



<http://LLL21.petrso.ru>

<http://petrsu.ru>

Издатель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Петрозаводский государственный университет»,
Российская Федерация, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33

Научный электронный ежеквартальный журнал
НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: XXI ВЕК

Выпуск 3 (7).
Autumn 2014

Главный редактор
И. А. Колесникова

Редакционный совет

О. Грауманн
Е. В. Игнатович
В. В. Сериков
С. В. Сигова
И. З. Сковородкина
Е. Э. Смирнова
И. И. Сулима

Редакционная коллегия

Т. А. Бабакова
Е. В. Борзова
А. Виегерова
С. А. Дочкин
А. Клим-Климашевска
Е. А. Маралова
А. В. Москвина
А. И. Назаров
Е. Рангелова
А. П. Сманцер

Служба поддержки

А. Г. Марахтанов
Е. Ю. Ермолаева
Т. А. Каракан
Е. В. Петрова
Ю. Ю. Васильева
Е. Н. Воротилина

ISSN 2308-7234

Свидетельство о регистрации СМИ Эл. № **ФС77-57767** от 18.04.2014

Адрес редакции

185910 Республика Карелия, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33, каб. 254а
Электронная почта: LLL21@petrsu.ru

СЕВЕРИН Сергей Николаевич

кандидат педагогических наук, доцент, действительный член Международной академии гуманизации образования, декан факультета иностранных языков Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина (Брест, Республика Беларусь)

severin_sn@mail.ru

О ФУНДАМЕНТАЛЬНОСТИ И НЕПРЕРЫВНОСТИ НАУЧНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЭПОХУ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО ПЛЮРАЛИЗМА ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ НАУКИ

Аннотация: цель статьи – обосновать актуальность непрерывного научно-методологического образования педагогов-исследователей. Проблема рассматривается в контексте социокультурных трансформаций, глобализации и интернационализации образования и науки, парадигмальных трансформаций в период постнеклассики, открытости и динамичности научных парадигм, тенденции к междисциплинарности научных исследований. Предлагаемые выводы сделаны на основе методологической экспертизы качества диссертаций по педагогическим наукам, контент-анализа аналитических и инструктивно-нормативных документов ВАК, рефлексии опыта подготовки кадров высшей научной квалификации в Республике Беларусь. Качество научно-методологического образования, эффективность функционирования системы управления качеством научных исследований понимаются автором как доминирующие факторы обеспечения качества современных научных исследований. В статье приводятся аргументы в пользу того, почему научно-методологическое образование должно быть фундаментальным и непрерывным в современном культурно-научно-образовательном контексте. Охарактеризована специфика этого контекста: открытость, динамичность, культурное многообразие, поликонцептуальность, полипарадигмальность, междисциплинарность. Подчеркивается необходимость усиления «человеческого измерения» в структуре педагогического исследования. Автор рассматривает методологическую культуру педагога-исследователя как компонент профессиональной культуры, интегрирующий: ценностное сознание, системные знания по методологии научного познания, методологии педагогики, логики, теории аргументации, методологические умения, метаспособности (эвристичность, методологичность, рефлексивность мышления, персональный интеллектуальный стиль), опыт осуществления и экспертизы научной деятельности. Сделан вывод о том, что признание ценности, актуальности непрерывного научно-методологического образования, корректировка целевых приоритетов подготовки педагога-исследователя обуславливают изменение ее содержания и педагогического инструментария. В связи с этим предложена модель преемственного построения содержания научно-методологического образования, структурированная с позиции принципов фундаментальности, междисциплинарности, интеграции методологического и функционально-методологического знания, непрерывности. При этом подчеркивается необходимость мотивации исследователя на перманентное научно-методологическое самообразование и саморазвитие. Выводы и основные теоретические положения, представленные в статье, могут быть использованы в качестве методологических ориентиров совершенствования системы подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации.

Ключевые слова: подготовка кадров высшей научно-педагогической квалификации, непрерывное научно-методологическое образование, методологическая культура, постнеклассическая наука, качество научных исследований.

CONTINUOUS SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL EDUCATION IN THE ERA OF POST-NONCLASSICAL SCIENCE

Severin S.

