

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

СЕВЕРИН С.Н.

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

*Допущено Министерством образования Республики Беларусь
в качестве учебного пособия для магистрантов учреждений высшего
образования по специальностям
«Инновации в обучении иностранным языкам», «Образовательный
менеджмент», «Теория и методика обучения и воспитания»*

БРЕСТ – 2017

УДК 378 (07)
ББК 74.58
С 28

Рецензенты:

Доброродный Д.Г. – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философии и методологии науки БГУ.

Пунчик В.Н. – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики БГПУ имени М. Танка

Учебное пособие разработано в контексте ценностей постнеклассической культуры и науки, актуальных концепций методологии науки и методологии педагогики и предназначено для магистрантов учреждений высшего образования по специальностям «*Инновации в обучении иностранным языкам*», «*Образовательный менеджмент*», «*Теория и методика обучения и воспитания*».

Пособие является одним из источников научно-методического обеспечения методологического образования магистрантов педагогических специальностей, формирования у магистрантов *методологической культуры гуманитарного типа* (культуры научного исследования).

Адресуется магистрантам, аспирантам, педагогам-исследователям.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ЛЕКЦИИ ПО МЕТОДОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	7
1. Педагогика в контексте постнеклассической культуры и науки.....	7
2. Сущность методологии педагогики.....	25
3. Специфика педагогического исследования как социально-гуманитарного.....	29
4. Аргументация в структуре педагогического исследования.....	37
5. Уровни методологической рефлексии педагогического исследования.....	50
6. Логика педагогического исследования.....	62
7. Методологический аппарат педагогического исследования.....	66
8. Методологический инструментарий.....	81
9. Критерии качества педагогического исследования.....	96
 Список использованных источников.....	 107
ПРАКТИКУМ ПО МЕТОДОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	115
 Семинар 1. Парадигма педагогического исследования как открытая нормативно-критериальная система.....	 115
Семинар 2. Уровни методологической рефлексии педагогического исследования.....	123
Семинар 3. Логика педагогического исследования.....	131
Семинары 4–7. Методологический аппарат и критерии качества педагогического исследования.....	137
Семинары 8–10. Методологический инструментарий.....	145
 Вопросы к зачету.....	 157

ВВЕДЕНИЕ

Динамичность культурных трансформаций, формирование постнеклассической культуры как «культуры тотальной плюральности» (Э. Тоффлер), четвертая «научная революция» и формирование постнеклассического типа научной рациональности (В.С. Степин), «сдвиги» парадигм в социально-гуманитарных науках (включая педагогику), интенсификация междисциплинарных и трансдисциплинарных связей в науке, глобализация, интернационализация, гуманитаризация образования, акцент на непрерывное развитие «человеческого капитала», на управление развитием образовательных систем и проектирование образовательных систем «потребного будущего», акцент на управление качеством образования, на формирование системы научно-методологического образования (В.В. Краевский) и др. обуславливают новые требования к уровню методологической культуры специалистов образования.

В этой связи в вариативный компонент учебных планов педагогических специальностей магистратуры («Образовательный менеджмент», «Теория и методика обучения и воспитания», «Инновации в обучении иностранным языкам» и др.) включена дисциплина «*Методология педагогического исследования*».

Учебное пособие «*Методология педагогического исследования*» разработано с целью научно-методического обеспечения преподавания данной дисциплины.

По данным исследователей (Е.В. Бережнова), только у 3% магистрантов педагогических специальностей сформированы отдельные компоненты методологической культуры, что обуславливает актуальность научно-методологического образования данной целевой группы.

Стратегическая цель курса «Методология педагогического исследования» – создать педагогические условия для формирования (развития) у магистрантов педагогических специальностей компонентов методологической культуры гуманитарного типа с учетом их когнитивно-стилевой дифференциации. Методологическая культура педагога-исследователя – это компонент профессиональной культуры, интегрирующий *ценностное сознание* исследователя (идеалы, установки), *системные знания* (на уровне понимания) по методологии науки, методологии педагогики, логике, теории аргументации и др., *методологические умения* проектировать, осуществлять и оценивать качество процесса и результатов научного исследования с позиции методологических, логических, эмпирических, гуманитарных критериев, *метаспособности* (системность, дивергентность, прогностичность, концептуальность, рефлексивность научного мышления), *персональный интеллектуальный стиль*, а также *опыт осуществления и*

экспертизы научной деятельности, обуславливающие решение научной проблемы, создание нового научно-методического продукта, обладающего теоретической и практической значимостью.

Задачами учебной дисциплины «Методология педагогического исследования» являются:

- развитие у магистрантов мотивации на перманентное научно-методологическое самообразование;
- формирование у магистрантов теоретических и нормативных знаний в области методологии педагогики на уровне знания-понимания и знания-применения в стандартных методологических ситуациях;
- формирование у магистрантов методологических умений проектировать, осуществлять, оценивать качество процесса и результатов педагогического исследования с позиции методологических и логических норм, гуманитарных критериев;
- создание условий для формирования (развития) у магистрантов системности, дивергентности, прогностичности, концептуальности, рефлексивности мышления и др.;
- создание условий для развития у магистрантов вариативного интеллектуально-стилевого репертуара, способности работать в разных «режимах мыследеятельности»;
- формирование у магистрантов опыта проектирования педагогического исследования, решения разноуровневых и разнотипных методологических задач-ситуаций;
- создание условий для развития у магистрантов рефлексивных умений и рефлексивной самостоятельности.

Критерии сформированности у магистрантов методологической культуры:

- понимают сущность общенаучных, социально-гуманитарных и педагогических, методологических категорий и понятий (выделяют сущностные признаки; определяют содержательное поле и объясняют генезис содержания); умеют конструировать понятийные структуры;
- умеют содержательно интерпретировать уровни методологии педагогического исследования; понимают сущность дескриптивного и прескриптивного методологического знания, методологического и функционально-методологического знания, степень влияния на социально-гуманитарное исследование философских и общенаучных концепций и подходов (постструктурализм, постмодернизм; экзистенциализм; философская антропология, системный подход и др.); умеют применять методологические подходы в контексте магистерского исследования;
- понимают специфику социально-гуманитарного исследования в сравнении с естественнонаучным;

– понимают сущность методологических норм (подходов, принципов, методов, критериев);

– осуществляют методологически корректное проектирование научного исследования, методологическую рефлексию его процедуры и результатов (проблема; актуальность; тема; объект; предмет, цель, задачи, гипотеза, новизна, теоретическая и практическая значимость и др.); устанавливают корреляцию между компонентами методологического аппарата;

– владеют логикой педагогического исследования, 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 и реализовывать диагностические программы (критерии, показатели, качественные шкалы, диагностические методики), корректно интерпретировать экспериментальные данные, конструировать эмпирические обобщения;

– понимают границы применения и умеют адекватно использовать содержательно-логические правила (определение понятий; классификация; неполная индукция и др.);

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

– проявляют рефлексивную самостоятельность; умеют осуществлять экспертизу качества научного исследования с позиции методологических, логических норм и гуманитарных ценностей и владеют приемами методологической рефлексии.

