументация собственной мировоззренческой позиции (дискуссия, дебаты); мыследеятельность: генерирование идей, гипотез, альтернатив решения проблем; эмоциональная саморегуляция; презентация собственного «Я»; проектирование взаимодействия, нормотворчество; исследование культурного феномена; создание творческого продукта; выработка стиля взаимодействия с другими в определенном социальном контексте; нравственный выбор; ответственность за собственный выбор и др.**

«Само присутствие понятия «ситуация» в педагогическом мышлении неслучайно, оно отражает глубинные закономерности педагогической реальности и тенденции развития современных образовательных идей и концепций... Личностная жизнь человека всегда соотносена с некоторой жизненной ситуацией: с одной стороны, детерминируется ею, с другой – всегда направлена на ее преобразование. 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... Взгляды, привычки, поведенческие стереотипы человека являются следствием пережитых им ситуаций... 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...*

*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)...

*Категория ситуации*, используемая 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... 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 обычно 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...*

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.

Здесь надо оговориться: речь идет не об отмене деятельностного подхода в воспитании. Понятно, что никаким иным способом, кроме как через деятельность, личность обучаться и формироваться не может. Речь идет о том, чтобы раскрыть педагогическую ситуацию принятия (нахождения, проектирования, создания) деятельности как специфического инструмента самореализации.

Все это позволяет выделить *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.

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,

лично-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* [47; С. 179-184 ].

### 3.4 Педагогическое целеполагание

#### 3.4.1 Сущность и технология педагогического целеполагания

**Цель** является **системообразующим компонентом** любой образовательной системы (процесса), определяющим содержание, методы, формы, технологии педагогического взаимодействия, отражающим его прогнозируемый результат. Доминирующим компонентом проектирования (планирования) педагогической деятельности (как и любой другой деятельности) является целеполагание. Однако всегда ли педагог понимает смысл, сущность, владеет технологией проектирования педагогического процесса, в частности, является мотивированным и компетентным субъектом педагогического целеполагания? Вопрос риторический.

Неадекватное понимание педагогом сущности доминантных педагогических понятий «цель», «содержание», «метод», закономерных связей между целевыми, содержательными и инструментально-процессуальными компонентами, неэффективное проектирование педагогического процесса, несформированность у педагогов культуры педагогического целеполагания, проектной культуры в целом, акцентирование внимания педагогов при проектировании педагогического процесса только на содержательном компоненте являются причинами невысокой результативности педагогического взаимодействия. Понятие «цель» в сознании педагогов зачастую редуцировано, «свернуто». Ответы на вопросы: «Зачем? Для чего? Что должно измениться в моих учениках?» учителю кажется очевидным, и он оставляет его без внимания [49]. В этой

связи Прокументова Г.Н. отмечает, что «безличностное, директивное и догматическое целеобразование обусловило появление феномена нигилизма цели: педагоги игнорируют цель как необходимый и значимый компонент их собственной деятельности и не видят ни практического, ни личностного смысла в целеобразовании» [54, С. 36]. В данном контексте «директивные цели» – это продукт «социального диктата» по отношению к образованию, это цели социально заданные, императивные, не требующие критического осмысления и переосмысления, доопределения, достраивания, и, как следствие, отчужденные, «безличностные» для педагога (как и ценности).

Современный педагог в условиях поликультурности, вариативности аксиологических приоритетов, концептуальных подходов к образованию, альтернативности образовательных траекторий, моделей, систем не столько призван быть реализатором социальных (нормативно заданных) целей, сколько субъектом педагогического целеполагания. Более того, он призван формировать и у воспитанников умение целеполагания. В реальном педагогическом процессе **цель** может не только определять содержание и технологию, но и выступать, как ни парадоксально, **продуктом педагогического взаимодействия** (рисунок 3.5).

Что есть «цель» как педагогическая категория? Каковы источники, типология, таксономия и процедуры педагогического целеполагания? Обратимся к результатам исследований экспертов в этой области.

С позиции В.В. Серикова, цель выступает как проект и программа деятельности, намерение и план, прогноз нового состояния ученика. Педагогическая цель описывает изменения в когнитивном, технологическом, креативном и личностном опытах воспитанника. В цели отражаются мотивы, идеалы, ценностные приоритеты педагога. Центральным звеном, связующим **цель (образ, идею, проект)** является **педагогическое средство**, эффективность которого может оцениваться по степени соответствия результата заявленной цели [49].

Сериков В.В. отмечает, что непродуктивной является попытка сформировать цели образования в виде универсальных «**моделей личности**», по которым следовало бы «измерять» (диагностировать) и корректировать воспитанность конкретных учащихся. Это неизбежно ведет к подгонке под «модель» реальных личностей со своими стремлениями, переживаниями, жизненными ценностями и целями. «Возможна ли «модель личности» в смысле ее оптимального проекта? Нужна ли? Что вообще проектирует воспитательная цель – непременно «конечный результат» в виде свойств и качеств... или еще и образ педагогической реальности, взаиморазвития и взаимодействия его субъектов? Не говорят ли многочисленные попытки «технологизировать»

педагогическую цель, сделать ее «точной», «измеримой», «однозначной»..., что проблему педагогического целеполагания вообще нельзя решить в рамках традиционной парадигмы воспитания, и необходимо качественно иное, «лично-гуманное», «двудоминантное понимание учебно-воспитательного процесса» (И.А. Колесникова), где личность учителя не в меньшей мере проектируется целью образования, чем личность ученика, как, впрочем, и последняя не в меньшей степени выступает субъектом педагогического целеполагания [48, С 44]. Цель воспитания должна проектировать не столько «модель» личности с заданными характеристиками, сколько модель педагогической системы, в которой реализуются ситуации ее личностного проявления и развития. «Цель – это проект некоторой социально-педагогической ситуации, обеспечивающей саморазвитие личности, ее ценностную ориентацию» [48, С 44]. Образовательные цели зачастую формулируются посредством «безличных» категорий «готовности», «обученности», «воспитанности», выражающих лишь функционально-деятельностные, поведенческие, исполнительские, «индивидуальные» характеристики человека. Альтернативой абстрактно-функциональных (выражающих общую подготовленность к выполнению какой либо социальной функции) **«целей-готовностей»** (например, к профессиональной деятельности) могут являться цели воспитания, в основе которых – общечеловеческие ценности и личностные свойства: самоценность жизни, индивидуальный стиль мышления и деятельности, свобода выбора и ответственность за свои поступки, оптимизм и жизнелюбие, стремление к творческому преобразованию действительности, эмпатия, умение преодолеть себя в достижении цели, способность к пониманию и конструктивному взаимодействию с другими, индивидуальному интеллектуальному усилию, самопознанию, культурному самоопределению, самообразованию, саморазвитию.

Бондаревская Е.В. отмечает: «Учитывая, что каждый человек имеет индивидуальные жизненные проблемы, свои возможности развития необходимо отказаться от моделирования образа идеального выпускника, а работать с реальным учеником, влиять на его индивидуальное сознание, ориентируясь не на внешне заданные параметры его воспитанности, на его внутренние потенциальные возможности саморазвития, самоорганизации, самоопределения...» [11, С 21]. С позиции субъектного подхода «... ученик не средство достижений целей общества и государства, он самоценен, поэтому свойства личности не «задаются» учителем в соответствии с нормативами, а «востребуются», поскольку они изначально заложены природой в ученика в качестве потенциала его личностного саморазвития» [11, С 18].

С позиции академика РАО М.М. Поташника, целью признается только то, что может быть сформулирована **операционально**. Цели типа «создание условий для разностороннего развития личности»,

«формирование гуманной личности» сформулированы неоперационально и в этой связи являются псевдоцелями. *«Цель – это предельно конкретный, охарактеризованный качественно, а где можно, то и корректно количественно образ желаемого (ожидаемого) результата, которого ребенок, школа реально могут достичь к строго определенному моменту времени. Под операциональным заданием цели имеется в виду, что при ее формировании всегда существует (понятен, ясен) механизм (технология, способ), позволяющий проверить соответствие результата поставленной цели... Цель и результат должны быть представлены, измерены, охарактеризованы, описаны в одних единицах, в одних параметрах. Операционально означает: предельно конкретно и так, чтобы можно было определить, достигнута ли цель и к какому сроку... Для определения качества образования (а значит и для управления им) требование только операциональной постановки цели и только операционального формулирования результата является обязательным категорическим. При невыполнении этого требования качество образования просто невозможно определить [53, С 57-58].*

С позиции авторов **требование операциональной постановки целей** применимо к области **дидактического целеполагания** (например, **формирование элементов когнитивного** (понятий, фактов, связей, норм), **инструментально-технологического** (умений), **методологического** (опыт проектирования деятельности), **исследовательского опыта школьников**). В сфере воспитания в процессе планирования операциональная постановка стратегических и тактических целей представляется проблематичной и некорректной в связи с «открытостью», многофакторностью, «ситуационностью» воспитания, со спецификой психологических механизмов воспитания, содержательных компонентов воспитательного процесса и, как следствие, педагогического инструментария их формирования и развития: **ценностно-смыслового** (ценностное самоопределение, ценностное отношение, ранжирование ценностей и смыслов, смыслоопределение), **аффективного** (спектр человеческих переживаний: чувства, эмоциональные состояния, эмпатия), **личностного** (критичность мышления, избирательность, ответственность, рефлексия, саморазвитие и др.) **опыта**. Например, является декларативной, недостижимой в принципе цель КТД «Экофорум» (воспитательного дела, урока): «Цель – сформировать у школьников ценностное отношение к жизни» (или ответственность, креативность, индивидуальность, рефлексия и др.). В этой связи представляется обоснованной позиция В.В. Серикова, согласно которой воспитательная цель есть проект личностно развивающей

ситуации, актуализирующей, востребующей личностное развитие и саморазвитие, ценностно-смысловое самоопределение, волевую саморегуляцию воспитанников [58]. Эффективное воспитательное целеполагание (локальный уровень) возможно при условии понимания педагогом индивидуального жизненного контекста воспитанников, иерархии их личностных смыслов, конкретной ситуации их личностно-нравственного становления.

«Если воспитание есть влияние на сферу смыслов и ценностей, то воспитательный потенциал заложен не в каком-то конкретном действии, а в том, как в целом воспринимает ученик собственное образование, как эта деятельность изменяет его отношения с миром, учеными, авторами текстов, учителями и товарищами по учебе. В этом плане постановка какой-то «воспитательной цели» перед уроком без уяснения того, как этот предмет вписывается в проблематику жизни человека, является типичной бессмыслицей. Однако именно это нередко и требуют от учителей!» [59, С. 49].

В связи с абстрактностью стратегических целей есть ли необходимость в их определении? Думается, да. Стратегические образовательные цели, отражая ценностно-смысловые образовательные доминанты, выступают в качестве ориентиров-«маяков» функционирования и развития образовательной системы, определяют вектор и структуру содержания образования, педагогического взаимодействия. Стратегические цели преимущественно выражаются посредством философских и социологических категорий. Переосмысливаются, конкретизируются с психологических позиций. Например, только психология может дать ответ на вопрос, какими умениями обладает творческая личность, что есть творческие способности и каковы механизмы их формирования и развития. Следующий этап – педагогическая интерпретация, конкретизация стратегической цели на уровне содержания образования: как на теоретическом уровне (система социокультурного и личностного опыта), так и на уровне реального педагогического процесса, конкретных образовательных ситуаций [36].

Основатель гуманистической психологии А. Маслоу полагал, что стратегической целью общего образования («идеального колледжа») является *педагогическая поддержка ребенка в познании собственной идентичности и собственного предназначения*. В работе «Дальние пределы человеческой психики» он отмечал: «Если мы хотим быть помощником ребенку, советником, наставником, руководителем, психотерапевтом, мы обязаны принять ребенка таким, каков он есть, и помочь понять ему, что он из себя представляет. Как он живет, на что он

способен, к чему предрасположен, как он может использовать то, чем владеет, каковы в нем лучшие задатки, его потенциалы?» [31].

Теоретик воспитания, академик Л.И. Новикова считает ценностно-целевыми приоритетами «школы воспитывающей» следующие: интеллигентность, креативность, адаптивность, чувство собственного достоинства, независимость, свобода в суждениях и поступках, ответственность за свои поступки, «самость», «самостроительство», основой которого является «Я-концепция» («Сам себя познаю, сам себя создаю, сам за себя отвечаю»). Самоцелью «школы воспитывающей» является личность развивающегося человека, способного к рефлексии, самопознанию, самореализации, конструктивному взаимодействию с другими [48].

Бондаревская Е.В. рассматривает **целеполагание как** методологическую процедуру осмысления, переосмысления, обоснования, конструирования иерархической системы общих (глобальных) и частных (функциональных) целей воспитания. В качестве стратегической **цели воспитания**, с позиции исследователя, выступает воспитание **человека культуры**. В этой связи задача воспитателей – создание культурно-событийной среды личностного развития воспитанников посредством организации процессов коллективного и индивидуального жизнетворчества, социализации, культурной идентификации, индивидуализации. Бондаревская Е.В. справедливо указывает на то, что в воспитании должны оптимально сочетаться интересы личности, общества и государства, т.е., процессы персонализации, саморазвития, культурного наследования, нравственного и гражданского становления [11].

В своей фундаментальной работе «Человек как цель воспитания» профессор В.С. Шубинский в связи с научной неопределенностью сущности человека, его многомерностью и противоречивостью указывает на некорректность отождествления понятия «человек» и понятия «личность»: «Многие годы в педагогике парадигма основной цели воспитания была связана, прежде всего, с ориентацией на личность, что вело к игнорированию в теории и практике воспитания биологических и других составляющих человека» [37]. С точки зрения В.С. Шубинского, **целью воспитания является человек как многомерно-целостное «биопсихосоциоприроднокосмическое существо»** [36-37].

«Природа человека крайне противоречива. Эта противоречивость восходит к природно-космическим, биологическим, психологическим и социально-технологическим историческим истокам и полюсам его существования и развития. Созидательные способности и результаты жизни человека противоречиво связаны с разрушительными, деструктивными силами (как на индивидуальном, так и на родовом уровне)... Существует основное противоречие жизни человека – существования и



несуществования, прогресса и регресса, жизни и смерти... Для разрешения названного противоречия должен был появиться феномен творчества – рождения, создания человеком нового (как в материальной, так и духовной сфере), источник культуры и развития цивилизации... Феномен творчества проявляется как необходимость жизни в ситуациях с неопределенными решениями и часто непредсказуемыми и неожиданными результатами. Отсюда итоговая незаданность жизни человека и общества, их истории и судьбы, наличие весьма узких границ однозначного предсказания будущего...

Если сущность человека творческая, тогда и принцип креативности можно считать определяющим в педагогике. Принципиально меняется и парадигма основной цели воспитания: ею становится не личность, а человек в многомерных (в том числе личностных) характеристиках существования. Ранее я предложил обозначить его как биопсихосоциоприроднокосмическое существо с тем, чтобы представить ведущие параметры его универсальных характеристик, на которые предстоит ориентироваться педагогике...

Философская проблема существования становится и педагогической. Это означает, что мы должны не только учить молодое поколение «выживанию» в экстремальных экологических и социально-экономических условиях, но и воспитывать своеобразную культуру существования в мире, в обществе, включенном не только в глобальные земные, но и космические, вселенские процессы. Формировать такую культуру существования можно, утвердив идею жизнотворчества, т.е. создания и сохранения жизни и разума на Земле – уникальном звене в эволюции вселенной. Реализация этой идеи означает формирование человека-творца, «проектировщика» собственной жизни, субъекта социально-исторического творчества...