Abstract: the article aims to justify the importance of continuous scientific and methodological education for professors and researchers. The paper considers the issue in the context of social and cultural transformations, globalization, and internationalization of education and science, paradigm changes in a post-nonclassical period, open and dynamic scientific paradigms, and a tendency towards interdisciplinary research.

The author's conclusions are based on methodological quality assessment of dissertations on educational sciences, content analysis of analytical and instructional regulations of the State Commission for Academic Degrees and Titles, and reflection on teaching postgraduate and doctoral students in the Republic of Belarus. The author considers the quality of scientific and methodological education and the effectiveness of research quality management system as the dominant factors of modern research quality assurance.

Modern educational, cultural, and scientific context may be described as follows: open, dynamic, culturally diverse, multiconceptual, multiparadigmatic, interdisciplinary. The author emphasizes the need to strengthen the implementation of «human dimension» into educational studies. According to the author, methodological culture of a professor and a researcher is a component of a professional culture which integrates: value consciousness; systematic knowledge of scientific methodology; pedagogical, logic, and argumentation methodology; methodological skills; metaskills (heuristic, methodological, reflective thinking and personal intellectual style); research and scientific inquiry experience. The article concludes that recognizing the importance of continuous scientific and methodological education and identifying priority areas for academic staff training define the changes in educational content and pedagogical tools.

In this regard, the author proposes the content model of scientific and methodological education based on the principles of its fundamental nature, interdisciplinarity, methodological and functional integration, and continuity. The paper emphasizes the need to motivate a researcher to permanent scientific and methodological self-education and self-development.

The conclusions and key points of the article may be used as methodological landmarks to improve the system of teaching postgraduate and doctoral students.

Key words: teaching postgraduate and doctoral students, continuous scientific and methodological education, methodological culture, post-nonclassical science, quality of research.

Очевидно, что современная система подготовки кадров высшей научной квалификации не всегда обеспечивает качество подготовки соискателей ученых степеней. Например, в Республике Беларусь только 5 % аспирантов к окончанию аспирантуры завершают работу над диссертацией. ВАК Республики Беларусь (www.vak.org.by.) ежегодно отклоняет от 20 до 25 % диссертаций по педагогическим наукам. Основными причинами этого являются: неактуальность проблемы (темы) исследования; отсутствие новизны, теоретической и практической значимости результатов, тривиальность, необоснованность выводов, отсутствие методологической аргументации. Методологическая экспертиза диссертаций по педагогике свидетельствует, помимо этого, о следующем:

1. Философские основания исследования зачастую декларируются либо на этапе его проектирования, либо на этапе «оформления» диссертации.

2. Философские, общенаучные концепции и подходы явно «не коррелируют» с авторской концепцией, теоретическими и нормативными результатами исследования, а иногда и явно им противоречат.

3. Своеобразным «трендом» является некритическая экстраполяция в педагогический контекст «модных» философских, общенаучных подходов, категорий и понятий. (Тотальность «синергетики», «герменевтики» и пр. очевидна.) Как замечает академик РАО В. И. Загвязинский: «Например, при трактовке педагогического процесса на основе синергетики переход в новое качество именуется флуктуацией, состояние нестабильности – хаосом, а воздействие на воспитуемого, получающее его внутренний отклик, – резонансным воздействием» [3, с. 8]. Возникает вопрос: в чем эвристичность таких «экстраполяций»?

Тенденцию к снижению качества психолого-педагогических исследований Д. И. Фельдштейн обозначил термином «*разнаучивание*» [14]. В связи с этим крайне актуальным представляется повышение требований к проводимым в области образования исследованиям, обеспечение качества разноуровневой экспертизы диссертаций, а также поиск путей повышения уровня теоретического мышления и методологической культуры соискателей ученых степеней. **Качество научно-методологического образования, эффективность функционирования системы управления качеством научных исследований** понимаются нами как доминирующие факторы качества научных исследований.

В задачи автора данной статьи входит обосновать:

- почему научно-методологическое образование «должно быть»;
- почему научно-методологическое образование «должно быть фундаментальным»;
- почему научно-методологическое образование «должно быть непрерывным»;
- почему качественное научно-методологическое образование крайне актуально особенно в современном культурно-научно-образовательном контексте (открытость, динамичность, культурное многообразие, поликонцептуальность, полипарадигмальность, многомерность, междисциплинарность, дополнительность).