Основным педагогическим инструментарием формирования у магистрантов методологической культуры являются следующие методы и формы: *определение и структурирование понятий; «синектика»; педагогическое моделирование; методологическое проектирование; проектирование авторских педагогических систем; методологическая рефлексия; прогнозирование; контент-анализ научных источников; факторный анализ; системный анализ; конструирование корреляционных матриц; имитационно-моделирующие игры; экспертный метод; «паспортизация методики»; гуманитарная экспертиза педагогических новаций; конструирование качественных диагностических шкал и др.*

ЛЕКЦИИ ПО МЕТОДОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

1. Педагогика в контексте постнеклассической культуры и науки

Традиционно наука рассматривается как компонент культуры, особый вид познавательной деятельности, направленный на генерирование объективных (законы, закономерности функционирования и развития объектов), обоснованных (теоретически, методологически, логически, эмпирически, статистически), систематизированных научных знаний о мире (реальном, гиперреальном). В «фокусе внимания» науки – природные, технические, социальные, гуманитарные объекты (природа, человек, экосистемы, культура, образование, наука, религия, технология, мораль и др.).

Наука есть система научного исследования и научных знаний (как результата научных исследований), характеризующихся новизной, теоретической и практической ценностью.

Для науки (как и любой другой деятельности) характерны свои специфические ценности (ценность истины, обоснованность научного знания, ценность новизны), свои стандарты качества, своя нормативно-критериальная система (парадигма).

Наука полифункциональна. Одна из функций науки – *теоретическая*: генерирование и систематизация объективных знаний о действительности («Что есть объект? Каковы его закономерности, факторы и механизмы развития?»). На основании знания закономерностей (объективных, существенных, инвариантных связей) можно *объяснить*, как функционируют исследуемые объекты, а также определить *тенденции их развития* с учетом динамики контекста. В этой связи еще одна функция науки – *прогностическая*. *Наука должна управлять цивилизационными трансформациями, «контролировать и направлять» их*. В этом, с позиции Э. Тоффлера, важнейшая функция науки [113; 114].

Для современной науки (социально-гуманитарных наук в особенности) все более актуальной является *проективно-конструктивная (нормативная, технологическая)* функция («Каким должен быть объект в данном контексте, с учетом динамики контекста?») [110]. При изучении «человеко-размерных» объектов поиск научной истины связан не только с генерированием теоретических и эмпирических знаний («Что есть объект?»), но с определением *стратегии и возможных направлений преобразования* таких объектов [111].

«Парадоксы» и «риски» современной науки. Почему современную науку считают «зоной риска» для культуры, конкретного человека, человечества в целом (Ф. Фукуяма) [117], почему наука «одновременно играет

роль и спасителя, и источника экзистенциальной угрозы» (Л.П. Киященко) [41], почему современная наука является «зоной риска» для самой науки?

С одной стороны, наука является катализатором развития культуры, человеческой цивилизации. Современные наукоемкие технологии – необходимый инструмент обеспечения качества, эффективности, развития всех сфер социальной жизни (экономики, здравоохранения, образования, управления, коммуникации и др.).

С другой – научно-технологическое знание все чаще «вступает в конфликт» с гуманитарными ценностями. Речь идет не только о технологиях, способных физически уничтожить человечество, но и технологиях управления (манипулирования) человеческим сознанием и поведением (включая генетический уровень), технологиях, способных нивелировать человеческую индивидуальность. «Интеграция» науки и технологий обусловила появление феномена «технонауки» («сращивание» науки и технологии) [63]. Ученые работают над созданием на междисциплинарной основе конвергирующих нано-, био-, инфо- и когнитивных технологий. Современные технологии позволяют создавать не только новые технические конструкции, «воссоздавать», «клонировать» существующие формы жизни, но и генерировать *новые формы жизни*, в том числе «агрессивные» формы, способные уничтожить человека как биологический вид. В этой связи рефлексия ученых должна быть сфокусирована именно на *социально-гуманитарных последствиях результатов научных исследований*. Очевидно, не всякое научное знание обладает гуманитарной ценностью.

«Риски» современной науки связаны с *доминированием прикладных исследований и разработок*, приоритетной целью которых является создание эффективных технологий. Изначально доминантой в таких научных исследованиях является не научная истина, а *эффективность, рентабельность инновационного продукта* (Ж.-Ф. Лиотар) [66]. Это обусловлено ценностями техногенной цивилизации: мерилем богатства становится *производство, распространение и потребление знания* – знание рассматривается как коммерческий продукт, экономическая ценность («коммерциализация знания»). Ряд ученых полагают, что именно прикладные исследования являются определенной «зоной риска» для современной науки [86]. В научном исследовании *решение прикладных задач должно осуществляться в контексте собственно научно-познавательных целей*. Любой технико-технологический продукт должен быть научно обоснован, пройти гуманитарную экспертизу, а технологическое знание структурировано в систему научного знания.

С нашей точки зрения и педагогическая наука находится в «зоне риска»: целевыми приоритетами целого ряда педагогических исследований является создание (не всегда обоснованных теоретически, методологиче-

ски, с позиции гуманитарных ценностей) педагогических технологий, «производство» которых становится «самоцелью». Любая педагогическая новация (прежде чем стать инновацией) должна быть научно обоснована (эмпирически, теоретически, методологически, статистически) и пройти гуманитарную экспертизу.

«Научно-теоретическая функция педагогики является приоритетной и системообразующей по отношению к конструктивно-технической. Создание научно-обоснованных систем обучения и воспитания, новых методов возможно на основе познания сущности педагогических явлений в ходе теоретических исследований. Только на этой основе можно осуществить опережающее отражение педагогической действительности, обеспечить влияние науки на практику» [56, с. 16–17].