Анализ истории творческой деятельности и данные психологии творчества позволяют назвать основные системообразующие и интегрирующие требования к творцу: жить под сенью парадоксов, связывать несвязуемое, т.е. синтезировать новое; проверять, прочно ли основание. С первым требованием связано проявление интереса к противоречиям, парадоксам, чувство нового... Со вторым – творческое воображение, интуиция, чувство красоты, смелость и оригинальность суждений... С третьим – самокритичность, упорство в доведении дела до конца, логическая строгость... Поэтапная структура формирования этих качеств требует выбора и обоснования учебно-воспитательных ситуаций... Нацеленность на формирование человека-творца, проектировщика собственной жизни, хранителя жизни и разума на земле побуждает уделить особое внимание диалектической и философско-мировоззренческой подготовке учащихся...

Большое значение в наших условиях приобретает проблема смыслотворчества, «смысловых поисков». Известно, что смысл жизни по сути своей «сверхпрагматичен», он связан с вопросом «ради чего жить»...

...Целью воспитания должен стать человек как самоцель. Однако думать, что можно полностью избежать зависимости воспитания и его целей от потребностей общества, было бы утопией» [37, С. 39-41].

С позиции И.А. Колесниковой, цель воспитания – развитие у личности рефлексивного, творческого, нравственного отношения к собственной жизни в соотношении с жизнью других людей. В цели воспитания должны быть увязаны два полюса человеческого бытия – саморазвитие и социализация [59].

По мнению В.В. Краевского, А.В. Хуторского, «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 [36, С. 3].

Указанные концептуальные подходы выступают для педагогов-практиков в качестве источников педагогического целеполагания. Кроме того, **источниками педагогического целеполагания** являются: философские концепции, философско-антропологическая проблематика в целом; общенаучные подходы и концепции; современное гуманитарное и, в частности, психолого-педагогическое научное знание; результаты исследований в области теории и технологии педагогического целеполагания; образовательные стандарты, программы; ценностно-смысловые предпочтения и индивидуальный профессиональный опыт, профессиональная позиция педагога; результаты психолого-педагогической диагностики; ценностные приоритеты, идеалы, потребности, интересы воспитанников.

В зависимости от степени «субъектности» в целеполагании в качестве основных типов целеполагания исследователи выделяют: «свободное», «интегрированное», «жесткое».

Таблица – **Типы целеполагания** (по О.Е. Лебедеву)

<b>Типы целеполагания</b>		
<b>«жесткое»</b>	<b>«интегрированное»</b>	<b>«свободное»</b>
Цели и программы образовательной деятельности задаются извне. Цель, методы, технологию (алгоритм) ее достижения определяет педагог.	Цель задается педагогом. Способы и алгоритм достижения цели определяются в процессе интеллектуального диалога с учетом интересов и потребностей воспитанников.	Воспитанники являются субъектами целеполагания: определяют цели учебно-познавательной, проектной, исследовательской и др. деятельности, способы и технологию их осуществления. Функция педагога – консультативная.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

- 1.
2. 10 Микешина, Л.А. Новые образы познания и реальности / Л.А. Микешина, М.Ю. Опенков. – М. : РОССПЭН, 1997. – 240 с.
3. 11 Микешина, Л.А. Философия познания. Полемиические главы / Л.А. Микешина. – М. : Прогресс-традиция, 2002. – 624 с.
4. 12 Петров, Ю.А. Культура мышления: методологические проблемы научно-педагогической работы / Ю.А. Петров. – Москва : Изд-во МГУ, 1990. – 115 с.
5. 13 Порус, В. Н. Парадоксальная рациональность (очерки о научной рациональности) / В.Н. Порус. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 124 с.
6. 14 Розин, В.М. Специфика и формирование естественных, технических и гуманитарных наук / В.М. Розин. – Красноярск. : Изд-во Краснояр. ун-та, 1989. – 200 с.
7. 15 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.
8. 16 Степин, В.С. Теоретическое знание / В.С. Степин. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.
9. 17 Холодная, М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума: учеб. пособие / М.А. Холодная. – Москва : ПЕР СЭ, 2002. – 304 с.
10. 18 Швырёв, В.С. Научное познание как деятельность / В.С. Швырев. – Москва : Политиздат, 1987. – 232 с.
11. 19 Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э. Г. Юдин. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 421 с.
12. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.
13. Бережнова, Е. В. Аргументация в прикладном педагогическом исследовании / Е. В. Бережнова // Педагогика. – 2001. – № 9. – С. 33–39.
14. 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.
15. Бережнова, Е. В. Педагогическая наука и её методология в контексте современности / Е. В. Бережнова // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 101–105.
16. Бережнова, Е. В. Педагогическое исследование: социально-гуманитарный контекст / Е. В. Бережнова // Педагогика. – 2005. – № 6. – С. 23–30.
17. Бережнова, Е. В. Формирование методологической культуры учителя / Е. В. Бережнова // Педагогика. – 1996. – № 4. – С. 13–17.
18. Бережнова, Е. В. Фундаментальное и прикладное в педагогических исследованиях / Е. В. Бережнова // Педагогика. – 2001. – № 4. С. 22–27.
19. 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.

20. Бережнова, Е.В. Педагогическое исследование: социально-гуманитарный контекст / Е.В. Бережнова // Педагогика. – 2005. – № 6. – С. 23-30.
21. Берков, В. Ф. Из опыта логической экспертизы диссертационных работ / В. Ф. Берков // Проблемы управления. – 2007. – № 3 (24). – С. 114–117.
22. Берков, В. Ф. Философия и методология науки: учеб. пособие / В. Ф. Берков. – Москва : Новое знание, 2004. – 335 с.
23. Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – Москва : Наука, 1973. – 270 с.
24. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10.
25. Бондаревская Е.В. Смысл и стратегии личностно ориентированного образования // Педагогика. – 2002. – № 1. – С 17-24.
26. Бондаревская, Е. В. Педагогика : личность в педагогических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов-н / Д. : Учитель, 1999. – 560 с.
27. Бондаревская, Е. В. Педагогика : личность в педагогических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов-н / Д. : Учитель, 1999. – 560 с.
28. Бондаревская, Е. В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – № 1.
29. Бордовская Н.В. Педагогика: учеб. для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб. : Питер, 2001. – 304 с.
30. Бордовская, Н. В. Педагогическая системология: постановка проблемы / Н. В. Бордовская // Педагогика. – 1998. – № 8. – С. 25–30.
31. Бордовская, Н. В. Системная методология современных педагогических исследований / Н. В. Бордовская // Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 21–29.
32. Герасимов, И. Г. Научное исследование / И. Г. Герасимов. – Москва : Политиздат, 1972. – 279 с.
33. Герасимов, И. Г. Структура научного исследования / И. Г. Герасимов. – Москва : Мысль, 1985. – 217 с.
34. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 680 с.
35. Гинецинский В.И. Образовательный стандарт – проблема теоретической педагогики // Педагогика. – 1999. – № 8.
36. Давыдов, В. В., Слободчиков В. И., Цукерман, Г. А. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В. В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1992. – № 3-4. – С. 14–19.
37. Давыдов, В. В., Слободчиков В. И., Цукерман, Г. А. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В. В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1992. – № 3–4. – С. 14–19.
38. Данильчук, Е. В. Методологические предпосылки и сущностные характеристики информационной культуры педагога / Е. В. Данильчук // Педагогика. – 2003. – № 1. – С. 65–73.
39. 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.
40. Загвязинский, В.И. Идея, замысел и гипотеза педагогического исследования / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 9–14.

41. Загвязинский, В.И. Идея, замысел и гипотеза педагогического исследования / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 9-14.
42. Загвязинский, В.И. Методология и методика дидактического исследования / В. И. Загвязинский. – Москва : Педагогика, 1982. – 187 с.
43. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов / И.А. Зимняя. – 2-е изд. – М. : Логос, 2002. – 384 с.
44. Зинченко, В. П., О целях и ценностях образования / В. П. Зинченко // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 3–16.
45. Ивин, А. А. Словарь по логике / А. А. Ивин, А. Л. Никифоров. – Москва : ВЛАДОС, 1997. – 384.
46. Кашлев С.С. Педагогика: теория и практика педагогического процесса: учеб. пособие: В 3 ч. Ч. 1 / С.С. Кашлев. – Мн. : Зорны верасень, 2005. Ч. 1. – 124 с.
47. Корнетов, Г. Б. Общая педагогика / Г.Б. Корнетов. – М. : Изд-во УРАО, 2003. – 192 с.
48. Королёв, Ф. Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях / Ф. Ф. Королев // Сов. педагогика. – 1970. – № 9. – С. 105–115.
49. Коршунова, Н. Л. Зачем нужна однозначность научных понятий? / Н. Л. Коршунова // Сов. педагогика. – № 3–4. – С. 48–52.
50. Коршунова, Н.Л. Понятие парадигмы: в лабиринтах поиска / Н. Л. Коршунова // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 11–20.
51. Краевский В.В. Общие основы педагогики. – М.: Академия, 2003.
52. Краевский, В. В. Методологическая рефлексия / В. В. Краевский // Сов. педагогика. – 1989. – № 2. – С. 23–29.
53. Краевский, В. В. Методология педагогики: анализ с позиции практики / В. В. Краевский // Сов. педагогика. – 1988. – № 7. – С. 23–29.
54. Краевский, В. В. Методология педагогики: прошлое и настоящее / В. В. Краевский // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 3–10.
55. Краевский, В. В. Общие основы педагогики : учеб. для пед. вузов / В. В. Краевский. – М. : Академия, 2003. – 256 с.
56. Краевский, В. В. Общие основы педагогики : учеб. для пед. вузов / В. В. Краевский. – М. : Академия, 2003. – 256 с.
- 57. Краевский, В. В. Общие основы педагогики : учеб. для пед. вузов / В. В. Краевский. – М. : Академия, 2003. – 256 с.**
58. Краевский, В. В. Парад парадигм (послесловие к статье Н.Л. Коршуновой) / В. В. Краевский // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 20–24.
59. Краевский, В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – № 2. – 2003.
- 60. 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.**
61. Краевский, В.В. Парад парадигм (послесловие к статье Н.Л. Коршуновой) / В.В. Краевский // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 20–24.
62. Лернер И.Я. Теория современного процесса обучения, её значение для практики // Сов. педагогика. – 1989. - № 11.
63. Лернер И.Я. Человеческий фактор и функции содержания образования // Сов. педагогика. – 1987. - № 11.
64. Лернер, И. Я. Теория современного процесса обучения, её значение для практики / И.Я. Лернер // Сов. педагогика. – 1989 – № 11 – С. 7–13.

65. Максакова В.И. Педагогическая антропология: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Максакова. – 2-е изд. – М. : Академия, 2004. – 208 с.
66. Маркарян, Э.С. Теория культуры и современная наука : (логико-методологический анализ) / Э.С. Маркарян. – М. : Мысль, 1983. – 284 с.
67. Масюкова, М. А. Проектирование в образовании: Монография / М. А. Масюкова. – Мн.: Технопринт, 1999. – 288 с.
68. Микешина, Л. А. Методология научного познания в контексте культуры / Л. А. Микешина. – М. : Исслед. центр по пробл. управл. качеством подготовки специалистов, 1992. – 174 с.
69. Микешина, Л. А. Методология научного познания в контексте культуры / Л.А. Микешина. – М. : Исслед. центр по пробл. управл. качеством подготовки специалистов, 1992. – 174 с.
70. Микешина, Л. А. Новые образы познания и реальности / Л. А. Микешина, М. Ю. Опенков. – М. : РОССПЭН, 1997. – 240 с.
71. Новикова, Л. И. воспитание как педагогическая категория / Л. И. Новикова // Педагогика. – 2000. – № 6. – С. 28–35.
72. Педагогика : учеб. пособие для пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – 4-е изд. – Москва : Школа-Пресс, 2004. – 512 с.
73. Педагогика : учеб. пособие для пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – 4-е изд. – Москва : Школа-Пресс, 2004. – 512 с.
74. Петров, Ю. А. Культура мышления: методологические проблемы научно-педагогической работы / Ю. А. Петров. – Москва : Изд-во МГУ, 1990. – 115 с.
75. Петров, Ю. А. Методологические проблемы теоретического познания / Ю. А. Петров. – Москва : Изд-во МГУ, 1986. – 173 с.
76. Полонский, В. М. Понятийно-терминологический аппарат педагогики / В. М. Полонский // Педагогика. – 1999. – № 8. – С. 16–23.
77. Полонский, В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – Москва : Высшая школа, 2004. – 512 с.
78. Поташник, М. М. Качество образования : проблемы и технология управления (В вопросах и ответах) / М. М. Поташник. – Москва : Педагогическое общество России, 2002. – 352 с.
79. Поташник, М. М. Качество образования : проблемы и технология управления (В вопросах и ответах) / М. М. Поташник. – Москва : Педагогическое общество России, 2002. – 352 с.
80. Прокументова, Г. Н. Цель в педагогике: догматическое и парадигматическое определение / Г. Н. Прокументова // Мастер-класс – 1996. – № 82. – С. 36.
81. Рожков, М. И. Организация воспитательного процесса в школе / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. – М. : ВЛАДОС. – 2004.
82. Розин, В. М. Специфика и формирование естественных, технических и гуманитарных наук / В. М. Розин. – Красноярск. : Изд-во Краснояр. ун-та, 1989. – 200 с.
83. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование // Педагогика. – 1994. – № 5.
84. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М.: «Логос», 1999. – 272 с.
85. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М.: «Логос», 1999. – 272 с.

86. 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.
87. 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.
88. Скалкова, Я. Методология и методы педагогического исследования / Я. Скалкова. – Москва : Педагогика, 1989. – 219 с.
89. 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.
90. 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.
91. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека : Введение в психологию субъективности : учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : школа-Пресс, 1995. – 384 с.
92. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека : Введение в психологию субъективности : учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : школа-Пресс, 1995. – 384 с.
93. Степин, В. С. Теоретическое знание / В. С. Степин. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.
94. 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.
95. Философский словарь. – 4-е изд. // Под ред. И. Т. Фролова. – Москва : Политиздат, 1982. – 444 с.
96. Холодная, М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума: учеб. пособие / М. А. Холодная. – Москва : ПЕР СЭ, 2002. – 304 с.
97. Хуторской, А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
98. Цукерман, Г. А. Опыт типологического анализа младших школьников как субъектов учебной деятельности/ Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1999. – № 6. – С. 3–18.
99. Цукерман, Г. А. Опыт типологического анализа младших школьников как субъектов учебной деятельности/ Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1999. – № 6. – С. 3–18.
100. Швырёв, В. С. Научное познание как деятельность / В. С. Швырёв. – Москва : Политиздат, 1987. – 232 с.
101. Штульман, Э. А. Методологический аппарат исследований / Э. А. Штульман // Сов. педагогика. – 1988. – № 11. – С. 43–48.
102. Шубинский, В. С. Философские подходы к педагогической теории / В. С. Шубинский // Сов. педагогика. – 1990. – № 12. С. 60–65.
103. Шубинский, В. С. Человек как цель воспитания / В. С. Шубинский // Педагогика. – 1992. – №3-4, С. 37-43.
104. Щедровицкий, Г. П. Философия. Наука. Методология / Ред.-сост. А. А. Писопель, В. Р. Рокитянский, Л. П. Щедровицкий. – Москва : Школа культурной политики, 1997. – 656 с.