Приведем некоторые основания для таких категоричных утверждений.

1. Радикальная трансформация социокультурного, образовательного контекста. Современный социокультурный контекст характеризуется глобализацией процессов и явлений, охватывающей все сферы человеческой жизни: политику, экономику, культуру, науку, образование, сферу социальной коммуникации и др. Глобализация проявляется в формировании культуры эпохи постмодерна, с характерными для нее открытостью и полифоничностью. Наряду с этим, она становится фактором радикальных трансформаций в образовании. Тенденциями развития современного образования являются:

– *интернационализация и глобализация* (образование как мировое образовательное пространство, как транснациональная образовательная реальность, «открытость», «сетевой» характер образования);

– *технологизация* (наукоемкость образования; наукоемкость управления в сфере образования (системное проектирование и прогнозирование), управление качеством образования, управление качеством научных исследований в сфере образования; создание наднациональных и локальных систем менеджмента качества образования; проектирование открытых информационно-образовательных сред на основе современных информационных и телекоммуникационных технологий и др.);

– *гуманитаризация* (антропоцентризм, акцент на развитие «самости», «субъектности и субъективности» человека; поликультурность образования; гетерогенность образования, создание инклюзивной образовательной среды, вариативность образовательных траекторий; непрерывность образования) и др. В частности, в контексте глобализации и интернационализации образования и науки формируется европейское пространство высшего образования, которое выступает объектом как педагогических, так и междисциплинарных исследований.

Особенно актуальными становятся *«гибридные» интернациональные научные исследования в сфере образования*. Безусловно, одна из задач таких исследований – определение сущности данного феномена («Что есть?»), закономерных связей, социокультурных факторов, обуславливающих его функционирование и развитие. Другая – прогнозирование тенденций, альтернатив развития. Третья – научное обоснование и проектирование вариативных нормативных моделей европейского образовательного пространства («Как должно качественно и эффективно функционировать?») с учетом существующей «культурно-исторической парадигмы» (В. С. Степин) [10], динамики социокультурного контекста, ценностей, стратегий цивилизационного развития.

2. Парадигмальные трансформации в науке, формирование постнеклассического типа научной рациональности («четвертая научная революция») обуславливают изменение стратегий и технологий научного поиска [1; 2; 6–8; 11]. Для постнеклассической науки характерны открытость и динамичность «парадигмальных образцов», методологических норм (эталонов) научно-исследовательской деятельности. Современная научная рациональность – это «открытая рациональность» (В. С. Швырёв) [12], когда исследовательские программы и парадигмы находятся в фокусе перманентной критической рефлексии и, как следствие, трансформации.

Постнеклассическая наука «легализует» субъекта научного исследования [1], вводит «человеческое измерение» в научную деятельность. Основными принципами постнеклассической науки являются взаимодополнительность рационально-логического и субъективно-иррационального как самоценных компонентов научного исследования, вариативность подходов к исследованию научной проблемы, диалогичность и взаимодополнительность подходов, поликонцептуальность, относительность и многомерность научной истины. Раньше было «проще»: одна аксиология, одна идеология и... одна методология, тожде-

ственная идеологии. Сейчас новые реалии: у педагогов-исследователей как субъектов научного познания, адептов тех или иных методологических стратегий исследования всегда есть «право выбора» методологического основания собственного исследования. Ниже представлены «точки» обнаружения «человеческого измерения» в структуре педагогического исследования.

- Выбор проблемы исследования
- Идеал научности (объяснения, обоснования и структурирования научного знания)
- Позиционирование в поле философских концепций, выбор философской концепции как аксиологического основания педагогического исследования; позиционирование в системе гуманитарных ценностей (гуманитарная экспертиза)
- Позиционирование в поле социально-гуманитарных научных концепций, выбор социально-гуманитарной научной концепции как источника конструирования авторской концептуальной модели
- Определение предмета (ракурса) исследования
- Ценностно-целевые установки исследователя: *понять, объяснить, инициировать новый культурный процесс, преобразовать культурно-образовательный феномен в соответствии с идеалами*
- Авторская концептуальная позиция («предмет – цель – гипотеза»)
- Выбор приемов аргументации при обосновании компонентов логико-гносеологической модели исследования

Однако «методологическое многообразие», «методологическая свобода» зачастую приводят к «методологическому анархизму» – искусственной экстраполяции, мозаичности, декларативности методологических подходов к исследованию педагогических объектов.