В период трансформаций важно обеспечить развитие фундаментальной науки. Результаты фундаментальных исследований (теории и концепции) «потенциально содержат в себе целые созвездия будущих новых технологий и неожиданных практических приложений» [110, с. 43]. Стратегическая цель фундаментальных исследований – создание теорий и концепций, выявление законов и закономерностей, обоснование стратегических прогнозов развития мира, новых направлений научных исследований и др. В процессе фундаментальных исследований создаются теоретические модели объектов реальности (например, в педагогике: культурологическая модель содержания образования [56; 65], концепция личностно развивающего образования [99], компетентностная модель образования [17; 100]). Инвестирование в фундаментальную науку, в развитие научных школ – это инвестирование в будущее, это необходимое условие конкурентоспособности экономики, науки, национальной системы образования, государства в целом. Актуальными сегодня являются фундаментальные исследования в области общей и нормативной методологии педагогики, которые «напрямую» не связаны с практикой и не обосновывают нормы практической деятельности. В частности, результатами исследования Е.В. Бережновой являются методологические условия перехода от науки к практике в структуре прикладного педагогического исследования; способы аргументации компонентов логико-гносеологической модели педагогического исследования [10]. В.М. Полонским обоснованы и разработаны критерии и методы методологической оценки качества процесса и результатов педагогических исследований [83]. Данные фундаментальные исследования направлены на создание методологического обеспечения научной деятельности. От качества методологических исследований зависит качество методологического обеспечения и результативность специально-научных исследований.

От качества специально-научных исследований зависит качество норм практической педагогической деятельности, норм обучения и воспитания.

Наука в контексте культурных трансформаций. С одной стороны, наука испытывает влияние социокультурных факторов; с другой – наука является фактором развития культуры, а научное знание – инструментом прогнозирования и эффективного решения проблем, кризисов (экологического, демографического, миграционного, экономического, энергетического и др.), прогнозирования рисков, управления цивилизационным развитием, управления контекстом будущего (таблица 1).

Таблица 1 – Наука в контексте постнеклассической культуры

Постнеклассическая культура	Постнеклассическая наука
<i>Культура многообразия. Многообразие как ценность и источник развития. Непрерывное развитие как ценность. Самоценность всех элементов культуры; сохранение «особенного», «уникального» в культуре</i>	Дифференциация наук; автономизация и дифференциация социально-гуманитарных наук. Четвертая «научная революция», формирование постнеклассической науки, парадигмальные трансформации в науке (общенаучная картина мира и конкретно-научные онтологии; философские основания; ценности и нормы исследования); «сдвиги» парадигм в педагогике, социологии, психологии и др. Аксиологизация, гуманитаризация, конвергенция, интернационализация, систематизация науки и др.
<i>Отказ от инвариантных «правил игры», абсолютных истин</i>	Многомерность объектов научного исследования. Потенциальная полипарадигмальность (вариативность методологических оснований решения конкретной научной проблемы). Потенциальная множественность предметов и целей исследования. Многомерность, контекстность, относительность научной истины. Потенциальная поликонцептуальность
<i>Плюрализм стилей, идей, концепций</i>	
<i>Открытость, глобальность, динамичность</i>	Наука как открытая система: интенсификация междисциплинарных научных и трансдисциплинарных («культура – наука») взаимодействий
<i>Непрерывность и «тотальность» рефлексии. Идеи продуктивной рациональности – идеи управления развитием, управления контекстом будущего, кризисами, рисками</i>	Наукоемкое управление развитием «человекомерных систем»: системный анализ; прогнозирование будущего, эффектов и рисков; обоснование оптимальных альтернатив развития и проектирование моделей «потребного будущего» («будущее не только прогнозируется, но и строится»)
<i>Доминанта – творческо-инновационная деятельность</i>	Наука как катализатор развития культуры. Гуманитаризация науки. «Человеческое измерение» в структуре науки. Наукоемкое социально-гуманитарное проектирование. Гуманитарная экспертиза научных новаций

Педагогическая наука и образование – подсистемы культуры. В этой связи важно понять, какие существенные изменения произошли (происходят) в культуре, как трансформировалась культура и как эти трансформации влияют на развитие науки и образования.

Современную культуру характеризуют как «культуру *постмодерна*». Ученые разграничивают понятия «*постмодерн*» и «*постмодернизм*». Постмодернизм – междисциплинарная концепция, описывающая «постсовременность», «постисторию» (Ф. Фукуяма) [117], а постмодерн – современная ситуация в культуре. Культура постмодерна, позиции Ф. Фукуямы, характеризуется «культурным многообразием» [117]; Э. Тоффлер считает, что постиндустриальная цивилизация (цивилизация «третьей волны») – это «цивилизация разнообразия» [113]; Ж. Делёз, Ф. Гваттари акцентируют внимание на множественности мира [28].

В основе постмодернизма – идеи множественности мира и «равновроятности» сценариев его развития, отказ от инвариантных критериев, стандартов, признание относительности и множественности истин, плюрализм мировоззренческих стилей, позиций, идей, концепций, их диалог, комплементарность; культурное многообразие, признание самоценности всех компонентов и элементов культур и другие [28; 113; 117].

Культура постмодерна оказала существенное влияние и на сферу образования. Сегодня ученые акцентируют внимание:

– *на непрерывности образования, «образовании в течение жизни», на развитии и саморазвитии «человеческого капитала»;*

– *открытости образования (открытости образовательного контента; образование как открытая мультикультурная полистилистическая среда для развития и саморазвития каждого человека), глобализации и интернационализации образования, поликультурном и сетевом характере образования;*

– *гуманитаризации, гетерогенности и инклюзивности образования, множественности педагогических ценностей, концепций, целей, содержания, методических систем, технологий, форм, уровней, профилей образования;*

– *гуманитарной экспертизе образовательных новаций;*

– *управлении развитием образования: прогнозировании эффектов и рисков, проектировании образовательных моделей «потребного будущего» с учетом трендов культуры, стратегий цивилизационного развития.*

Современная наука столкнулась с существенными трансформациями социокультурного контекста, целым рядом глобальных проблем, принципиально новыми типами объектов исследования. Все чаще объектами современных научных исследований являются саморазвивающиеся «человеко-размерные макросистемы» (В.С. Степин) – системы, включающие

человека в качестве своего компонента. К таким системам относятся: биосфера, глобальная сеть Internet, системы технологического проектирования, когда проектируется уже не только отдельная машина или система «человек – машина», а еще более сложный развивающийся комплекс «человек – машина», плюс экосреда, в которую внедряется данная технология, плюс социокультурная среда, принимающая эту технологию [111].