105. Юдин, Э. Г. *Методология науки. Системность. Деятельность.* / Э. Г. Юдин. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 421 с.
106. Юдин, Э. Г. *Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки* / Э. Г. Юдин. – Москва : Наука, 1978. – 391 с.



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

**Практикум**  
***по методологии***  
***педагогики***

Сендер А.Н., Северин С.Н.

Брест  
БрГУ имени А.С. Пушкина  
2010

УДК 378 (07)  
ББК 74.58  
С 28

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

*Рецензенты:*

Кашлев С.С. – доктор педагогических наук (РФ), профессор кафедры педагогики учреждения образования «Минский государственный лингвистический университет»;

Сивашинская Е.Ф. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики учреждения образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»

В *«Практикуме по методологии педагогики»* представлена система специально-научных, нормативно-методологических, формально- и содержательно-логических, экспериментальных задач-ситуаций, решение которых обеспечит формирование у будущих педагогов-исследователей методологических знаний, методологической рефлексии, опыта проектирования и осуществления научно-педагогического исследования как компонентов методологической культуры.

Адресуется магистрантам, аспирантам, педагогам-исследователям.

**Содержание**

1. Семинар 1-2: «Педагогическая наука как объект методологической рефлексии».....	5
2. Семинар 3-4: «Объект и предмет педагогики».....	9
3. Семинар 5-6: «Педагогическое исследование как объект методологической рефлексии.....	19
4. Семинар 7-8: «Критерии качества педагогического исследования».....	23
5. Семинар 9-10: «Методологический инструментарий педагогического исследования».....	32
6. Семинар 11: «Специфика педагогического исследования как гуманитарного» .....	42
7. Тест для самодиагностики: «Методологическая компетентность педагога-исследователя».....	45

## Введение

Динамичность социокультурогенеза, трансформация парадигмы педагогической науки, тенденции развития мирового образовательного пространства (перманентный характер образования, гуманитаризация, информатизация, интеграция и глобализация, диверсификация, наукоемкость, технологичность, унифицированные системы качества образования) обуславливают необходимость разработки новых требований к уровню общетеоретической, методологической и технологической подготовки специалистов высшей квалификации. *«Практикум по методологии педагогики»* включает комплекс специально-научных, нормативно-методологических, логических, экспериментальных задач-ситуаций, решение которых обеспечит формирование у будущих педагогов-исследователей:

- теоретической компетентности в области педагогики (теоретический и нормативный аспекты), логики и методологии науки, методологии педагогики (дескриптивные и прескриптивные аспекты);
- методологической культуры как культуры мышления, основанной на рефлексии (В.В. Краевский), составляющими которой выступают: законосообразное проектирование инновационных моделей образовательного процесса в контексте современного философско-антропологического, психологического и научно-педагогического знания; осознание, формулирование и творческое решение педагогических задач; методическая рефлексия (Е.В. Бережнова);
- методологической рефлексии, методологической культуры гуманитарного типа как культуры проектирования и осуществления педагогического исследования в соответствии с нормами прескриптивной методологии педагогики, методологии социально-гуманитарного научного познания (С.Н. Северин);
- специальных и парциальных способностей решения разноуровневых и разновекторных практико-образовательных, специально-научных и методологических задач.

*«Практикум по методологии педагогики»* наряду с пособиями *«Введение в нормативную методологию педагогики»* (С.Н. Северин), *«Общая педагогика»* (А.Н. Сендер, Т.А. Ковальчук, С.Н. Северин), *«Хрестоматия по общей педагогике»* (А.Н. Сендер, С.Н. Северин) является компонентом учебно-методического комплекса для магистрантов и аспирантов *«Основы педагогики»* (А.Н. Сендер, Т.А. Ковальчук, С.Н. Северин).

## Семинар 1–2 «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА КАК ОБЪЕКТ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ»

### Понятийное поле:

*Логическая структура педагогической науки: объект и предмет; 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». Парадигма педагогики. Задачи педагогической науки. Научно-теоретическая и конструктивно-техническая (нормативная, технологическая) функции педагогики. Педагогическая наука как система знаний и как деятельность. Структура научно-педагогического знания. Эмпирическое, теоретическое и нормативное знание в педагогике. Научный статус «неопедагогик». Педагогическая наука и образовательная практика как система.*

### Показатели компетентности педагога-исследователя:

- Понимает сущность общенаучных и педагогических (методологических) категорий и понятий (выделяет сущностные признаки; определяет содержательное поле и объясняет генезис содержания; интерпретирует посредством логических моделей; структурирует; систематизирует); умеет конструировать логически и иерархически структурированные понятийные матрицы;
- Осуществляет методологическую рефлекссию педагогической науки (генезис; функции; логическая структура; парадигма; структура научно-педагогического знания);
- Умеет иерархически структурировать и содержательно интерпретировать уровни методологии педагогики; понимает 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.);
- Определяет проблемное поле педагогики, источники развития педагогики как автономной науки в контексте современных тенденций развития науки в целом; раскрывает специфику педагогики как гуманитарной науки, а также систему связи педагогики с другими науками;
- Понимает сущность и умеет адекватно применять формально- и содержательно-логические правила (определение понятий; классификация; неполная индукция и др.);

– Сформированы эвристические способности: проблемное видение, критичность, прогностичность, гипотетичность, методологичность мышления, способность к мысленному экспериментированию.

### Литература:

1. Корнетов, Г.Б. Общая педагогика / Г.Б. Корнетов. – М. : Изд-во УРАО, 2003. – 192 с.
2. Коршунова, Н.Л. Понятие парадигмы: в лабиринтах поиска / Н.Л. Коршунова // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 11–20.
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. Краевский, В.В. Парад парадигм (послесловие к статье Н.Л. Коршуновой) / В.В. Краевский // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 20–24.
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.

### Задания для самостоятельной работы

#### 1. «КОНТЕНТ-АНАЛИЗ»

#### Информационная справка:

«**Контент-анализ**» – эмпирический метод исследования в 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» выделяются 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 1 – Контент-анализ

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

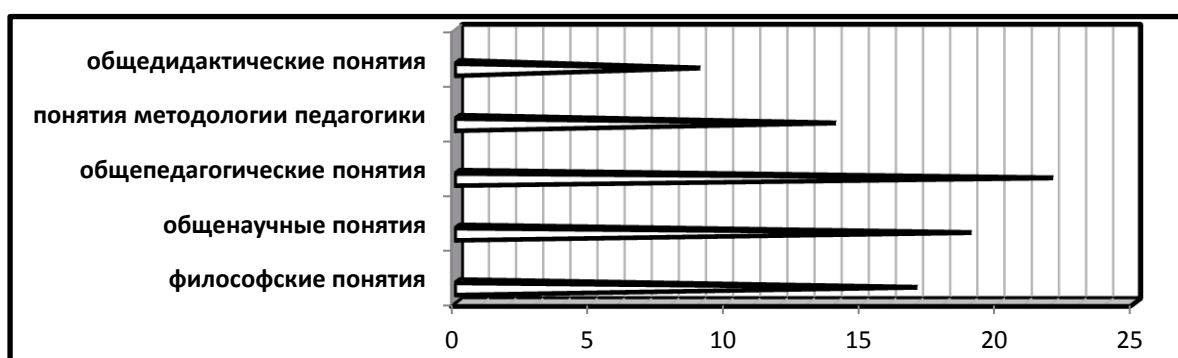


Рисунок 1 – Гистограмма (пример)

### Информационная справка

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

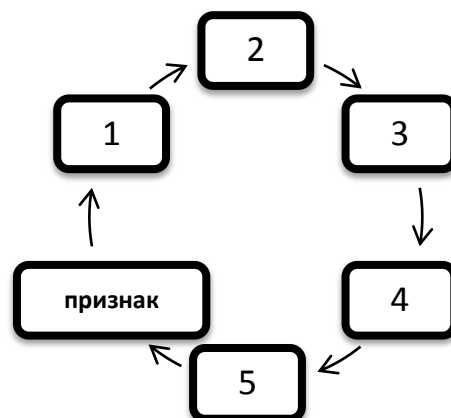
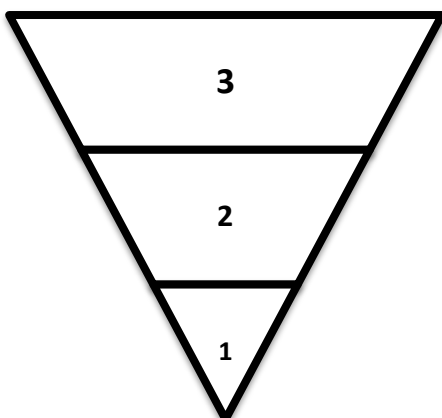
- Объект анализа** (автор; монография; статья; диссертация и т.д.).
- Актуальность** («Актуальность темы обусловлена: а) актуальность направления исследования ...; б) практическая актуальность ...; в) научная актуальность темы ...»).
- Краткое содержание** (перечисляются основные структурно-смысловые единицы).
- Основной тезис** («Центральным вопросом работы является...»).
- 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.*
- Выводы** («Работа имеет важное значение: 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.** Определив доминирующий признак, создайте вариативные структуры понятий (например, 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, прескриптивная 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.*