Существенно трансформируется «ядро» критериев научной рациональности (особенно в социально-гуманитарных науках), что связано со структурированием в это «ядро» наряду с методологическими, содержательно-логическими критериями **гуманитарных параметров и показателей**. Специфика социально-гуманитарных исследований заключается в том, что они подчинены не только внутринаучным ценностям (самоценность истины, самоценность новизны, обоснованность знания), но и внешним гуманитарным ценностям. Возникает необходимость экспликации связей внутринаучных ценностей с вненаучными ценностями общесоциального характера. Такая экспликация осуществляется посредством гуманитарной экспертизы разработанных в процессе исследования социально-гуманитарных проектов и программ [10]. Проникновение в «ядро» нормативно-критериальных систем социально-гуманитарных исследований гуманитарных критериев становится выражением «человеческого измерения» в социально-гуманитарном научном познании (ценности, смыслы, достоинство, свобода, творчество, духовность, саморазвитие).

В современном мире развивается не только тенденция к интеграции исследований в рамках социально-гуманитарных наук, но и актуализируются междисциплинарные («гибридные») исследования «на стыке» естественных, техни-

ческих и социально-гуманитарных наук. Это явление особенно усиливается в связи с освоением наукой новых типов объектов («человекообразные системы»). Формируется приоритет «гибридных» социально-гуманитарных исследований как наиболее целесообразных, эффективных, обеспечивающих получение «многомерной» истины.

3. «Нетехнологичность» методологического инструментария. Любой методологический инструмент должен быть технологичным. Однако целый ряд «модных» методологических инструментов пока не разработан на технологическом уровне. В этом контексте крайне важным является замечание академика В. С. Степина по поводу степени «технологичности», «инструментальности» герменевтического метода, тотально используемого в педагогических исследованиях: «...можно констатировать, что нуждаются в уточнении традиционные суждения, согласно которым отличительной особенностью социально-гуманитарных наук является широкое применение в них метода герменевтики. При характеристиках герменевтического подхода часто ограничиваются такими определениями, которые присущи и обыденному познанию, и восприятию произведений искусства, и многому другому, что относится к различным типам человеческих коммуникаций и вненаучным формам познания. Но этого явно недостаточно, если герменевтика интерпретируется как метод, выражающий специфику социально-гуманитарных наук. Необходимо ответить на вопросы: в чем состоят особенности этого метода, какие операции и процедуры он предполагает? И нужно дать описание этих процедур» [7, с. 41]. Это замечание в полной мере относится к степени технологичности, например, синергетического, феноменологического и др. подходов.

4. Тотальность и перманентность научной рефлексии как сущностный признак постнеклассической науки. Однако и здесь смещаются акценты. При расширении «поля» научной рефлексии актуальной становится не только «внутринаучная» (методологическая) рефлексия, но и «внешняя» рефлексия, объектом которой является не столько качество процесса и результатов научного исследования, сколько социокультурный контекст научного исследования, его влияние на стратегии и нормы исследования [13]. В этой связи объектами научной рефлексии оказывается как собственно наука (научное знание, научное исследование), так и социокультурный контекст, обуславливающий ее функционирование и развитие. В методологии науки сегодня внимание фокусируется на этапе *проектирования исследования*: исследование еще до его реализации должно быть методологически обосновано (Э. Г. Юдин). Именно методологическая рефлексия, логико-методологическая экспертиза проекта исследования (еще до его реализации!) позволит определить в той или иной степени его качество и эффективность, «эвристический потенциал исследования», новизну, теоретическую и практическую ценность его потенциальных результатов для науки и практики. Научное исследование в динамике предполагает разновекторную, многоаспектную (логическая, методологическая, эмпирическая, теоретическая, нормативная плоскости) перманентную мыследеятельность исследователя в режиме «челнока» как «по горизонтали», так и «по вертикали». Сего-

дня исследователь не только должен быть мотивирован на рефлекссию, но и способен осуществлять так называемые «рефлексивные выходы» вовне.