*В контексте глобализации и интернационализации процессов и явлений, формирования единого информационного пространства, поликультурного поля возникают новые культурно-образовательные феномены. Образование в настоящее время – это наднациональную реальность, открытая мегасистема. Объективной, закономерной является интернационализация научных исследований в сфере образования. В этом контексте актуальны **междисциплинарные интернациональные («гибридные») научные исследования**, в фокусе внимания которых – формирующаяся наднациональная образовательная реальность.*

В этой связи и в самой науке происходят радикальные изменения, которые методологи характеризуют как четвертую глобальную «научную революцию», в ходе которой рождается новая постнеклассическая наука [111]. Формируется **постнеклассический тип научной рациональности, «парадигма постнеклассической науки»**. «Научные революции» выражаются в радикальных изменениях философских оснований науки, общенаучной и дисциплинарных картин мира, норм и стратегий исследования [111]. Существенно дополняется содержание таких категорий, как «научная истина», «критерии научной рациональности», «парадигма», «научная аргументация», осуществляется «переоценка» культурно-научного взаимодействия, эвристического потенциала субъективно-иррационального в науке и др.

Для постнеклассической науки характерен переход от уровня междисциплинарных научных исследований к *трансдисциплинарному уровню взаимодействия* (рисунок 1), охватывающему взаимодействие не только между конкретно-научными дисциплинами, но и процессы в культуре, социуме, науке в целом [3]. В частности, социокультурная обусловленность науки проявляется в трансдисциплинарном подходе к социально-гуманитарным исследованиям [2] (рисунок 2).

Научные исследования могут проектироваться с позиции разных *методологических стратегий*: **монодисциплинарной** (классическая наука), **междисциплинарной** (неклассическая наука), **трансдисциплинарной** (постнеклассическая наука). *Методологическую стратегию рассматриваем как систему приоритетных методологических установок и, как следствие, доминантных методологических инструментов решения конкретно-научной проблемы.*

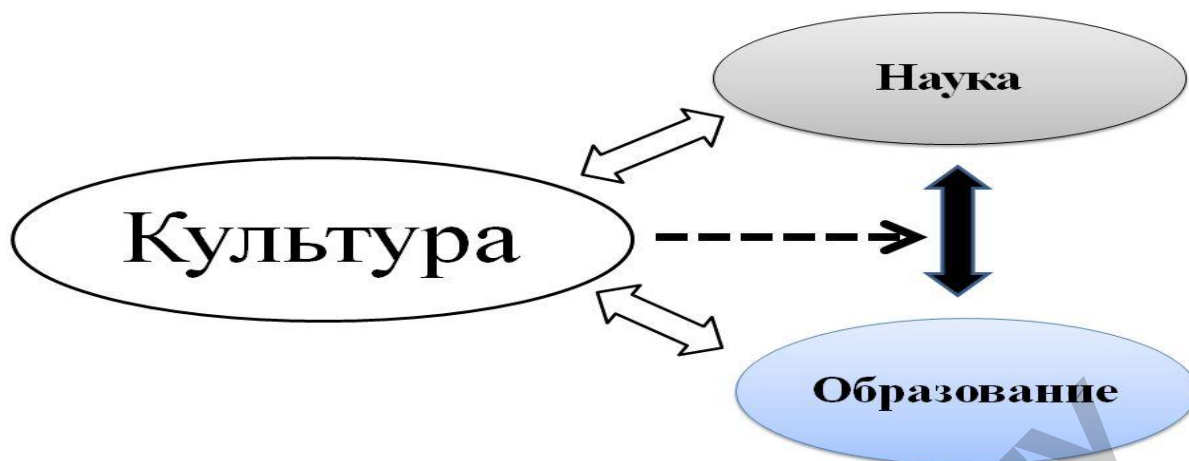


Рисунок 1 – Трансдисциплинарные связи:
«культура – наука – образование»

Методологическая стратегия включает доминантные источники методологического обеспечения исследования: методологический идеал, подходы, теории, концепции, методы исследования. Методологическая стратегия исследования – это результат методологической рефлексии и методологического самоопределения (позиционирования, выбора) исследователя (научной школы).

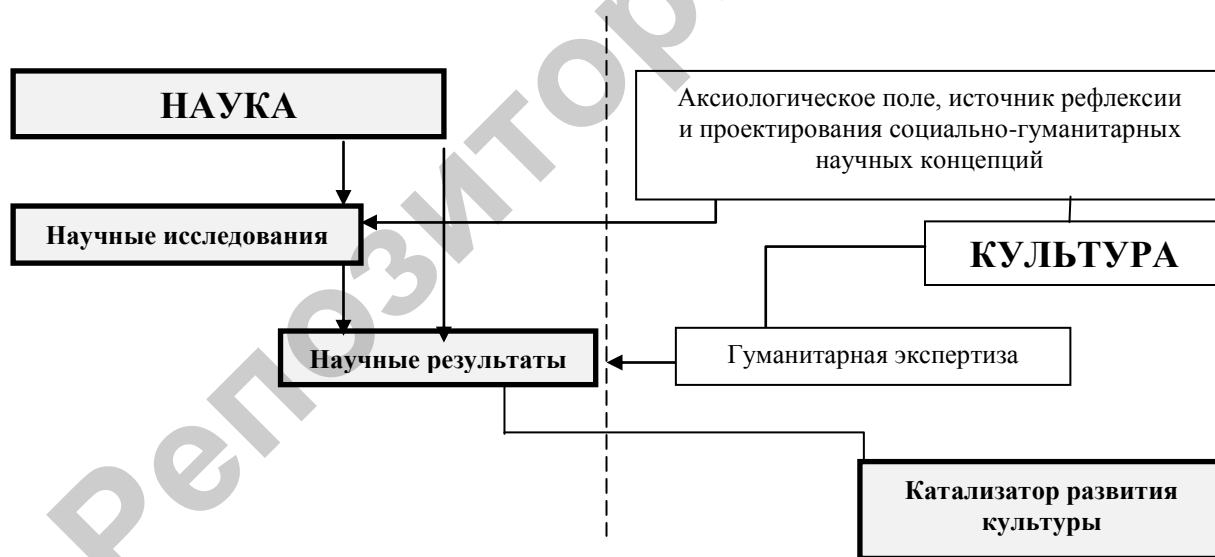


Рисунок 2 – Трансдисциплинарная методологическая стратегия
научного исследования

С нашей точки зрения, для **постнеклассической науки** характерна **комплементарность** (взаимодополнительность) **междисциплинарной и трансдисциплинарной методологических стратегий**. С позиции ученых,