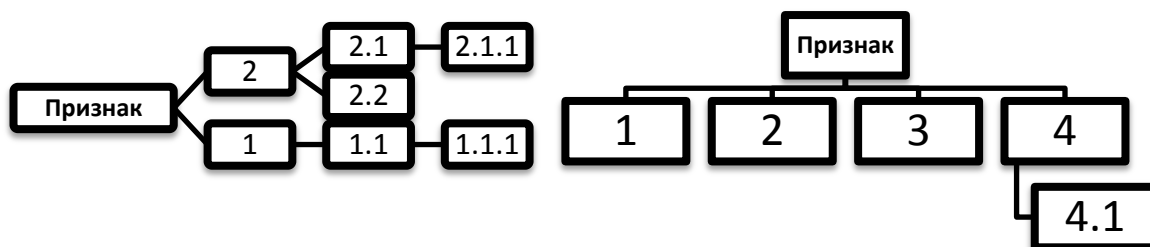


Рисунок 2 – Варианты структурно-логических схем

#### 4. «МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ»

**ЗАДАНИЕ 4.1.** Дополните схему «Функции педагогики».

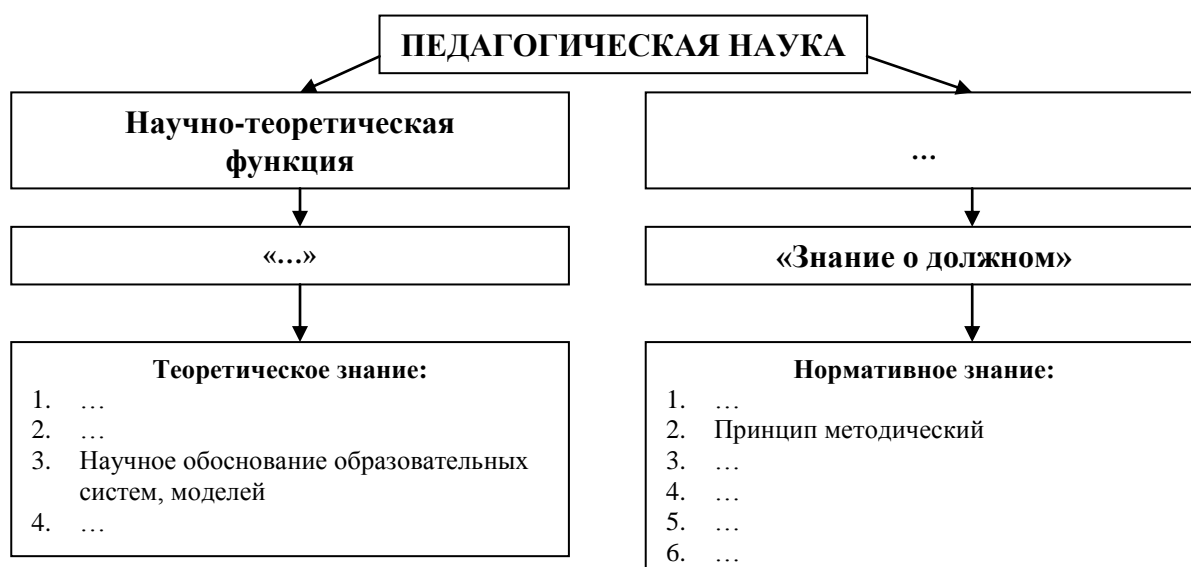


Рисунок 3 – Функции педагогики

**ЗАДАНИЕ 4.2.** Дополните таблицу.

Таблица 2 – Методологическая структура педагогической деятельности

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

**ЗАДАНИЕ 4.3.** Дополните схему «Структура научно-педагогического знания»

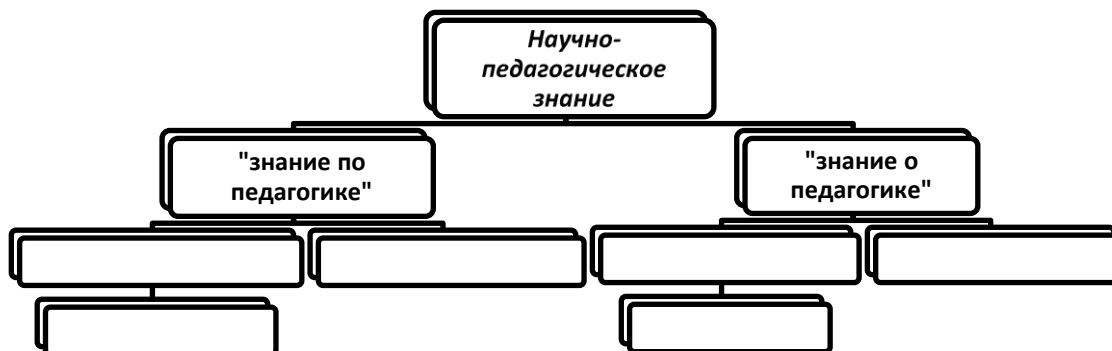


Рисунок 4 – Структура научно-педагогического знания

**ЗАДАНИЕ 4.4.** Дополните схему «Логическая структура педагогической науки»:

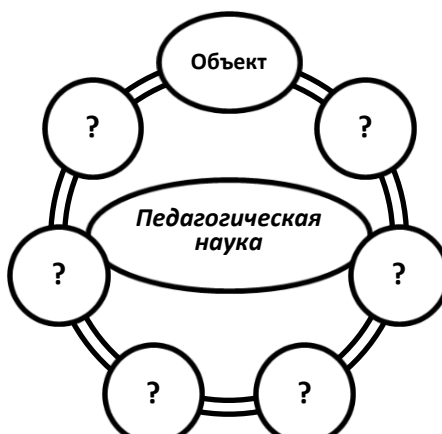


Рисунок 5 – Логическая структура педагогической науки

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

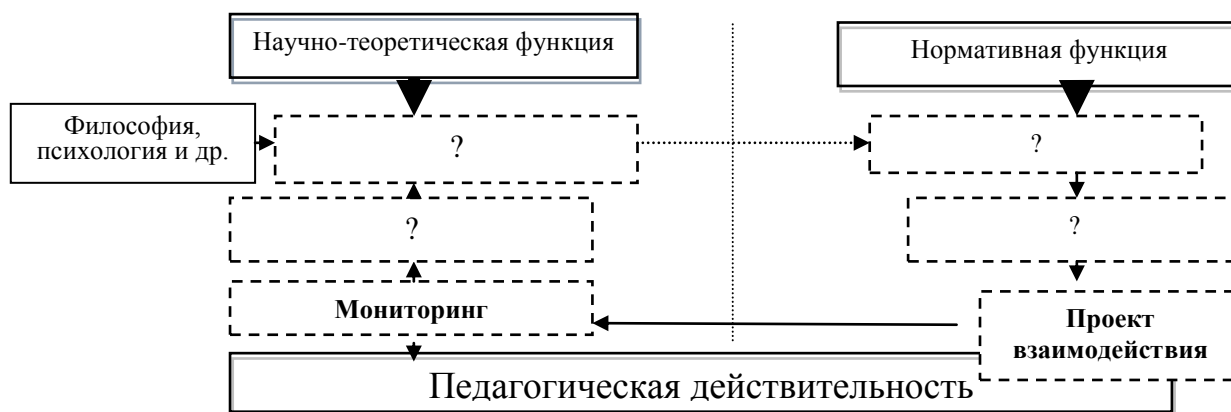


Рисунок 6 – Связь педагогической науки и педагогической практики

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

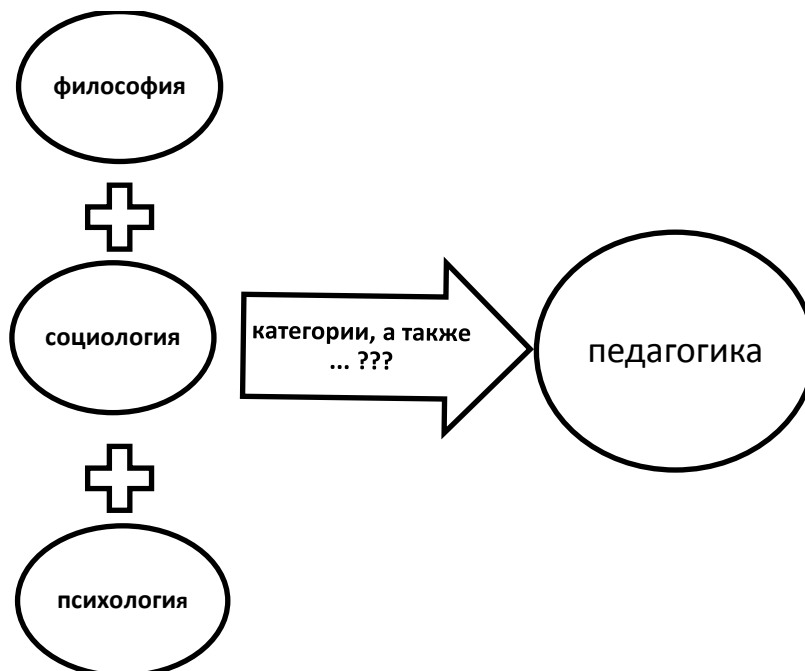


Рисунок 7 – Связь педагогики с социально-гуманитарными науками

## 5. «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).

*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... 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» [10, с. 52]. 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 су-*

ществу по-новому осмысливая предмет, метафора позволяет вскрыть, обнажить, прояснить его внутреннюю природу. В науке метафора необходимое средство научного творчества» [28, с. 193]. В частности, раскрывая сущность понятия «развитие», В.И. Слободчиков отмечает, что развитие есть «метаморфоза» («Преобразование гусеницы в куколку, а куколки в бабочку»), т.е. новое качество, тотальное изменение структуры объекта и механизмов функционирования [15]. 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 [16]. 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.

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.** Представьте собственную аналогию понятию «система» на основе анализа процессов, явлений, сфер социальной, природной, научно-педагогической, образовательной действительности.

Таблица 5 – «Метафорическое» освоение общенаучного понятия «система»

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

## Семинар 3-4 «ОБЪЕКТ И ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИКИ»

### Понятийное поле:

*Образование как фактор социо-, культуро- и антропогенеза. Образование как ценность, система, процесс, результат. Педагогический процесс как динамическая система. Обучение и воспитание как подсистемы педагогического процесса: общее и особенное. Педагогические закономерности («сущее») и принципы («должное»). Педагогическое целеполагание. Культурологический, личностно ориентированный, компетентностный подходы к проектированию содержания образования. Педагогический инструментарий (метод, прием, форма, методика, технология). Критерии технологичности педагогического процесса. Технология проектирования педагогического процесса.*

### Показатели компетентности педагога-исследователя:

- Понимает сущность педагогических категорий и понятий; умеет конструировать логически и иерархически структурированные понятийные матрицы (таблицы; схемы).
- В соответствии с философскими, методологическими, дидактическими и т.д. подходами, концепциями конструирует адекватные им вариативные метамоделли образовательной практики.
- Осуществляет методическую рефлексию существующей образовательной практики с позиции современного научного знания.
- На наукоемкой основе системно проектирует модели педагогического процесса; продуктивно решает педагогические задачи, связанные с педагогической диагностикой, целеполаганием, конструированием содержания, методов, форм, технологий педагогического взаимодействия.
- Осуществляет паспортизацию методик, форм, технологий, методических систем.

### Литература:

1. Бондаревская, Е.В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – № 1.
2. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 680 с.
3. Зинченко, В.П. О целях и ценностях образования / В.П. Зинченко // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 3–16.
4. Корнетов, Г.Б. Общая педагогика / Г.Б. Корнетов. – М. : Изд-во УРАО, 2003. – 192 с.
5. Краевский, В.В. Общие основы педагогики : учебник для пед. вузов / В.В. Краевский. – Москва : Академия, 2003. – 256 с.

6. Педагогика : учеб. пособие для пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – 4-е изд. – Москва : Школа-Пресс, 2004. – 512 с.
7. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – Москва : Высшая школа, 2004. – 512 с.
8. Поташник, М.М. Качество образования : проблемы и технология управления (В вопросах и ответах) / М.М. Поташник. – Москва : Педагогическое общество России, 2002. – 352 с.
9. 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.
10. 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.
11. Хуторской, А.В. Современная дидактика : учебник для вузов / А.В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

### **Задания для самостоятельной работы**

#### **1. «РЕЦЕНЗИЯ»**

**ЗАДАНИЕ.** Напишите рецензию на статью В.В. Краевского «Воспитание или образование» (хрестоматия; схема рецензии см. «Семинар 1-2»).

#### **2. «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ»**

##### **Информационная справка**

**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 свойства и характеристики оригинала. Модели могут быть материальными (макет, устройство), мысленными или идеализированными (теоретическая схема, технологический алгоритм). В наиболее общем виде модель определяют как систему элементов, воспроизводящую некоторые стороны, связи, функции объекта исследования. В основе моделирования – определенное соответствие (но не тождество) между исследуемым объектом (оригиналом) и его моделью. Например, в качестве педагогических моделей могут выступать модели педагогического процесса, содержания образования и др.

**ЗАДАНИЕ 2.1.** Разработать модель педагогического процесса («цель – критерии – содержание – методы»), целью которого является развитие у школьников-подростков креативного мышления на уроках иностранного языка (литературы, химии...); осуществить рефлексию разработанной модели (моделей) и установить корреляцию между целевыми, содержательными и инструментально-технологическими компонентами.



Рисунок 8 – Модель педагогического процесса

**ЗАДАНИЕ 2.2.** Разработать модель «Логика проектирования педагогического процесса»

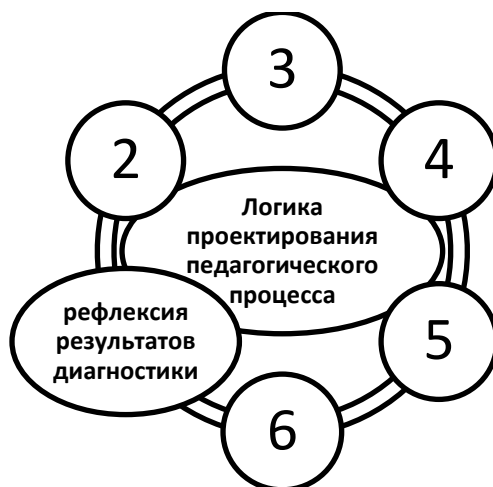


Рисунок 9 – Логика проектирования педагогического процесса

### 3. «РЕФЛЕКСИЯ И КОНСТРУИРОВАНИЕ МЕТАМОДЕЛЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ»

**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 4 – Конструирование метамоделей современного образования

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

#### 4. КЛАССИФИКАЦИЯ

Информационная справка

«Ситуация мнимой классификации» (Ю.А. Петров). Данные ситуации встречается, когда классификацию подменяют простым перечислением некоторых классов определенного множества объектов, не указывая основания классификации и тем самым не производя на самом деле никакой классификации. Например, некоторые авторы говорят о классификации наук (точнее было бы сказать, научных теорий). При этом упоминаются определенные группы научных теорий или науки (физика, химия, биология и т. п.), и это выдается за классификацию. Все это похоже на то, как если бы Д.И. Менделеев просто перечислил известные в его время классы химических элементов (металлы, газы и т. п.) и сказал бы, что он сделал классификацию. **Ясно, что 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 понятия (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. В лучшем случае есть простое перечисление некоторых подмножеств (подклассов) определенного класса (множества) объектов.

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.** В соответствии с логическими нормами: а) постройте собственные классификации **целей обучения** (стратегические, субъективные, социально значимые, методологические, тактические, когнитивные, репродуктивные, инструментально-технологические, творческие, экспрессивные, цели саморазвития и др.); **технологий обучения** (технологии проектирования и/или технологии осуществления обучения); б) осуществите **критическую оценку классификаций методов обучения** Ю.К. Бабанского, И.Я. Лернера, А.В. Хуторского.

## 5. ИНТЕРАКТИВНАЯ ИГРА «ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ МАТРИЦА»

Информационная справка

**Признаки интерактивных форм образования:** *взаимодействие, основанное на личном опыте участников; интенсивность коммуникации на основе диалога, полилога; индивидуальное и групповое смыслотворчество; вариативность форм мыследеятельности; рефлексия, «зеркальная» рефлексия; субъектность позиции.*

**Дидактическая цель:** определение уровня освоения дидактических понятий; развитие вариативных типов мыследеятельности (прогнозирование, нормотворчество, рефлексия, моделирование, структурирование, систематизация и др.), коммуникативных способностей. **Регламент:** 45 минут. **Организационная модель:** «круг».

**Содержание игры:**

1. **Целевая установка, функциональная дифференциация, определение содержательного поля** (например, «Методы, методические приемы, технологии, формы эвристического обучения»). В игре участвуют 8-10 человек; каждый участник представляет то или иное дидактическое средство – «эвристический метод», «методический прием», «технологию»,

«форму» (прикрепляется этикетка с помощью скотча); участник не должен знать, какое именно «средство» он представляет (!);

2. **Идентификация.** Организация коммуникации с целью «разоблачения», идентификации с термином; участники игры, с целью «разоблачения», задают вопросы другим играющим (и так поочередно); вопросы задаются только в косвенной форме («Этот дидактическое средство используется с целью: иррационального освоения понятий? создания творческого продукта? организации и нормирования эвристической деятельности студентов? оптимизации коммуникации в эвристической деятельности?»); ответы только «да», «нет», «может быть».



Рисунок 10 – Вариант терминологической матрицы

3. **Конструирование терминологической матрицы.** Участникам игры необходимо совместно определить (дискуссия, дебаты) «статус» (метод, форма, технология, методический прием) эвристического дидактического средства и построить матрицу. Примерный спектр эвристических дидактических средств: синектика, нормотворчество, конструирование гипотез, «мозговой штурм», деловая игра, прогнозирование, исследование, рефлексия, конструирование ассоциативных рядов, «педагогическая мастерская», проблемный семинар, лекция-гипотеза,

4. **Методологическая рефлексия понятийно-терминологической матрицы** (Каковы иерархические связи между понятиями «метод», «прием», «форма», «технология»? Каков реальный эвристический потенциал данных педагогических средств?).

5. **Рефлексия процедуры и результатов игры.**

## 6. «СРАВНИТЕЛЬНАЯ РЕФЛЕКСИЯ»

**ЗАДАНИЕ.** Осуществите сравнительную рефлексию обучения и воспитания

Таблица 6 – Сравнительная рефлексия обучения и воспитания

Параметры	«Общее»	«Особенное»	
		обучение	воспитание
1. <i>Диагностика (объекты, инструментарий, технология)</i>			
2. <i>Стратегические цели</i>			
3. <i>Специфика целеполагания (субъекты, типы, источники)</i>	Субъекты: педагог, целевая группа. Типы: «жесткое», «интегрированное», «свободное». Источники: образовательный стандарт, результаты диагностики, результаты научных исследований, профессиональный и личный опыт и др.		
4. <i>Содержание (когнитивный, репродуктивный, креативный, исследовательский, личностный, проектный, коммуникативный и др. виды опыта.)</i>		Доминируют когнитивно-репродуктивный и эвристический компоненты содержания	Доминирует ценностно-смысловой компонент содержания
5. <i>Доминирующие методы, формы</i>			
6. <i>Степень технологизации (операциональность цели; критерии и показатели; проектирование вариативность уровней освоения содержания, системы задач, объяснительных схем, алгоритмизация процесса и др.)</i>			
7. <i>Организационные модели. Специфика организации процесса</i>			
8. <i>Результат</i>			
<b>ВЫВОДЫ</b>			

### 7. «КОРРЕЛЯЦИЯ»

**ЗАДАНИЕ.** В соответствии с корреляционными связями в системе «цель – содержание – методический инструментарий» дополните таблицу.

Таблица 7 – Корреляционные зависимости

<i>Цель</i>	<i>Содержание</i>	<i>Методический инструментарий</i>
?	<i>Когнитивный иррациональный опыт</i>	?
?	<i>Опыт решения задач по образцу, алгоритму</i>	?
?	<i>Опыт применения знаний в «новой» ситуации</i>	?
?	<i>Опыт самодиагностики</i>	?
?	<i>Опыт проектирования деятельности</i>	?
?	<i>Опыт решения задач в условиях информационного вакуума</i>	?
?	<i>Опыт целеполагания</i>	?
?	<i>Эмоционально-ценностный опыт</i>	?
?	<i>Опыт рефлексии процедуры и результатов деятельности</i>	?