Это явно не все аргументы, их ряд может быть продолжен. Все же очевидно, что научно-методологическое образование должно быть фундаментальным и «обречено» быть **непрерывным**, а, возможно, и *системообразующим* в контексте подготовки кадров высшей научной квалификации. Доминирующей *целью научно-методологического образования педагогов-исследователей* является формирование у данной целевой группы *методологической культуры гуманитарного типа*. Методологическую культуру педагога-исследователя трактуют как культуру мышления, основанную на рефлексии, включающую: осознание, формулирование и творческое решение научно-педагогических задач; научное обоснование, наукоемкое проектирование на междисциплинарной основе новых моделей педагогического процесса, методологическую рефлексию [6].

Методологическая культура педагога-исследователя – это компонент профессиональной культуры, интегрирующий:

- ценностное сознание исследователя;
- системные знания по общей и нормативной методологии научного познания, методологии педагогики, логики, теории аргументации;
- методологические умения проектировать, осуществлять и оценивать процесс и результаты научного поиска с позиции методологических норм;
- метаспособности (эвристичность, методологичность и рефлексивность научного мышления, персональный интеллектуальный стиль);
- опыт осуществления и экспертизы научной деятельности, обуславливающий методологически адекватное решение научной проблемы, создание нового научно-методического продукта, обладающего теоретической и практической значимостью.

Системообразующим компонентом в данном случае является тотальная и перманентная *методологическая рефлексия*. При этом крайне важно, чтобы исследователь не только обладал рефлексивными способностями, но и был инициатором, **субъектом рефлексии!**

Признание ценности, актуальности непрерывного научно-методологического образования, корректировка целевых приоритетов подготовки педагога-исследователя обуславливают изменение ее содержания и педагогического инструментария. Сегодня содержание подготовки, например, аспирантов, представлено в пакете кандидатских программ-минимумов: «Программа-минимум кандидатского экзамена по философии и методологии науки», «Типовая программа-минимум кандидатского зачета по основам информационных технологий», «Типовая программа-минимум кандидатского экзамена по иностранному языку». А также в программах кандидатского экзамена по специальностям, например, по специальности 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования (www.vak.org.by). С учетом изложенного ранее предлагаем следующую модель преемственного построения содержания научно-методологического образования педагога-исследователя, структурированную с позиции принципов *фундаментальности, междисциплинарности, инте-*

грации методологического и функционально-методологического знания, непрерывности (см. табл.).

**Уровни и содержание научно-методологического образования
(для условий подготовки научных кадров в Республике Беларусь)**

Уровни научно-методологического образования	Инвариантный компонент содержания	Вариативный компонент содержания («модули»)	Уровни методологической культуры
Высшее образование			
1-я ступень	«Философия», «Социология» «Культурология» «Логика» «Психология» «Педагогика» «Введение в нормативную методологию педагогики»	«Философия образования» «Логика норм» «Логика оценок» «Математическая статистика» «Педагогическая диагностика» «Педагогическое проектирование»	Гуманитарная культура Методологическая грамотность
2-я ступень (магистратура)	«Постнеклассическая философия» «Нормативная методология педагогики»	«Введение в науковедение» «Педагогическая квалитология» «Педагогическая квалитметрия» «Введение в теорию аргументации»	Методологическая культура гуманитарного типа
Послевузовское образование			
1-я ступень (аспирантура)	«Философия науки» «Теория аргументации» «Психология науки» «Общая и нормативная методология педагогики»	«Науковедение» «Управление качеством научных исследований»	Методологическая компетентность
2-я ступень (докторантура)			

На сегодняшний момент вызывает скепсис существующая практика «входной диагностики» потенциальных аспирантов, направленная на определение «зон их актуального и ближайшего развития», уровня методологической культуры, теоретического мышления, в целом интеллектуального потенциала, рефлексивных способностей. С целью улучшения ситуации в рамках европейского образовательного проекта Темпус-4 «Сетевое взаимодействие университетов-партнеров в реализации многоуровневой системы подготовки и повышения квалификации специалистов в области образовательного менеджмента» был разработан пакет диагностического инструментария выявления и оценки уровня теоретической и методологической компетентности потенциальных аспирантов.