специфика трансдисциплинарной методологической стратегии исследования заключается [1–3]:

- в понимании сложности, многомерности, целостности, интенсивной изменчивости мира;

- в целостности познания мира через «синтез» различных по природе знаний, рефлексивном «выходе» в процессе научного исследования за «пределы» науки и использование философского, научного, вненаучного и метанаучного (И.А. Колесникова) знания. Источниками методологического обеспечения, научной рефлексии и конструирования авторских концептуальных моделей являются не только философские, обще- и конкретно-научные подходы, теории, концепции, но и «другие» сегменты социокультурного опыта (например, мораль, политика, религия, искусство); в сопряженности научного и социокультурного подходов к решению глобальных социальных проблем, обязательной *социально-гуманитарной экспертизе научных новаций, прогнозировании и упреждении гуманитарных «рисков»* от инноваций.

Для постнеклассической науки характерна тенденция к конвергенции, связанной с интенсификацией *междисциплинарного взаимодействия*, а также взаимодействия в системе «культура – наука» – *трансдисциплинарного взаимодействия*. Конвергенция («связь», «взаимопроникновение», «интеграция») может осуществляться, например, через механизм «парадигмальных прививок» (В.С. Степин), проявляться в различных формах «гибридности» (таблица 2).

Таблица 2 – Формы проявления «гибридности» в педагогике

Тенденции развития педагогики	Формы «гибридности»
Конвергенция наук	Междисциплинарные исследования образования – исследование образовательной реальности сквозь призму функций и задач разных наук с целью получения многомерной истины; это исследования «на стыке» наук (например, философско-психолого-педагогическое)
	«Гибридность» проявляется в педагогических исследованиях, реализующихся на междисциплинарной основе посредством критической экстраполяции из других научных дисциплин подходов, понятий, теорий, концепций, методов исследования («парадигмальные прививки»)
	Взаимодополнительность в педагогических исследованиях естественнонаучного, технологического и гуманитарного идеалов познания
	Взаимодополнительность междисциплинарной и трансдисциплинарной (связь с культурой) методологических стратегий
	Комплементарность социокультурного, специально-научного, методологического и субъективно-личностного измерений

Конвергенция наук	Взаимодополнительность в педагогических исследованиях гуманитарных (например, культурологического, субъектно-деятельностного) и технологических (квалиметрического, квалитологического) подходов
	Интеграция в «ядро» критериев оценки качества педагогических исследований методологических, содержательно-логических, гуманитарных, статистических, эмпирических критериев
	Взаимодополнительность в педагогическом исследовании качественных и количественных методов исследования
	Реализация в педагогических исследованиях научно-теоретической, прогностической, нормативной и аксиологической (гуманитарная экспертиза) функций
	Интернациональный характер педагогических исследований
	«Гибридность» типов педагогических исследований, например: «интернациональное фундаментально-прикладное педагогическое исследование», «прикладные педагогические разработки на междисциплинарной основе»
	«Гибридность формулы» научно-педагогического знания как единства истины и ценности, истины и нормы

Одним из трендов постнеклассической науки является **тотальность и перманентность научной рефлексии** с акцентом на «внешнюю» рефлекссию социокультурного контекста [129; 130; 135], в котором «развертывается» научное исследование. Современный ученый призван выявлять философско-мировоззренческие, социокультурные предпосылки и основания своей научно-исследовательской деятельности, что делает его мышление, по мнению Л.А. Микешиной, принципиально *методологическим, критико-рефлексивным* [73]. Считаем, что объектами рефлексии современного исследователя должны быть:

- *социокультурные трансформации, социокультурный контекст, в котором развертывается научное исследование;*
- *объект научного исследования в его динамике, изменение его типа, уровня сложности, структурной дифференциации; связи объекта, в частности образования, с другими культурными феноменами;*
- *тренды современной науки и конкретно-научной дисциплины, тенденции развития педагогики (например, гуманитаризация и аксиологизация науки, взаимодополнительность междисциплинарной и трансдисциплинарной методологических стратегий);*
- *парадигма конкретно-научной дисциплины как инвариантная нормативно-критериальная система исследования и ее трансформации;*
- *парадигмальная рамка собственного исследования (ориентир на тот или иной методологический идеал, выбор методологической стратегии,*

приоритетных методологических подходов, конструирование методологического аппарата исследования).

Специалисты указывают на актуальность *саморефлексии ученого* [2], связанной с методологическим самоопределением, позиционированием в условиях мультикультурности, научного многообразия; «фиксация» изменений собственного методологического идеала, позиции, стиля мышления («Я мыслю о том, как я мыслю»).

Рефлексивность научно-теоретического сознания проявляется также в *принципе обоснованности научного знания* [129]. Современные научные исследования должны быть методологически обоснованы еще до реализации [135]. **Именно методологическая экспертиза, методологическая рефлексия проекта исследования** (еще до его реализации) позволит определить в той или иной степени его качество, «*эвристический потенциал исследования*» [83] – новизну, теоретическую и практическую ценность потенциальных результатов для науки и образовательной практики.

Постнеклассическая наука характеризуется *вариативностью и взаимодополнительностью* подходов к исследованию объектов различной природы. «Когда ученый рассматривает интересующего его проблему с избранной точки зрения, то он с неизбежностью представляет в результате своей исследовательской деятельности одномерную истину... Но односторонний подход, каким бы важным он ни был... никогда не исчерпывает характеристик таких сложных объектов, как живые организмы или духовные явления. Сопоставление одной точки зрения с другой в диалоге дает двухмерную истину. Чем больше точек зрения на проблему учтено, тем многограннее истина как знание о предмете. Мы получим многомерную, но отнюдь не абсолютную истину» [81, с. 15–16].

В постнеклассической науке переосмысливается «*формула*» *социально-гуманитарного научного знания, которое рассматривается как единство истины и ценности, истины и нормы*. В.С. Степин отмечает: «Объективно истинное объяснение и описание применительно к «человекообразным» объектам не только допускает, но и предполагает включение аксиологических факторов в состав объясняющих положений. Возникает необходимость экспликации связей фундаментальных внутринаучных ценностей (поиск истины, рост знания) с вненаучными ценностями общественного характера. В современных программно-ориентированных исследованиях эта экспликация осуществляется при социальной экспертизе программ» [111, с. 631–632].