## 8. «ПАСПОРТИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОГО ПРОДУКТА»

### Информационная справка

**Метод паспортизации** основан на методической и методологической рефлексии проектировщиком созданного им методического продукта (методики, технологии). Например, автором разработана методика формирования у младших школьников нравственного отношения к природе как самоценности в контексте освоения содержания 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 8 – Паспорт методики

<b>Параметры</b>	<b>Содержание</b>
<i>Аксиологическое поле</i>	Уникальность всех форм жизни; самоценность природы как естественной среды воспроизводства, существования и развития всего живого («Природа – наш дом»)
<i>Цели</i>	Формирование у младших школьников экоцентрического (эколого-альтруистического) отношения к природе
<i>Критерии</i>	Единство «декларируемых» и реальных эколого-альтруистических мотивов; способность к экологической эмпатии и рефлексии; эколого-альтруистическая самодетерминация поведения при отсутствии внешнего контроля; преобладание экологически адекватных поступков; опыт проектирования экологической деятельности
<i>Психологические механизмы</i>	Субъективизация с природными объектами; эмоциональная идентификация; эмпатия; рефлексия; «зеркальная» рефлексия; интеллектуализация эмоций

<i>Педагогические условия</i>	Формирование у младших школьников отношения к природе как самооценности по когнитивному, аффективному и практическому каналам посредством: интеграции познавательной (исследовательской, познавательно-иррациональной), ценностно-смысловой, преобразовательной (проектной, биотехнической), рефлексивной экологической деятельности; педагогической актуализации в экологической деятельности механизмов субъектификации, интеллектуализации эмоций, эмпатии, рефлексии
<i>Методический инструментарий</i>	Методы: экологический мониторинг, паспортизация, моделирование, прогнозирование, нормотворчество, проектирование. Формы: деловые экологические игры; экологические практикумы; тренинги развития перцептивного опыта взаимодействия с природой, идентификации и эмпатии
<i>Методический алгоритм</i>	Алгоритм освоения элементов содержания программных модулей: <b>смыслотворчество</b> (конструирование собственного смысла об универсальной ценности компонентов и элементов природы) → <b>моделирование, прогнозирование</b> экологических связей → <b>субъектификация с природными объектами</b> → <b>нормотворчество</b> (конструирование норм экологической этики) → <b>проектирование</b> (разработка и реализация экологических проектов) → <b>рефлексия</b>
<i>Ресурсо-обеспечение</i>	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»), мультимедийные презентации и др.

**ЗАДАНИЕ.** В соответствии с предлагаемой моделью «Паспорта методики»:

- осуществите паспортизацию любого разработанного методического продукта (методики, технологии);
- на основе критической рефлексии предлагаемых материалов определите эвристический потенциал (значение) данного метода (например, определение степени корреляции между компонентами методики и др.)

## 9. «МЕТОДИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ»

**ЗАДАНИЕ.** На основе методической рефлексии определите степень продуктивности методического средства для решения определенных дидактических задач («+» – адекватное средство решения дидактической задачи; «-» – неадекватное средство решения дидактической задачи).



**Семинар 5-6**  
**«ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КАК ОБЪЕКТ**  
**МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ»**

**Понятийное поле:**

*Сущность педагогического исследования. Критерии научности. Источники методологического обеспечения педагогического исследования. Методологический аппарат исследования. Технология проектирования педагогического исследования. Логика осуществления педагогического исследования. Критерии качества исследования. Специфика педагогического исследования как гуманитарного.*

**Показатели компетентности педагога-исследователя:**

- Понимает сущность общенаучных и методологических категорий и понятий (наука; научное исследование, научное знание, парадигма исследования; критерии научности; методологический аппарат); структурирует; систематизирует понятия;
- Осуществляет методологически корректное проектирование адекватно уровням методологического обеспечения и методологическую рефлекссию процедуры и результатов педагогического исследования (проблема; актуальность; тема; объект; предмет, гипотеза и др.);
- Понимает сущность дескриптивного и прескриптивного методологического знания, методологического и функционально-методологического знания;
- Умеет адекватно применять формально- и содержательно-логические правила (определение понятий; классификация; неполная индукция; структурно-логическое моделирование, правила аргументации и др.);
- Проявляет эвристические способности: проблемное видение, критичность, прогностичность, методологичность мышления, способность к мысленному экспериментированию, конструированию объяснительных гипотез и др.

**Литература:**

1. Берков, В.Ф. Философия и методология науки: учеб. пособие / В.Ф. Берков. – Москва : Новое знание, 2004. – 335 с.
2. 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.
3. 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.

4. 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.
5. Краевский, В.В. Общие основы педагогики : учебник для пед. вузов / В.В. Краевский. – Москва : Академия, 2003. – 256 с.
6. Петров, Ю.А. Культура мышления: методологические проблемы научно-педагогической работы / Ю.А. Петров. – Москва : Изд-во МГУ, 1990. – 115 с.
7. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – Москва : Высшая школа, 2004. – 512 с.
8. Северин, С.Н. Введение в нормативную методологию педагогики: пособие для магистрантов, аспирантов, педагогов-исследователей / С.Н. Северин. – Брест : Изд-во БрГУ. – 2008. – 82 с.
9. 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.
10. 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:

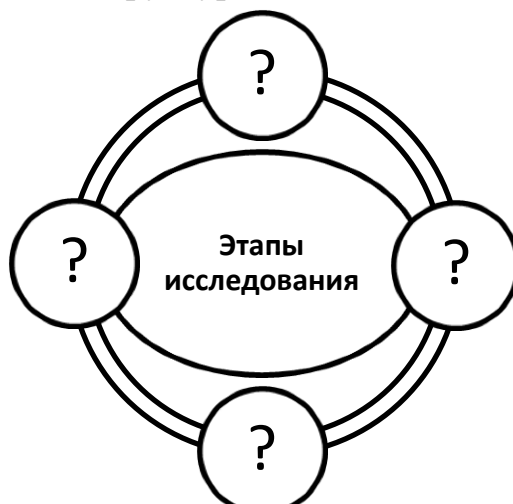


Рисунок 11 – Этапы педагогического исследования



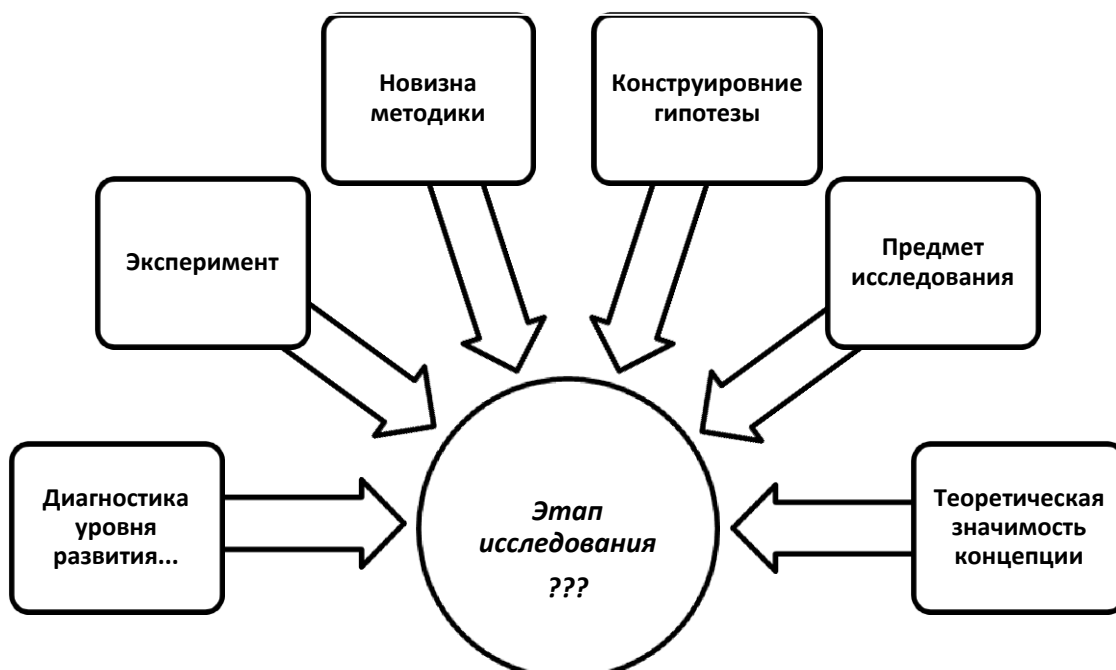


Рисунок 12 – Этапы исследования: элементы, исследовательские процедуры



Рисунок 13 – Результаты педагогического исследования

### 3. «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 10 – Конструирование метафорических смыслов

Компоненты методологического аппарата и элементы исследования	Метафоры, ассоциации, смыслы
Проблема	<i>«белое пятно на карте науки»...</i>
Тема	...
Актуальность	...
Объект	<i>«объять необъятное» ...</i>
Предмет	...
Цель	...
Задачи	...
Гипотеза	...
Факты	...
Концепция	...
Метод исследования	...
Результат	...
Вывод	...
Эксперимент	...

#### 4. «ОБОСНОВАНИЕ АКТУАЛЬНОСТИ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ»

**ЗАДАНИЕ.** Осуществить системное обоснование актуальности проблемы исследования: «Каковы содержание и методический инструментарий формирования у будущих педагогов-исследователей методологической рефлексии в процессе обучения в магистратуре?». Осуществить системное обоснование актуальности проблемы собственного исследования сообразно таблице (Краевский, В.В. Общие основы педагогики : учебник для пед. вузов / В.В. Краевский. – Москва : Академия, 2003. – 256 с).

Таблица 14 – Обоснование актуальности проблемы исследования

Обоснование актуальности научного направления	Обоснование практической актуальности проблемы исследования		Обоснование научной актуальности проблемы исследования (границы проблемного поля; степень разработанности проблемы 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...)	
?	?	?	?

## 5. «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 методику 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.

**ЗАДАНИЕ 5.1.** Определить компоненты следующих тем исследования:

- «Формирование гуманистической воспитательной системы начальной школы (средствами методики коллективной организаторской деятельности)»;
- «Содержание и методы формирования у будущих педагогов методологической рефлексии в процессе преподавания педагогических дисциплин»;
- «Дидактические условия формирования у младших школьников опыта 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».

**ЗАДАНИЕ 5.2.** Как вы считаете, правомерно ли заранее утверждать темы дипломных работ, диссертаций. Аргументируйте.

## 6. «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). В наиболее общем виде 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.*

*Логику педагогического исследования можно представить как последовательность этапов научно-педагогического поиска. В обобщённом виде логику 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)» (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.*)*

**ЗАДАНИЕ.** Разработать структурно-логическую модель исследования, целью которого является разработка концепции и методики формирования \_\_\_\_\_ на уроках \_\_\_\_\_ (по выбору).

Таблица 11 – Структурно-логическая модель исследования

Задачи исследования	Компоненты логической модели	Результаты исследования
Задача 1: «Разработать критерии ... и выявить степень сформированности у учащихся...»	эмпирическая модель	...
Задача 2: «Создать...»	теоретическая модель	...
Задача 3: «Разработать ...» или «Систематизировать методы...», или «Разработать педагогические условия реализации...»	...	...
Задача 4: «Разработать и экспериментально апробировать ...»	...	..., программа, учебник

## 7. «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 отра-*

жение 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. Определение предмета исследования означает установление вектора и границ поиска. Предмет исследования указывает на то, относительно чего исследователь обязуется получить новое знание. Предмет исследования – это «объект как...».

**7.1. 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 \_\_\_\_\_.

**7.2. 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 педагогическое средство формирования у будущих педагогов компетентностного опыта».

## 8. «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 предпо-

ложений, 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). Основные требования к определению гипотезы исследования:

– Гипотеза должна относиться к объекту исследования (методологически корректная постановка гипотезы возможна только при условии аспектного 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.**

– Гипотеза должна быть принципиально проверяемой – 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.

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.

Алгоритм реализации **метода конструирования гипотез:**

– Диагностика образовательной практики, рефлексия и оценка результатов, конструирование модели актуального состояния педагогического объекта на основе выявленных педагогических фактов (например, констатация неэффективности методической системы, методов, технологии развития эмоционально-ценностной сферы школьников, формирования учебной мотивации и др.).

– Конструирование проблемного поля, конкретизация и формулировка проблемы как «знания о незнании».

– Конструирование теоретической (идеальной) модели педагогического объекта на основе рефлексии результатов современных психолого-педагогических исследований.

– Сравнительная рефлексия актуальной и теоретической моделей объекта исследования с целью установления степени корреляции.

– Генерирование идей. Идея – это мысль о преобразовании актуального состояния педагогического объекта в соответствии с теоретической моделью.

– *Инструментовка идеи, которая приводит к возникновению замысла. Замысел – это инструментально оформленная идея, это идея, снаряжённая средствами её осуществления (В.И. Загвязинский).*

– *Конструирование гипотезы как мысленное развёртывание замысла посредством «цепочки» связанных гипотетических положений. Гипотеза формулируется по следующей схеме: «Если...(идея и замысел), то...(предполагаемый результат), так как...(объяснение)» (А.Д. Ботвинников), что позволяет реализовать описательную, объяснительную и прогностическую функцию гипотезы.*

– *Верификация гипотезы (эксперимент, опытная работа, «мысленный эксперимент», экспертный метод).*

**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 целенаправленного воздействия зависит от точного выявления уровня сформированности у студентов познавательной мотивации»;* в) *«Необходимыми и достаточными педагогическими условиями формирования у младших школьников нравственного отношения к природе как самоценности являются: организация, интеграция 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».*

## Семинар № 7-8

### «КРИТЕРИИ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ»

#### Понятийное поле:

*Критерии научности. Методологические нормы. Критерии качества исследования. Система методологических характеристик исследования как интегрированный критерий качества. Понятийно-терминологическая однозначность как методологический императив.*

#### Показатели компетентности педагога-исследователя:

– Умеет иерархически структурировать и содержательно интерпретировать уровни методологии педагогики (философский, общенаучный; гуманитарной методологии; конкретно-научный; технологический); понимает сущность дескриптивного и прескриптивного методологического знания, методологического и функционально-методологического знания как источников методологического обеспечения исследования; разграничивает

эмпирический, теоретический и методологический уровни педагогического исследования;

- Понимает сущность методологических норм (методологические принципы, методологические характеристики исследования и др.);
- Осуществляет методологически корректное проектирование исследования, методологическую рефлексию его процедуры и результатов (проблема; актуальность; тема; объект; предмет, цель, задачи, гипотеза, новизна, теоретическая и практическая значимость и др.); устанавливает корреляцию между компонентами методологического аппарата исследования;
- Характеризуется высоким уровнем развития эвристичности, методологичности и рефлексивности научного мышления (методологичность научного мышления – свойство научного мышления, заключающееся в осознанном отношении к методологическим средствам и предпосылкам научной деятельности; эвристичность мышления – интегративное свойство научного мышления, включающее коллизийность, критичность, метафоричность, прогностичность, дивергентность научного мышления, способность к генерированию идей, мысленному экспериментированию, конструированию гипотез, интуицию и др.; методологическая рефлексия – свойство научного мышления, заключающееся в самоанализе, переосмыслении процедуры и результатов исследования с позиции методологических норм и гуманитарных ценностей с целью коррекции).
- Умеет адекватно применять формально- и содержательно-логические правила (определение понятий; классификация; неполная индукция; структурно-логическое моделирование 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. Методологическая рефлексия / В.В. Краевский // Сов. педагогика. – 1989. – № 2. – С. 23–29.
5. Краевский, В.В. Общие основы педагогики : учебник для пед. вузов / В.В. Краевский. – Москва : Академия, 2003. – 256 с.



6. Петров, Ю.А. Культура мышления: методологические проблемы научно-педагогической работы / Ю.А. Петров. – Москва : Изд-во МГУ, 1990. – 115
7. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – Москва : Высшая школа, 2004. – 512 с.
8. Северин, С.Н. Введение в нормативную методологию педагогики: пособие для магистрантов, аспирантов, педагогов-исследователей / С.Н. Северин. – Брест : Изд-во БрГУ. – 2008. – 82 с.
9. Штульман, Э.А. Методологический аппарат исследований / Э.А. Штульман // Сов. педагогика. – 1988. – № 11. – С. 43–48.
10. 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 монографию профессора Ю.А. Петрова (Петров, Ю.А. Культура мышления: методологические проблемы научно-педагогической работы / Ю.А. Петров. – Москва : Изд-во МГУ, 1990. – 115 с).