Методологическую компетентность потенциального аспиранта можно выявить только посредством экспертной оценки результатов его научных исследований, которые материализуются в статьях, научных проектах, диссертации. В этой связи потенциальным аспирантам в ходе методологической экспертизы предлагали предоставить *методологический проект потенциального исследования*, структурными единицами которого должны были стать типовые компоненты, принятые в науке:

- обоснование актуальности проблемы и темы исследования;
- объектное поле, объект и предмет исследования («что исследуется и в каком ракурсе, аспекте?»);
- понятийно-терминологический аппарат (в виде понятийной «матрицы», «кластера», «иерархии», «древа»);
- концепция исследования (аксиологическое поле исследования; философские, общетеоретические и специально-научные подходы к проектированию авторской концептуальной модели исследования;
- актуальность и новизна подходов к решению проблемы исследования;
- конкретные концептуальные идеи автора;
- предполагаемые инструменты реализации концептуальных идей;
- цель, задачи, методы и потенциальные результаты исследования;
- новизна потенциальных результатов;
- теоретическая значимость потенциальных результатов;
- практическая значимость потенциальных результатов.

Диагностика методологической компетентности осуществлялась посредством двух основных инструментов: тестирования и экспертного метода. Диагностический пакет включал:

1. Тест «Уровень компетентности потенциальных аспирантов в области общей педагогики, общей и нормативной методологии педагогики».
2. «Интегрированную качественно-количественную шкалу оценки уровня теоретической и методологической компетентности потенциальных аспирантов».
3. «Методологические критерии и показатели качества методологического аппарата потенциальной кандидатской диссертации соискателя – будущего аспиранта» (для экспертов);
4. «Корреляционную матрицу методологического аппарата потенциальной кандидатской диссертации соискателя – будущего аспиранта» (для экспертов).

Оценка уровня сформированности методологической культуры у потенциальных аспирантов осуществлялась с учетом следующих критериев и показателей:

- понимают сущность философских, общенаучных, социально-гуманитарных, педагогических, методологических категорий и понятий (выделяют сущностные признаки; определяют содержательное поле и объясняют генезис содержания; структурируют; систематизируют); умеют конструировать логически и иерархически структурированные понятийные матрицы;

– умеют содержательно интерпретировать уровни методологии научно-педагогического исследования; понимают сущности дескриптивного и прескриптивного методологического знания, методологического и функционально-методологического знания, степень влияния на социально-гуманитарное исследование философских и общенаучных концепций и подходов (постмодернизм; экзистенциализм; философская антропология, системный подход и др.);

– понимают сущность методологических норм; осуществляют методологически корректное проектирование методологического аппарата исследования (проблема; актуальность; тема; объект; предмет, цель, задачи, гипотеза, новизна, теоретическая и практическая значимость и др.);

– устанавливают корреляцию между компонентами методологического аппарата исследования; владеют логикой прикладного педагогического исследования; владеют отдельными приемами аргументации (обоснования) концептуальных и нормативных моделей педагогического исследования;

– понимают сущность теоретических и эмпирических методов исследования как средства решения научной проблемы, цели и задач исследования, умеют адекватно цели и задачам конструировать систему исследовательского инструментария;

– понимают сущность и владеют технологией педагогического эксперимента; умеют конструировать диагностические программы (критерии, показатели, качественные шкалы, диагностические методики), корректно интерпретировать экспериментальные данные;

– понимают возможности, границы применения и умеют адекватно использовать формально- и содержательно-логические правила (определение понятий; классификация; неполная индукция; структурно-логическое моделирование и др.); корректно применять статистические методы;

– понимают специфику социально-гуманитарного исследования в сравнении с естественно-научным (парадигма; логика проектирования; вариативность ценностно-целевых установок, поликонцептуальность, специфика аргументации, статистический и математический инструментарий и др.);

– проявляют способности к системному анализу, генерированию идей, мысленному экспериментированию, конструированию гипотез, прогнозированию и др.;

– проявляют рефлексивную самостоятельность, умеют осуществлять методологическую рефлексию процесса и результатов исследования с позиции методологических норм и гуманитарных ценностей, владеют методами методологической рефлексии, конструируют корреляционные матрицы.