Претензия науки на абсолютную истину (особенно в социально-гуманитарном научном познании) – это одна из установок такой методологической позиции, как «*монологизм*» (М.М. Бахтин) [6], один из идеалов классической науки. *Контекстность, многомерность и относительность*

научной истины – норма постнеклассической науки («Истина зависит от контекста» [118]). При этом «истина может быть относительной, но она не может быть приблизительной» [86, с. 53].

Для современной науки характерно иное понимание и *критериев научной рациональности*, акцентируется внимание на открытости, контекстности (критерии зависят от контекста), динамичности, вариативности *критериев качества научного исследования*.

Для постнеклассической науки характерна новая тенденция, связанная с введением «человеческого измерения» в научную деятельность – *гуманизация и аксиологизация науки* [73]. Легализуется субъект научной деятельности, субъективно-иррациональное в структуре научного исследования. В контексте постнеклассической научной рациональности «иррациональное» рассматривается как необходимый компонент научного творчества. В реальном процессе научного познания органически сливаются, взаимодополняя друг друга, формально-логические, знаковые и образные средства, логически-рассудочные и интуитивно-смысловые компоненты, интерпретация, понимание и объяснение, конструирование гипотез, творческое проектирование и критическая рефлексия и другие [74].

В период интенсивных культурных и научных трансформаций педагогике важно сохранить свой научный статус, который определяется степенью развития ее методологической структуры, категориально-понятийного аппарата, теории.

Методологическая структура науки включает социокультурные, философско-аксиологические, гносеологические, онтологические основания (например, экзистенциализм, герменевтика, философская антропология, постструктурализм, постмодернизм, синергетика и др.), объект, задачи, предмет науки, категориально-понятийный аппарат и терминологическую систему, дескриптивное теоретическое знание (теории, концепции), дескриптивное эмпирическое знание (факты), нормативное или прескриптивное научное знание (социально-гуманитарные науки), парадигму как нормативно-критериальную систему исследования, методологические идеалы, стратегии и подходы исследования, методологический инструментарий, актуальные проблемные поля, конкурирующие гипотезы (рисунок 3).

Акцентируем внимание на компонентах методологической структуры педагогической науки.

Объект и предмет педагогики. Объект науки – это та область действительности, которую исследует данная наука. Например, объектами социально-гуманитарных наук являются культурные феномены, связанные с человеком. *Объектом педагогики является образование*. Сегодня «...образованность уже не сводится к способности воспроизвести усвоенные знания и тем более не отождествляется с эрудицией или «многознани-

ем», 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 умение оценить экологические, социальные, нравственные последствия технологических проектов, которые создаются на основе изучаемой науки, т.е. сделать то, что специалисты называют гуманитарной экспертизой» [100, с. 4].

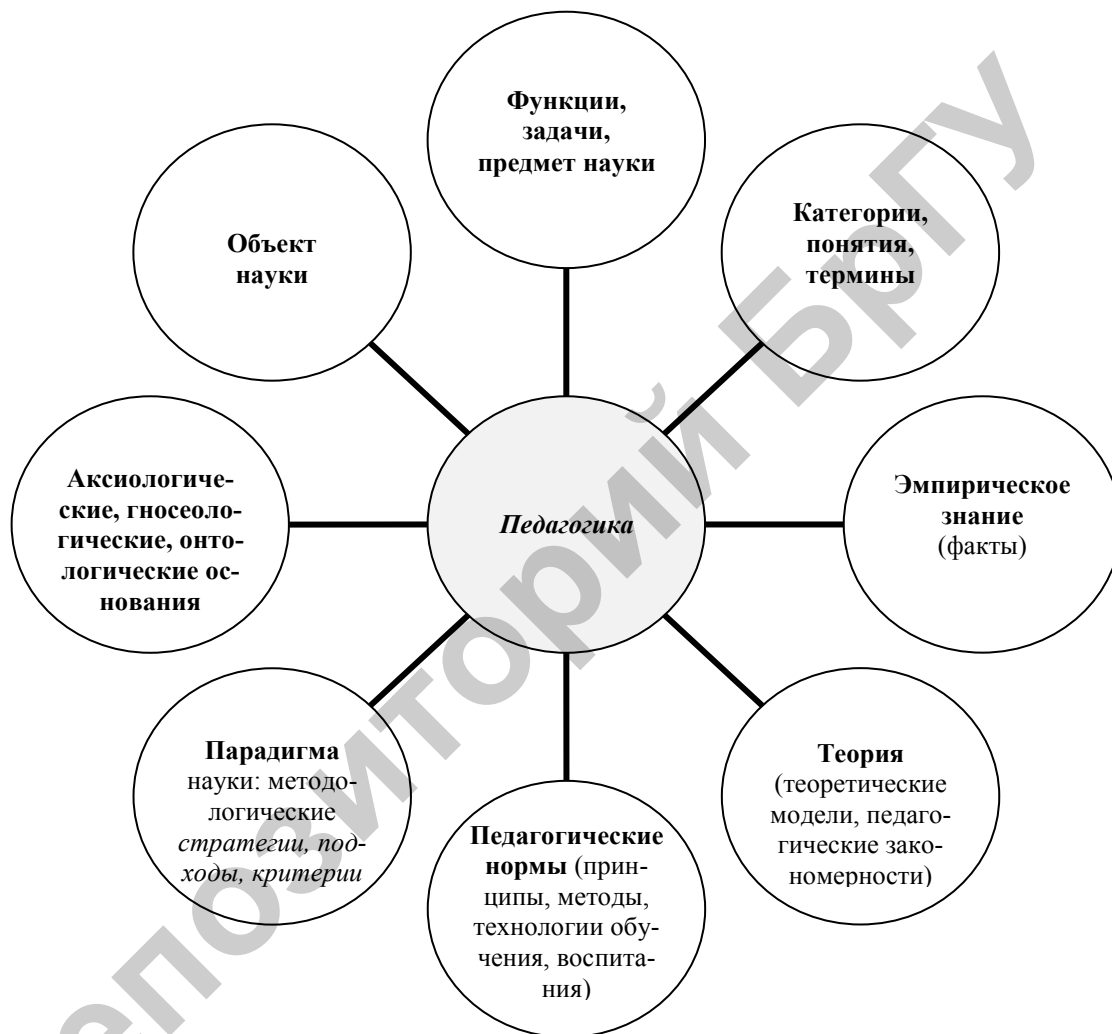


Рисунок 3 – Методологическая структура педагогики

Один и тот же объект действительности могут изучать разные науки. Образование является объектом изучения социологии, философии, психологии, культурологии и других научных дисциплин. Образование исследуется в разных ракурсах: как ценность, компонент культуры; механизм целенаправленной социализации; открытая система; со-деятельность обучающего и обучающегося; процесс; результат; самообразование; объект управления и проектирования; сфера образовательных услуг и др.