#### 2. «СТРУКТУРНО-ЛОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ»

2.1. **ЗАДАНИЕ.** Дополните структурно-логическую схему:

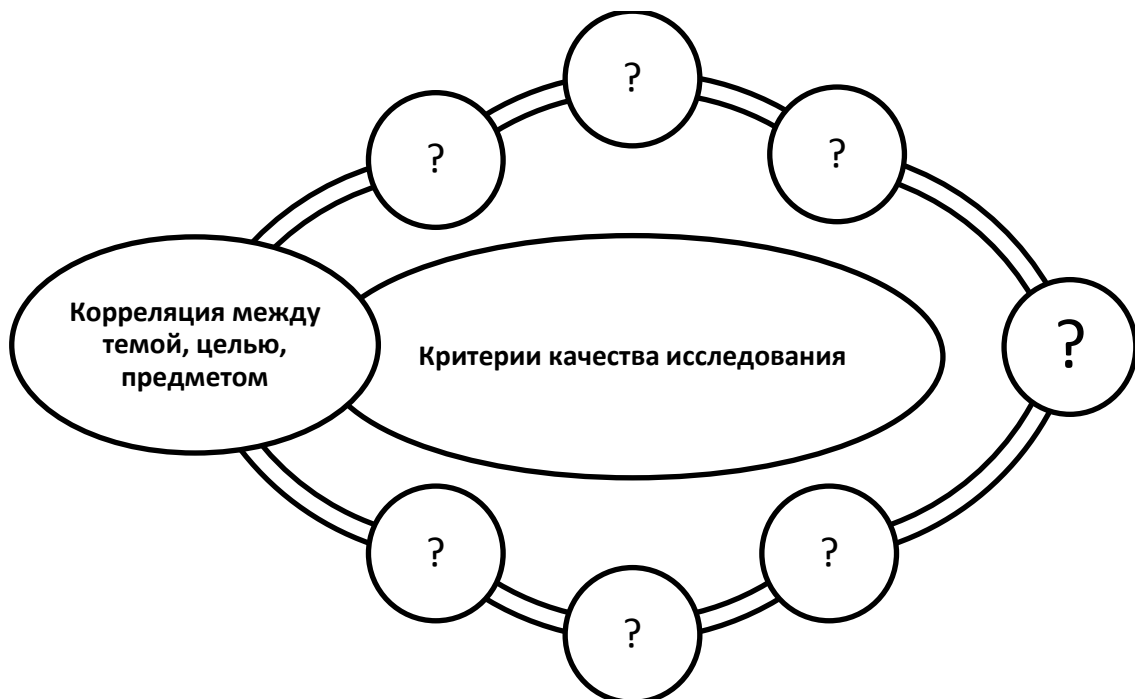


Рисунок 14 – Критерии качества исследования

2.2. **ЗАДАНИЕ.** Дополните структурно-логическую схему:

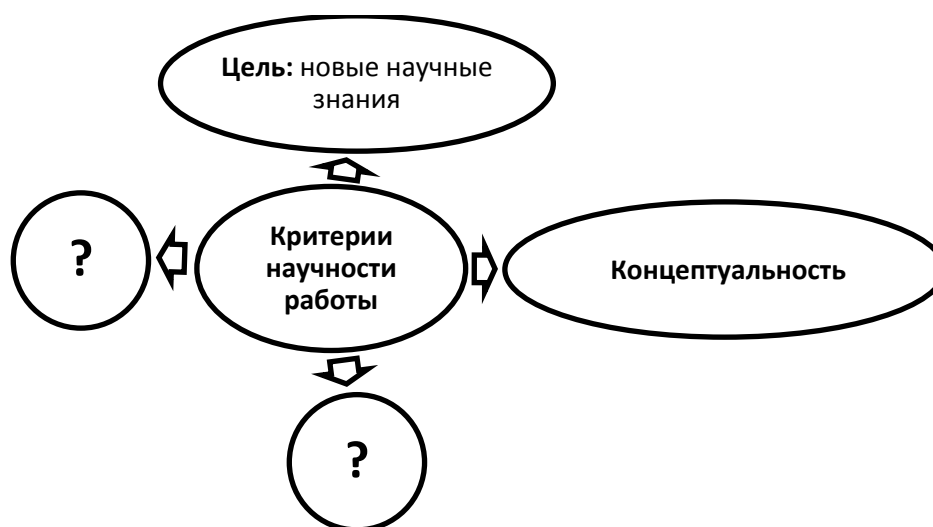


Рисунок 14 – Критерии научности работы

### 3. «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).

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

**3.2. ЗАДАНИЕ.** Постройте собственные классификации педагогических объектов. Представьте классификации в виде схемы (логические нормы классификации см. семинар «Объект и предмет педагогики»).

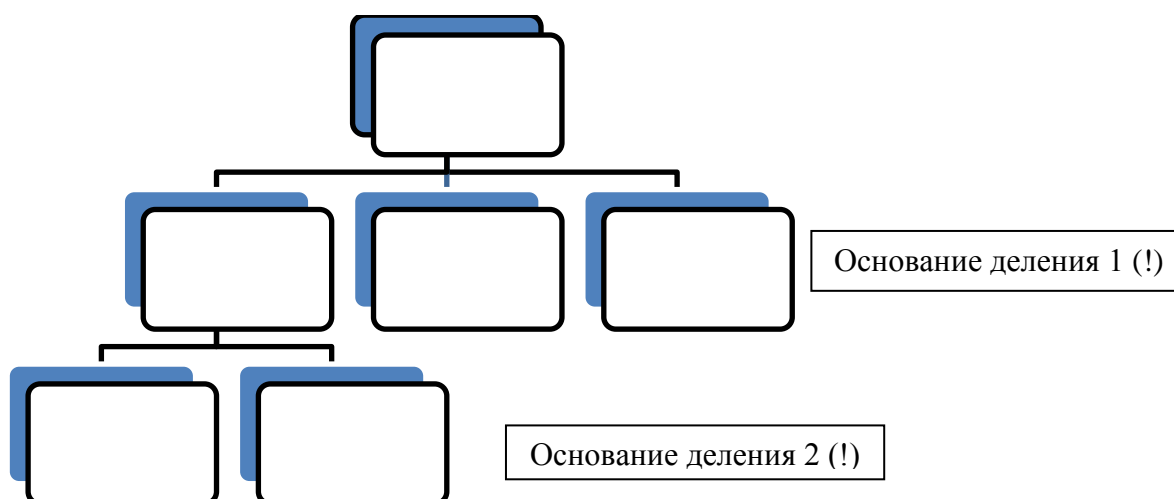


Рисунок 15 – Схема поэтапной классификации

## 7. «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 преобразование методологического аппарата, проекта исследования, программы экспериментальной работы и др.*

**7.1. ЗАДАНИЕ.** Установите степень корреляции между методологическими характеристиками собственного исследования (осуществленных и оформленных ранее научных исследований):

Таблица 12 – 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.

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

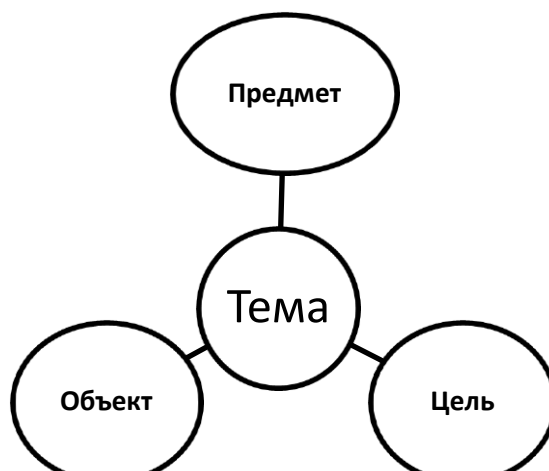


Рисунок 16 – Корреляция темы с объектом, предметом и целью исследования

- **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».

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

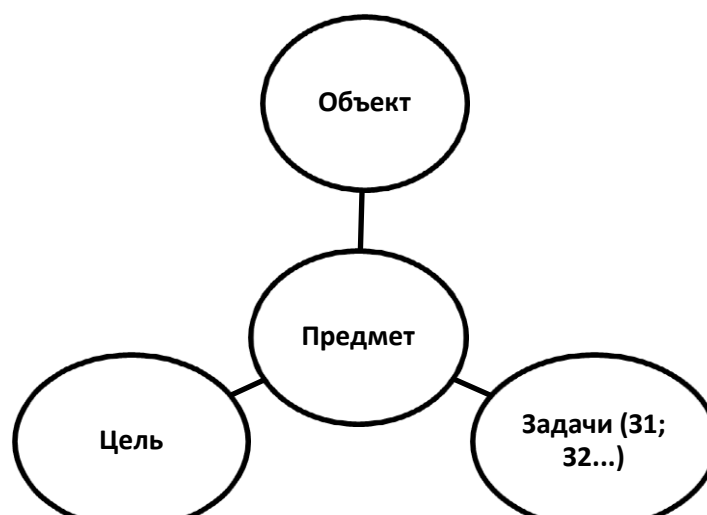


Рисунок 17 – Корреляция предмета исследования с объектом, целью и задачами

- **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.

## 8. «ЛОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА ПЛАНА ИССЛЕДОВАНИЯ»

### *Информационная справка*

**Ситуация некорректного построения плана.** 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 Причинность 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 собственного исследования; б) осуществите логическую экспертизу плана собственного исследования.

### Семинар 9-10 «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. Шкалы измерения (номинальная; порядковая; интервальная; шкала отношений). Методы математической статистики. Количественные и качественные методы в социально-гуманитарных научных исследованиях.*

#### Показатели компетентности педагога-исследователя:

- Понимает сущность теоретических и эмпирических методов исследования как средства решения научной проблемы, а также связей в системе «проблема → цель → исследовательская задача → метод исследования»;
- Умеет адекватно проблеме и сформулированным задачам конструировать систему исследовательского инструментария;
- Умеет конструировать теоретические и нормативные модели;

- Осуществляет методологически корректное проектирование педагогического эксперимента; владеет технологией педагогического эксперимента, опытной работы;
- Компетентен в аспекте конструирования и реализации диагностической программы, интерпретации экспериментальных данных;
- Компетентен в аспекте конструирования системы критериев, показателей, уровней сформированности (развития) опыта, культуры и др. целевой группы;
- Умеет адекватно применять формально-логические, математические и статистические средства с учетом специфики 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. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов / М.Б. Чельшкова. – М.: Логос, 2002 – 327 с.
11. Штульман, Э.А. Специфика методического эксперимента / Э.А. Штульман // Сов. педагогика. – 1998. – № 3. – С. 61–65.



12. Ядов, В.А. Социологическое исследование: методология, программа, методы / В.А. Ядов. – Самара : Изд-во Самарского университета, 1995. – 331 с.

13. 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.** С целью определения уровня проблематики (философский, общенаучный, общепедагогический, общедидактический, методологии педагогики) 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 1 – **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	...	

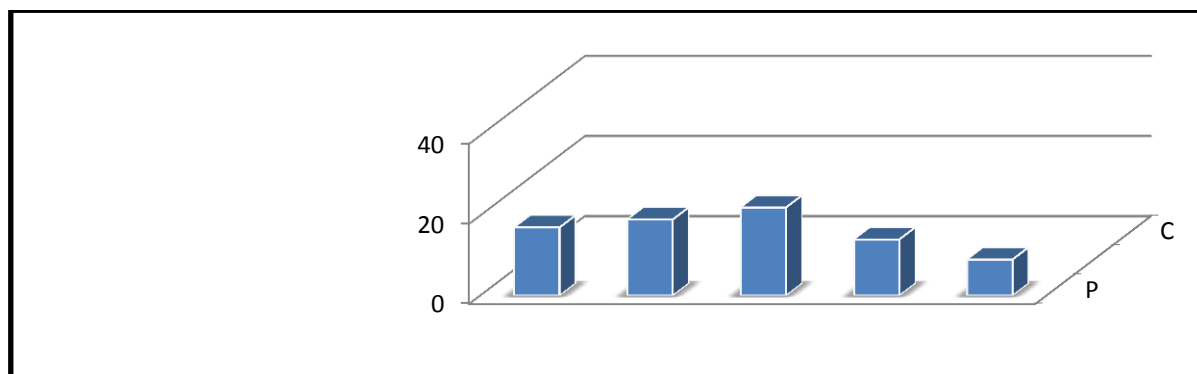


Рисунок 1 – Гистограмма (пример)

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

*Информационная справка*

**Развитие** – процесс и результат закономерно-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» [19, С. 140]. **Развитие – это всегда новообразования, новое качество.** «Развитие описывает процесс нового качественного состояния объекта, которое выступает как **то-тальное изменение его структуры и механизмов функционирования...** («Превращение гусеницы в куколку, а куколки в бабочку»)» [48, 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** [19]. **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.**



Выявление корреляционной зависимости между переменными													
Выявление закономерных связей													
Определение уровня сформированности умений													
Определение степени корреляции между компонентами методологического аппарата													
Определение критериев и показателей развития													
Оценка результатов исследования													
Выявление генезиса содержания понятия													
Сравнение эффективности двух методик обучения													

#### 4. «ТЕХНОЛОГИЯ КОНСТРУИРОВАНИЯ ТЕСТОВ»

**ЗАДАНИЕ.** Сконструируйте тест учебных достижений в соответствии с задачами вашего исследования (курсовая, дипломная работа, магистерская диссертация и др.).

##### *Информационная справка*

##### Классификация тестовых заданий:

- задания закрытой формы (с множественным выбором), в которых учащиеся 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), требующие при выполнении от ученика самостоятельного получения ответов;
- + 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 учащихся требуется указать порядок действий или процессов, перечисленных педагогом.

Таблица 5 – Краткая спецификация теста

Содержание предмета (разделы)	Предполагаемая деятельность тестируемого		
	репродуктивный уровень		продуктивный уровень
	знание определений, фактов (правила, формулы, законы)	умения применять знания по образцу, алгоритму	умения применять знания в «новой» ситуации
	количество заданий	количество заданий	количество заданий
Раздел «А»			
???			

Тесты диагностики учебных достижений школьников в контексте 10-балльной системы оценивания предполагают включение разнотипных, разноуровневых заданий: как репродуктивного, так и продуктивного, творческого характера, направленных на выявление степени сформированности умений применять знания в «новой» ситуации.

Таблица 6 – Сравнение технологических свойств тестовых форм (Челышкова М.Б.)