На основании анализа результатов диагностики можно сделать следующее заключение. У 90 % потенциальных аспирантов не сформированы системные нормативно-методологические знания на уровне понимания и применения. Крайне беден персональный интеллектуально-стилевой репертуар, доминируют алгоритмические приемы интеллектуальной деятельности. Зачастую заявленные проблемы исследования не актуальны, в явном виде не идентифицированы и не сформулированы. Исследование методологически не обосновано и носит

эkleктичный характер. Понятийный аппарат содержательно и структурно не разработан, логически некорректен; предмет исследования, отражающий авторскую позицию исследователя, в явном виде не сформулирован; цель и задачи исследования абстрактны, сформулированы с «оттенком процессуальности». Задачи исследования противоречат логике исследования; цель и задачи не коррелируют; гипотезы тривиальны, эвристический потенциал исследования крайне низкий; исследовательский инструментарий неадекватен задачам исследования; степень корреляции проблемы, темы, объекта и предмета и т. д. исследования «слабая»; логика исследования методологически некорректна и др. [15].

Качество научно-методологического образования обуславливает уровень методологической культуры исследователей, качество проводимых научных исследований, приращение научного знания в течение жизни. В связи с этим крайне актуальным является мотивирование исследователя на **перманентное научно-методологическое самообразование** и саморазвитие! Однако для подобного саморазвития мало одной мотивации исследователя и даже рефлексии. Необходимы еще и системные знания, умения, опыт проектирования, осуществления экспертизы научного исследования (как «призма» и «материал» для методологической рефлексии), общие, специальные, парциальные способности. В целом – культура самоорганизации и самопроектирования специалиста как ученого.

Понятно, что эта статья содержит только некоторые «штрихи к портрету». Научное обоснование системы непрерывного научно-методологического образования еще впереди [16].

Список литературы

1. Психология науки: Учеб. пособие / А. Г. Аллахвердян, Г. Ю. Мошкова, А. В. Юревич, М. Г. Ярошевский. М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998. 312 с.
2. Бережнова Е. В. Методологические условия перехода от науки к практике в структуре прикладного педагогического исследования: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Волгоград, 2003. 321 с.
3. Загвязинский В. И. Истоки и характер типичных ошибок в педагогических исследованиях // Образование и наука. 2009. № 11 (68). С. 5–12.
4. Ивин А. А. Теория аргументации. М.: Гардарики, 2000. 414 с.
5. Каган М. С. Глобализация как закономерность процесса развития человечества в XXI веке // Личность. Культура. Общество. 2004. Вып. 4 (24). С. 152–170.
6. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2008. 400 с.
7. Проблемы методологии гуманитарных наук / В. А. Лекторский, В. С. Степин, В. Г. Федотова и др. // Эпистемология и философия науки. Т. XII. № 2. С. 38–74.
8. Порус В. Н. Парадоксальная рациональность (очерки о научной рациональности). М.: Изд-во УРАО, 1999. 124 с.
9. Розин В. М. Специфика и формирование естественных, технических и гуманитарных наук. Красноярск: Изд-во Краснояр. ун-та, 1989. 200 с.
10. Степин В. С. Генезис социально-гуманитарных наук (философский и методологический аспекты) // Вопросы философии. 2004. № 3. С. 37–43.
11. Степин В. С. Теоретическое знание. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 744 с.

12. Швырёв В. С. Рациональность как ценность культуры. Традиция и современность. М.: Прогресс-Традиция, 2003. 176 с.
13. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. М.: Эдиториал УРСС, 1997. 421 с.
14. Фельдштейн Д. И. О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии // Педагогика. 2008. № 6. С. 3–14.
15. Более подробное описание проделанной в рамках проекта Темпус-4 диагностической работы см.: Северин С. Н. Критерии и методы диагностики сформированности у аспирантов педагогических специальностей теоретической и методологической компетентности: пособие (в соавт. с Д. А. Старовойтовой). – Брест, Брестский гос. ун-т им. А. С. Пушкина, 2013.
16. Некоторые методологические положения, представленные в данной статье, нашли отражение в научно-методических изданиях, которые используются в практике работы Брестского университета им. А.С. Пушкина. См. Северин С. Н. Введение в нормативную методологию педагогики: пособие для магистрантов, аспирантов, педагогов-исследователей. – Брест : Изд-во БрГУ. – 2008. Северин С.Н. Методология педагогического исследования: учеб.-метод. комплекс /Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2014