Каждая наука изучает объект действительности в определенном ракурсе, «измерении», в определенной «системе координат». Э.Г. Юдин отмечает, что объект изучения, исследовательская задача, система методологических средств... и последовательность их применения создают особую познавательную конструкцию – предмет исследования [136]. Образование как педагогический процесс – предмет педагогики.

Например, целью исследования является научное обоснование и разработка содержания и методов развития творческого мышления младших школьников на уроках «Человек и мир». Одна из задач данного исследования – конкретизация специфики, факторов и механизма развития данной потенции в данный возрастной период. И только после решения данной задачи можно решать задачи, связанные с обоснованием и разработкой методической системы и конкретных педагогических норм формирования (развития) у младших школьников творческого мышления. Однако это не означает, что объектом данного педагогического исследования является творческое мышление младших школьников. Вместе с тем, очевидно, что решение данной педагогической проблемы возможно только на основе междисциплинарного подхода.

Функции и задачи педагогики. Педагогика как социально-гуманитарная наука выполняет две основные функции (В.В. Краевский): **научно-теоретическую и нормативную** (рисунок 4).

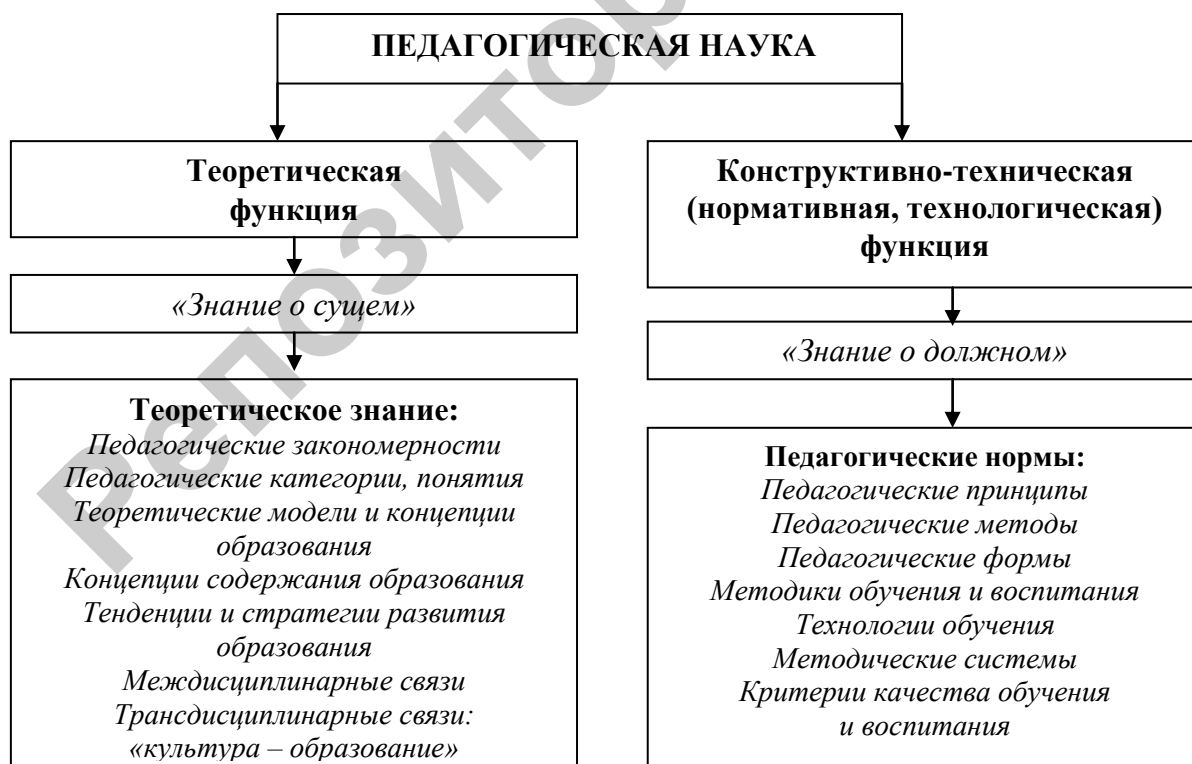


Рисунок 4 – Теоретическая и нормативная функции педагогической науки

Педагогика выявляет сущность, закономерности образования, научно обосновывает модели «потребного будущего» образования, стратегические цели, концепции содержания образования, разрабатывает принципы, методы, формы, технологии проектирования и осуществления педагогического процесса, критерии оценки его качества и эффективности в контексте культуры, с учетом динамики социокультурного контекста.

Педагог-исследователь, реализуя научно-теоретическую функцию, отражает педагогическую действительность такой, какая она есть, как сущее: определяет и оценивает качество педагогического процесса, объясняет эффективность или неэффективность тех или иных педагогических средств (эмпирический уровень); выявляет сущность («что есть?») обучения и воспитания; устанавливает педагогические закономерности; научно обосновывает компоненты, структуру, уровни, профили содержания образования с учетом социокультурной динамики; осуществляет с междисциплинарной и трансдисциплинарной позиций обоснование новых дидактических и воспитательных систем (теоретический уровень). Однако педагогика не только отображает педагогическую действительность как она есть, как сущее, но и разрабатывает средства ее преобразования – *педагогические нормы* («Как должно обучать и воспитывать?»).

Реализуя конструктивно-техническую (нормативную, технологическую) функцию, педагог-исследователь получает «знания о должном»: знания-нормы, знания-предписания (принципы, методы, формы, критерии), отражающие, как должно осуществлять педагогический процесс, чтобы он был максимально результативен. Большинство *педагогических исследований* являются «гибридными»: выполняют и теоретическую, прогностическую, аксиологическую и нормативную функции.