Технологические характеристики тестовых форм	Задания с выбором ответов (закрытые, на соответствии)	Задания на дополнение с ограничением ответа	Задания на дополнение со свободным ответом
Проверка знания фактологического материала	годятся	годятся	годятся, но редко используются
Проверка умений применять знания по образцу (репродуктивный уровень)	годятся	годятся, но обладают ограниченными возможностями	годятся
Проверка умений применения знаний в новой ситуации (продуктивный уровень)	не годятся	не годятся	годятся
Простота в конструировании заданий	нет	есть	есть

Продолжение таблицы 6

Исключение эффекта угадывания	нет	есть	есть
Простота при оценке результата выполнения	есть	нет	нет
Объективность в оценке результата	есть	иногда есть	
Исключение фактора ошибок испытуемых	есть	нет	нет
Возможность оригинального ответа	нет	нет	есть

## 5. «МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА КАК МЕТОДА ИССЛЕДОВАНИЯ»

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

Таблица 7 – Педагогический эксперимент как метод исследования

Аспекты	Содержание
Педагогический эксперимент – это...	<ul style="list-style-type: none"> <li>• нормативная модель деятельности педагога-исследователя, направленная на _____;</li> <li>• эмпирический метод так, как _____;</li> <li>• комплексный метод, который включает процедуры _____;</li> <li>• многофункциональный метод, включающий следующие основные этапы: <b>констатирующий</b>; _____; _____; <b>рефлексивно-оценочный</b>;</li> <li>• метод исследования, предполагающий искусственное создание и управление вариативными контекстами обучения (системами педагогических условий), введение дополнительных условий-переменных, определение связи «условие – результат», корреляции между переменными</li> </ul>
Объект педагогического эксперимента – это...	<ul style="list-style-type: none"> <li>• учебный процесс;</li> <li>• учебно-познавательная деятельность учащихся;</li> <li>• педагогический процесс;</li> <li>• учащиеся;</li> <li>• _____</li> </ul>
Педагогический эксперимент – это методологическое средство решения следующих исследовательских задач...	<ul style="list-style-type: none"> <li>• сравнить продуктивность вариативных _____;</li> <li>• доказать эффективность _____;</li> <li>• определить зависимость между педагогическими условиями и _____;</li> <li>• выявить динамику развития _____;</li> <li>• определить детерминанты развития _____;</li> <li>• определить специфику _____;</li> <li>• определить характер связи между компонентами _____;</li> <li>• определить силу связи между переменными _____;</li> <li>• _____;</li> </ul>

<p><b>Функциями педагогического эксперимента являются:</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• когнитивная _____;</li> <li>• моделирующая (проектировочная) _____;</li> <li>• эвристическая _____;</li> <li>• аксиологическая _____;</li> <li>• _____;</li> </ul>
<p><b>Гипотеза эксперимента...</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• коррелирует с гипотезой _____;</li> <li>• коррелирует с _____;</li> <li>• характеризуется новизной, эвристичностью: _____;</li> <li>• включает научно обоснованное предположение о связи _____;</li> </ul>
<p><b>Типовой алгоритм эксперимента включает следующие процедуры...</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• определение целесообразности использования данного метода для решения исследовательской проблемы, а также _____;</li> <li>• определение объекта, а именно: _____;</li> <li>• конструирование гипотезы, которая _____;</li> <li>• целеполагание, включающее _____;</li> <li>• определение критериев, а также _____;</li> <li>• выбор организационной модели, а именно: _____;</li> <li>• планирование, включающее _____;</li> <li>• обеспечение репрезентативности выборки _____;</li> <li>• определение вариативных контекстов (условий), с целью _____;</li> <li>• ресурсообеспечение: _____;</li> <li>• выбор методики (технологии) проведения: _____;</li> <li>• определение системы диагностических срезов: _____;</li> <li>_____ ; постэкспериментального;</li> <li>• выявление и оценку актуального состояния _____;</li> <li>• реализация программы экспериментального обучения _____;</li> <li>• осуществление контрольного среза, суть которого _____;</li> <li>• качественная и количественная обработка экспериментальных данных, заключающаяся в _____;</li> <li>• теоретическая интерпретация результатов эксперимента _____;</li> <li>• реализация постэкспериментального среза для _____;</li> <li>• выводы: _____;</li> </ul>
<p><b>Целесообразными являются следующие методики эксперимента:</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>«традиционная»</b> (постоянный состав экспериментальных и контрольных групп; экспериментальная группа обучается только по инновационным методикам) так, как _____;</li> <li>• <b>«перекрестная»</b> (экспериментальная и контрольные группы условны и меняют свой «статус» на различных этапах эксперимента: занятия в обеих группах проводятся одним преподавателем на одинаковом материале, однако, сначала в группе А – способом 1, а в группе Б – способом 2, затем – наоборот) так, как _____;</li> <li>• <b>«константная»</b> (все группы экспериментальные; результаты эксперимента сравниваются с исходным состоянием экспериментальных групп, между экспериментальными группами, между экспериментальными группами и виртуальной контрольной группой) так, как _____;</li> <li>• <b>«гибридная»</b> (на различных этапах эксперимента используются</li> </ul>

	вариативные методики) так, как _____; <span style="float: right;">Продолжение таблицы 7</span>
<b>Экспериментальные срезы – это вариативные диагностические процедуры, а имено:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• тестирование;</li> <li>• _____;</li> <li>• _____;</li> <li>• хронометраж</li> </ul>
<b>С целью обеспечения «чистоты» эксперимента контрольные и экспериментальные группы должны быть равнозначны по основным параметрам...</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• способности;</li> <li>• _____;</li> <li>• _____;</li> <li>• _____;</li> <li>• _____;</li> </ul>
<b>Целесообразным считаю следующие процедуры формирования экспериментальных и контрольных групп:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• «попарный отбор»: сильный – сильный; средний – средний;</li> <li>• «попарный отбор»: сильный (экспериментальная группа) – более сильный (контрольная группа) и т.д.;</li> <li>• формирование групп на основе среднегрупповых показателей обученности, воспитанности и др.; среднегрупповые показатели контрольной группы выше, чем у экспериментальной</li> </ul>
<b>Репрезентативность выборки – это...</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• _____;</li> </ul>
<b>Педагогический эксперимент и опытная работа...</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• это тождественные методы;</li> <li>• это логические этапы исследовательского процесса в целом;</li> <li>• педагогический эксперимент предваряет разработка теоретической модели педагогического процесса;</li> <li>• доминирующая функция эксперимента _____;</li> <li>• доминирующая функция опытной работы _____;</li> <li>• 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</li> </ul>

## 5. «САМОДИАГНОСТИКА МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ»

**ЗАДАНИЕ.** На основе разработанных качественных уровней сформированности методологической культуры педагога-исследователя определите свой уровень. Аргументируйте позицию. Уровень методологической культуры можно определить только после методологической экспертизы проекта, процедуры и результатов осуществленного и оформленного исследования.

*Информационная справка*

*Методологическая культура – это культура научного мышления, основанная на методологических знаниях, ядро которой составляет методологическая рефлексия (В.В. Краевский). Методологическая культура педагога-исследователя – это про-*



фессионально-личностное образование, интегрирующее ценностное сознание исследователя, его методологическую компетентность (системные методологические знания; методологические умения; эвристические, методологические и рефлексивные способности), персональный интеллектуальный стиль, обуславливающие методологически адекватное проектирование исследования, качественное и эффективное решение научной проблемы, создание нового научно-методического продукта, приращение научного знания. **Уровни сформированности методологической культуры педагога-исследователя:**

- **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 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; осуществляет стихийную рефлексию отдельных этапов, процедур исследования, однако не является субъектом (инициатором) методологической рефлексии; узкий интеллектуально-стилевой репертуар; доминирование алгоритмических приемов интеллектуальной деятельности; доминирование «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 дополнения), практической (частнометодический уровень) и теоретической (частнопроблемный 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 ме-

*тодологические 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 концептуальной 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 и преобразования), практической (частнометодический и общеметодический уровни) и теоретической (частнопроблемный и общепроблемный уровни) 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 концептуальной новизной, нестандартностью, высоким эвристическим потенциалом; 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 и преобразования), практической (частнометодический, общеметодический и общедидактический уровни) и теоретической (частнопроблемный, общепроблемный, дисциплинарный, общепедагогический уровни) 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».

## **Семинар № 11** **«СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ** **КАК ГУМАНИТАРНОГО»**

### **Понятийное поле:**

*Естественнонаучная и гуманитарная парадигмы. Специфика педагогического исследования как гуманитарного. Специфика методологического обеспечения гуманитарного исследования, методологического аппарата, логики проектирования и осуществления. Аксиологическое поле современных педагогических исследований; педагогическое исследование в контексте идей постмодернизма. Критерии качества гуманитарного иссле-*

дования. *Понятие гуманитарной экспертизы процедуры и результата педагогического исследования.*

**Показатели компетентности педагога-исследователя:**

- Умеет иерархически структурировать и содержательно интерпретировать уровни методологии педагогики; понимает сущность дескриптивного и прескриптивного методологического знания, методологического и функционально-методологического знания как источников методологического обеспечения гуманитарного исследования;
- Понимает специфику педагогического исследования в сравнении с естественнонаучным (парадигма; логика проектирования; статистический и математический инструментарий; специфика целей и др.);
- Осуществляет методологически корректное проектирование гуманитарного (педагогического) исследования;
- Понимает границы применения и умеет адекватно использовать формально- и содержательно-логические правила (определение понятий; классификация; неполная индукция; структурно-логическое моделирование и др.), математические и статистические методы;

**Литература:**

1. Бережнова, Е.В. Педагогическое исследование: социально-гуманитарный контекст / Е.В. Бережнова // Педагогика. – 2005. – № 6. – С. 23–30.
2. Введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – Москва : Школа-Пресс, 1995. – 384 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. Микешина, Л.А. Новые образы познания и реальности / Л.А. Микешина, М. Ю. Опенков. – М. : РОССПЭН, 1997. – 240 с.
6. Розин, В.М. Специфика и формирование естественных, технических и гуманитарных наук / В.М. Розин. – Красноярск. : Изд-во Краснояр. ун-та, 1989. – 200 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. Степин, В.С. Теоретическое знание / В.С. Степин. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.

10. 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 Е.В. Бережновой (Бережнова, Е.В. Педагогическое исследование: социально-гуманитарный контекст / Е.В. Бережнова // Педагогика. – 2005. – № 6. – С. 23–30).

#### 2. «ПАРАДИГМАЛЬНАЯ РЕФЛЕКСИЯ»

##### Информационная справка

Специфика видов научной деятельности и, как следствие, дифференциация наук (естественные, технические, гуманитарные) обусловлена особенностями проблематики, предметов, методов, парадигм исследования. Вместе с тем существуют концепции, отрицающие специфику гуманитарных наук. В частности логические позитивисты абсолютизируют естественнонаучный идеал, нормы естественнонаучной методологии, отрицают философскую, мировоззренческую, любую ценностную проблематику, трактуют ее как вненаучную. На современном этапе гуманитарное научное знание уже не рассматриваются как «несовершенное» по сравнению с естественнонаучным знанием. Более того, специфические черты методологии социально-гуманитарных наук становятся образцами для технических дисциплин (рефлексивность, ретроспективность, аксиологичность, прогнозирование будущего как условие оценки настоящего) и оказывают серьезное влияние на естественнонаучную методологию, а доля и значимость технических, гуманитарных наук, междисциплинарных («гибридных») исследований постоянно увеличивается [13; 14]. В этой связи, как отмечает В.М. Розин, методологии науки необходимо выявить: а) специфику естественных, технических и гуманитарных дисциплин, различающихся своими предметами, принципами и методами исследования; б) спектр связей между естественными, техническими и гуманитарными видами научной деятельности, которые признаются равноценными [14]. С позиции Л.А. Микешиной, существует два типа когнитивных практик: «первый – по образу и подобию естественных, «строгих» наук, реализует варианты гносеологических и логико-методологических практик; второй берет за образцы гуманитарные и художественные формы мышления, все богатство практик экзистенциально-антропологической традиции. Я убеждена, что в новом веке, наряду с дальнейшим развитием обоих типов практик, будет решаться и проблема их соотношения, взаимопроникновения и, возможно, синтеза» [11, с. 51]. Специалисты в области методологии гуманитарного познания 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 гуманитарной научных парадигм. В частности Э.Г. Юдин подчеркивал, что «одной из кардинальных методологических проблем... является определение специфики гуманитарного познания в сравнении с естественно-научным. Эта специфика определяется, в частности, фактом непосредственного участия в гуманитарном познании ценностных ориентаций исследователя...» [19, с. 65]. 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, а также введения «человеческого измерения» в научную деятельность. В целом для современной науки, наряду с систематизацией научного знания, полипарадигмальностью, стремлением к междисциплинарно-

му синтезу, рефлексией, характерна новая тенденция – **гуманизация науки, гуманитаризация и аксиологизация научного знания** [9]. Маркарян Э.С. подчеркивает, что «ни одна область научного знания, в том числе и область наук о природе, не может существовать без определенных ценностных ориентиров, уже хотя бы потому, что система ценностей есть универсальный стимулирующий и направляющий действия людей механизм... Системы ценностей органически присущи самой структуре научного исследования» [8, с. 84]. В чем специфика социально-гуманитарного научного познания? Объектами гуманитарных наук являются духовные и культурные феномены, связанные с человеком и обществом (в частности, объектом педагогики является образование). Как отмечает Л.А. Микешина: «Важнейшей особенностью объекта социально-гуманитарного познания является включенность в него сознания субъекта как существенного компонента исследуемой социальной реальности и «мира человека». Так, язык, нравственность, музыка являются объектами лингвистики, этики, языкознания, которые предполагают человека – говорящего, поступающего, творящего, слушающего... Существенно и то, что исследование объекта в этом случае осуществляется всегда с определенных **ценностных позиций, установок и интересов**. Отсюда следует, что необходимо показать специфику не только объекта, но и субъекта социально-гуманитарного познания» [9, с. 95]. Еще одна особенность социально-гуманитарного познания: 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 [9]. Объекты изучения гуманитарных наук (человек, культурные феномены, социальные процессы) имеют высокий уровень сложности, количество факторов, определяющих вектор и динамику их развития, значительно. Человек как объект познания с философско-мировоззренческой точки зрения есть существо безмерное, которое в принципе невозможно окончательно познать и выразить «общей формулой». С психологической точки зрения человек – существо многомерное, имеющее множество форм проявлений субъективной реальности (В.И. Слободчиков). В этой связи объектный подход к человеку не может выступать методологической основой изучения субъектности человека, его индивидуальности, духовного мира. Одним из доминирующих способов познания в гуманитарном исследовании является понимание, основывающееся на **диалоге субъекта и объекта познания** [15]. Раскрывая специфику методологии гуманитарного познания, М.М. Бахтин отмечал: «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» [1, с. 363]. **Понимание** как соотнесение текста с другими текстами и переосмысление в новом контексте, **событийность, оценка** как необходимые моменты **диалогического познания** с позиции Бахтина М.М., есть существенные признаки гуманитарного исследования.

На основе анализа образцов гуманитарного исследования Розин В.М. отмечает целый ряд особенностей гуманитарного познания:

– Процедуры **проектирования, моделирования, прогнозирования в гуманитарном исследовании** имеют свою специфику. К данным объектам неправомерно подходить с позиций технического проектирования и использования, например, создать на основе научных знаний человека или общество с заданными характеристиками. **В определен-**

*ной 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 перевоссоздание), **внести новый смысл** в определенную область культуры либо деятельности (задать новый культурный процесс или повлиять на существующий)» [14, с. 162].*

– **Ценностные отношения предваряют и пронизывают познание в 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» [14, с. 164]. Это объясняет наличие нескольких несовпадающих гуманитарных теорий относительно одной и той же предметной области явлений: один исследователь стремится объяснить культурные явления, другой – внести в них новый смысл, третий – преобразовать в соответствии со своими идеалами.

– **Гуманитарный объект и собственно гуманитарное знание имеют рефлексивную природу:** ученый-гуманитарий осуществляет рефлекссию культурных (научных) текстов (художественного произведения, научного трактата, поведения отдельного человека или социальной группы), и гуманитарное знание, полученное исследователем, в дальнейшем также подвергается рефлексии.

– **Объект гуманитарного исследования является «жизненным», «активным» в отношении познающего субъекта.** Для гуманитарного познания характерно прямое или косвенное взаимовлияние, взаимоотношение субъекта и объекта исследования: культурный феномен, выступая объектом 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, культурными образцами.

– Гуманитарное познание (как и естественно-научное) осуществляется в рамках **научной парадигмы**, реализуется на эмпирическом («явление») и теоретическом («сущность») уровнях, предполагает создание разноуровневых идеальных объектов, **следование особым правилам (методологии) гуманитарного мышления.**

С нашей точки зрения в научно-педагогическом сообществе доминируют сциентистские установки, абсолютизируется естественнонаучная парадигма, стиль и методы исследования. Сциентистские установки выражаются в искусственном применении математических методов, логической и математической символики. В исследованиях «сциентистского типа» человек рассматривается с позиции объектного под-

хода, 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.**

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).

**ЗАДАНИЕ.** Осуществите парадигмальную рефлексию естественнонаучно и социально-гуманитарной научных парадигм.

Таблица 15 – Специфика естественнонаучной и социально-гуманитарной научных парадигм

Компоненты парадигмы, элементы методологического аппарата	Естественнонаучная и социально-гуманитарная парадигмы	
	«общее»	«особенное»
Источники методологического обеспечения		
Эмпирический, теоретический, методологический уровни исследования		
Объект исследования		
Влияние объекта исследования на субъект		
Влияние субъекта исследования на объект		
Цель		
Влияние аксиологических установок исследователя		
Вариативность концептуальных моделей		
Конструирование гипотез		
Эксперимент		
Моделирование		
Количественные методы		
Качественные методы		
Знания-результат		
Верификация результатов		
Степень аксиоматизации знания		

Формально-логический аппарат		
Статистический и математический аппарат		

## Тест

**«МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ  
ПЕДАГОГА-ИССЛЕДОВАТЕЛЯ»**

1. Дополните.

*Педагогика – это гуманитарная наука, объектом которой является \_\_\_\_\_.*

2. Укажите правильный ответ.

*Педагогика – это*

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

3. Укажите правильные ответы.

*«Педагогика сотрудничества» – это*

- наука;
- лженаука;
- лично ориентированная система обучения;
- метафора;
- область педагогической науки

4. Укажите правильный ответ.

*Предметом педагогической науки является:*

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

5. Укажите правильные ответы.

*Компонентами логической 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

6. Дополните.

Педагогическая наука есть «синтез» научно-педагогического знания и \_\_\_\_\_.

7. Дополните таблицу:

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

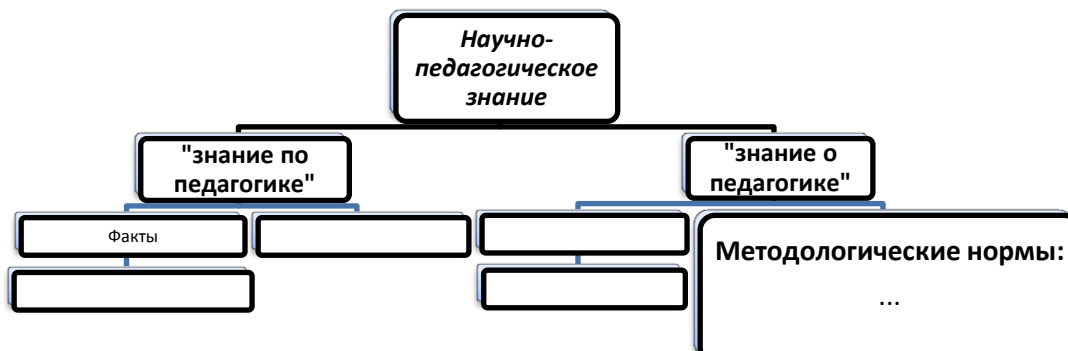
8. Дополните.

Теоретическая функция педагогической науки заключается в \_\_\_\_\_.

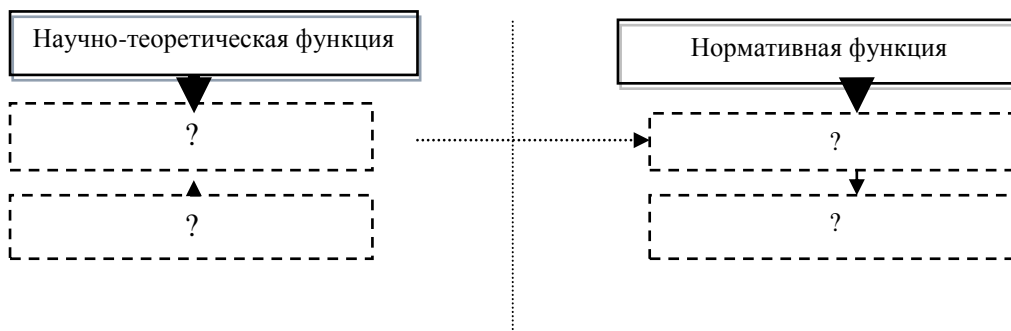
9. Дополните.

Конструктивно-техническая (нормативная) функция педагогики заключается в \_\_\_\_\_.

10. Дополните схему:



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





Уровни методологии педагогики	Подходы, концепции, теории
Философский уровень	?
Общенаучный уровень	?
Уровень методологии гуманитарных наук	?
Конкретно-научный уровень методологии	?
	Философская антропология; герменевтика; лично-ориентированный подход; системный подход; деятельностный подход; культурологическая концепция содержания общего среднего образования; постмодернизм; культурологический подход; аксиологический подход; экзистенциализм; концепция лично-ориентированного образования (В.В. Сериков); концепция эвристического обучения (А.В. Хуторской); теория когнитивных стилей (М.А. Холодная)

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



14. Укажите правильный ответ.

К методологическим нормам педагогического исследования относятся:

- критерии научности;

- парадигма исследования;
- методологические понятия;
- методологические характеристики исследования (проблема, объект и др.);
- критерии и показатели развития участников педагогического эксперимента;
- принципы исследования;
- методологические подходы;
- методы исследования;
- педагогические принципы;
- уровни учебных достижений школьников

15. Дополните.

*Основными задачами нормативной методологии являются* \_\_\_\_\_.

16. Дополните.

*Критериями научности работы в области педагогики являются:* научно-познавательная цель; \_\_\_\_\_.

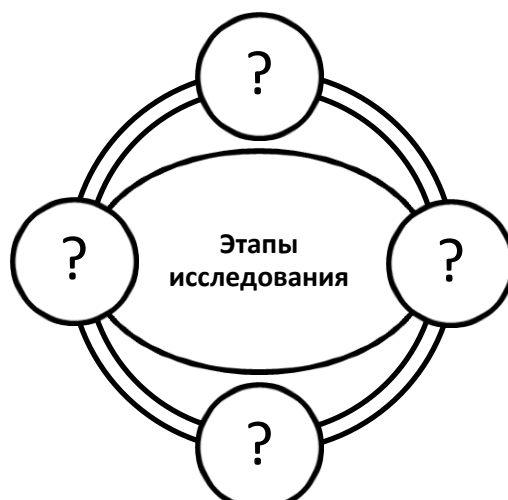
17. Дополните.

*Научная парадигма – это* \_\_\_\_\_.

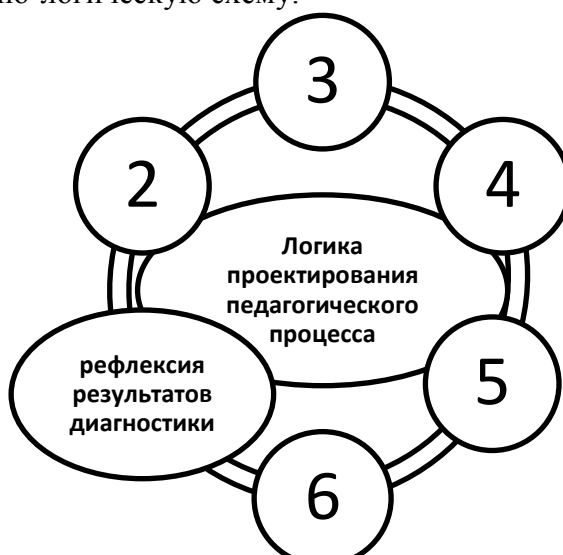
18. Дополните таблицу:

<b>Цель</b>	<b>Содержание</b>	<b>Методический инструментарий</b>
?	<i>Когнитивный иррациональный опыт</i>	?
?	<i>Опыт решения задач по образцу, алгоритму</i>	?
?	<i>Опыт применения знаний в «новой» ситуации</i>	?
?	<i>Опыт проектирования деятельности</i>	?
?	<i>Опыт решения задач в условиях информационного вакуума</i>	?
?	<i>Эмоционально-ценностный опыт</i>	?
?	<i>Опыт рефлексии процедуры и результатов деятельности</i>	?

19. Дополните структурно-логическую схему:



20. Дополните структурно-логическую схему:



21. Дополните.

Проблема исследования – это \_\_\_\_\_.

22. Дополните таблицу «Структурно-логическая модель исследования»:

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

23. Дополните таблицу «Обоснование актуальности проблемы исследования»:

Аспекты обоснования	Содержание
1. Актуальность направления исследования	?
2. ...	?
3. ...	?

24. Дополните.

Критериями качества педагогического исследования являются: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

25. Укажите правильные ответы.

*Объектом педагогического исследования могут являться:*

- формирование у будущих педагогов исследователей логической культуры;
- логическая культура педагога исследователя;
- развитие у будущих педагогов-исследователей логической культуры
- педагоги-исследователи;
- формирование у будущих педагогов-исследователей формально-логических умений как компонента логической культуры

26. Укажите правильные ответы.

*Предметом педагогического исследования могут выступать:*

- *методы экологического образования школьников;*
- *содержание и методы экологического образования школьников-подростков;*
- *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*

27. Укажите методологически адекватные варианты содержательных трактовок методологических характеристик 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:** «Формирование у будущих педагогов-исследователей методологических умений: когнитивно-стилевой подход». **Объект исследования:** «Формирование у будущих педагогов-исследователей методологической культуры». **Предмет исследования:**

**ния:** «Формирование у педагогов-исследователей методологических умений в контексте когнитивно-стилевого подхода как компонента методологической культуры». **Цель исследования:** «Создать концепцию и разработать методику формирования у будущих педагогов-исследователей методологических умений с учетом их когнитивно-стилевых особенностей в процессе преподавания педагогических дисциплин в аспирантуре».

28. Дополните.

Основными требованиями к научной классификации являются \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

29. Дополните.

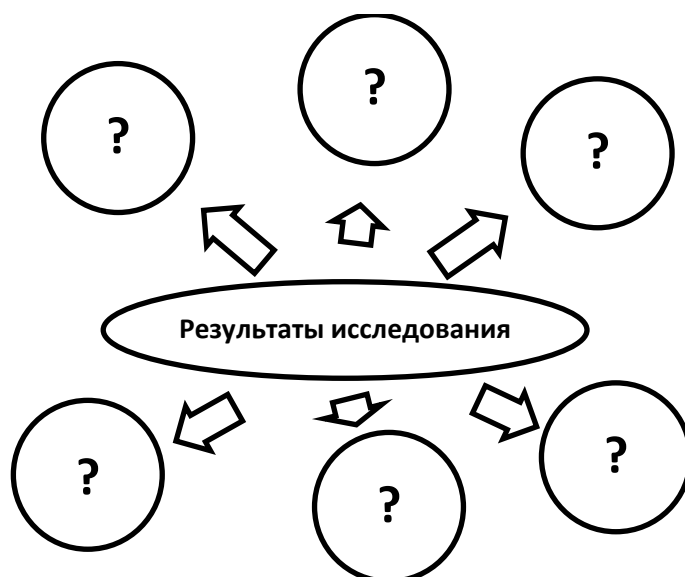
Проектирование педагогического эксперимента включает следующие процедуры \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

30. Укажите правильные ответы.

Основными задачами педагогического эксперимента являются:

- сравнить продуктивность вариативных методик обучения;
- разработать теоретическую модель объекта исследования;
- определить зависимость между педагогическими условиями и уровнем учебных достижений участников целевой группы;
- доказать эффективность организационной модели обучения;
- выявить корреляцию (силу связи) между переменными («личностный смысл – системность теоретических знаний»);
- разработать критерии и показатели интеллектуального развития
- доказать актуальность проблемы исследования

31. Дополните схему «Результаты педагогического исследования»:



32. Укажите правильные ответы.

Новизна результатов педагогического исследования заключается:

- впервые разработана модель процесса формирования у педагогов-исследователей логических умений;
- конкретизирована методика формирования у младших школьников нравственного отношения к природе как самоценности в процессе экологической деятельности, включающая процедуры смысловторчества, экологического моделирования и прогнозирования, идентификации с природными объектами, нормотворчества, проектирования и рефлексии.
- методика формирования у младших школьников нравственного отношения к природе как самоценности в процессе экологической деятельности;
- разработаны критерии и показатели креативного развития школьников-подростков, а также выявлена специфика формирования креативности у школьников данной целевой группы;
- разработанная модель процесса формирования у педагогов-исследователей логических умений впервые реализована в практике подготовки магистрантов и аспирантов педагогических специальностей:

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 в следующем \_\_\_\_\_*

36. Укажите правильные ответы.

*Индивидуально-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. Дополните.

*Реализация системного подхода в педагогическом исследовании заключается в \_\_\_\_\_*

---

39. Укажите правильные ответы.

*Педагогическими закономерностями являются:*

- 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;
- качество педагогического процесса зависит от комплекса условий, в которых он осуществляется

40. Укажите правильные ответы.

*Специфика гуманитарного исследования заключается в следующем:*

- исследование гуманитарного объекта всегда осуществляется сквозь призму ценностных установок исследователя;
- поликонцептуальности;
- доминируют математические и статистические методы исследования;
- научное гуманитарное знание практически не поддается аксиоматизации;
- «взаимовлияние» субъекта и объекта исследования;
- доминируют качественные методы;
- доминируют в исследовании формально-логические средства;
- семантическая неопределенность понятий;
- невозможностью выявления законов и закономерностей.



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

**Практикум**  
***по методологии***  
***педагогики***

Сендер А.Н., Северин С.Н.

Брест  
БрГУ имени А.С. Пушкина  
2010

УДК 378 (07)  
ББК 74.58  
С 28

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

*Рецензенты:*

Кашлев С.С. – доктор педагогических наук (РФ), профессор кафедры педагогики учреждения образования «Минский государственный лингвистический университет»;

Сивашинская Е.Ф. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики учреждения образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»

В *«Практикуме по методологии педагогики»* представлена система специально-научных, нормативно-методологических, формально- и содержательно-логических, экспериментальных задач-ситуаций, решение которых обеспечит формирование у будущих педагогов-исследователей методологических знаний, методологической рефлексии, опыта проектирования и осуществления научно-педагогического исследования как компонентов методологической культуры.

Адресуется магистрантам, аспирантам, педагогам-исследователям.