С учетом интенсивной динамики социокультурного контекста актуальными являются *прогностические исследования в сфере образования* (рисунок 5). В.С. Степин считает, что одна из целей науки в том, чтобы *предвидеть* возможные будущие изменения объектов, в том числе и те, которые соответствовали бы будущим типам и формам коллективных практик [111]. В.В. Краевский полагает, что прогностическая задача педагогики в том, чтобы *предсказать*, как будет вести себя наличная педагогическая система в новых условиях и как ее нужно изменить, чтобы достичь максимального качества образования [56]. С позиции В.В. Серикова, педагогика должна играть *прогностическую* роль по отношению к практике образования, определять вектор ее развития [101]. Прогностическая функция педагогики состоит в прогнозировании сценариев развития образовательных систем с учетом возможных социокультурных трансформаций и, в этой связи, в прогнозировании потенциальных рисков и образовательных эффектов, а также конструировании на прогностической основе «моделей по-

требного будущего», реализация которых обеспечит качество и эффективность образования в будущем.

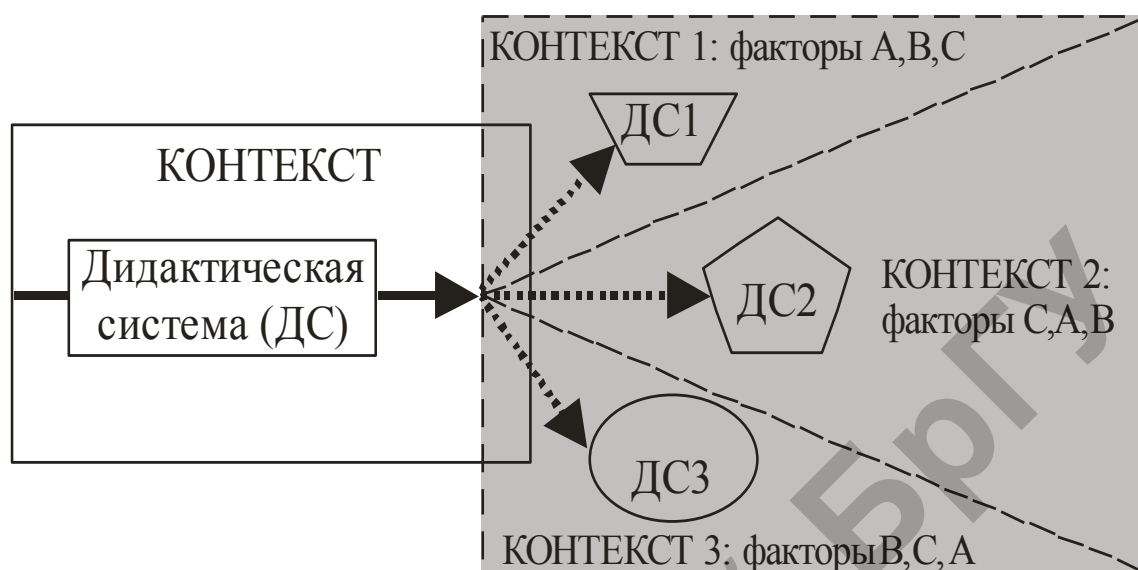


Рисунок 5 – Сценарии развития дидактической системы (ДС) с учетом динамики контекста (→ функционирование ДС, ...► векторы потенциального развития ДС) (В.В. Савчук)

В контексте ценностей постнеклассической культуры и науки, усиления трансдисциплинарного взаимодействия актуальной является функция педагогики, связанная с **гуманитарной экспертизой педагогических новаций** – оценкой педагогических новшеств (концепций, методов, технологий) с позиции гуманитарных ценностей, прогнозированием и минимизацией гуманитарных рисков.

Результатами фундаментальных и прикладных исследований в области дидактики, теории воспитания, общей и нормативной методологии педагогики и др. являются разнотипные (дескриптивные, прескриптивные) научно-педагогические знания – как специально-научные («знания по педагогике»), так и методологические («знания о педагогике») (рисунок 6).

Педагогическая теория. Педагогические закономерности. Как отмечают А.А. Ивин, А.Л. Никифоров, «теория есть наиболее развитая форма организации научного знания, дающая целостное представление о закономерностях и существенных связях определенной области действительности» [36, с. 332]. Компонентами теории являются: исходные основания теории (категории, понятия, законы, закономерности); идеализированный объект теории как абстрактная модель свойств и связей объектов изучаемой области; логика теории как множество допустимых в теории способов

доказательств. К основным функциям теории относятся: описание действительности посредством понятийно-терминологических средств; объяснение фактов действительности через раскрытие существенных связей (генетических, иерархических, функциональных и др.), которые лежат в основе фактов; прогнозирование состояния объектов с учетом динамики контекста. В педагогике наиболее разработанной, «статусной» является **дидактическая теория**. Построить теорию какой-то области действительности – значит найти то основополагающее отношение, из которого может вытекать все многообразие явлений данной сферы. В.В. Краевский в структуре обучения как объекте дидактики выделяет два сущностных отношения: **единство преподавания и учения; единство содержательного и процессуального аспектов обучения** [56].



Рисунок 6 – Структура научно-педагогического знания

По мнению В.В. Серикова, из этих двух отношений («преподавание – учение», «содержание – метод») могут быть выведены все характеристики обучения как специфического феномена культуры. Описание этих сущ-

ностных черт обучения составляет суть его теоретической модели. Построение такой теоретической (дескриптивной) модели позволяет сделать шаг к следующей – предписывающей, нормативной модели [101]. К теоретическому уровню можно отнести *теорию педагогического процесса* (В.А. Сластенин), *теорию личностно развивающего образования* (В.В. Сериков), культурологическую модель содержания образования (И.Я. Лернер, В.В. Краевский).

«Ядро» педагогической теории составляют педагогические закономерности. В научно-педагогической литературе в качестве основных *педагогических закономерностей* выделяют:

- Социокультурная размерность образования: обусловленность целей и содержания образования социокультурными факторами. Трансформации ценностно-целевых приоритетов, содержательных доминант образования обусловлены культурными трансформациями.

- Целенаправленное взаимодействие педагога и воспитанников в педагогическом 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 личностно развивающего образования (В.В. Сериков) стратегической целью является личностное развитие воспитанников. В этой связи в содержании личностно развивающего образования наряду с такими компонентами, как «когнитивный опыт», «репродуктивный опыт», «исследовательский опыт», включен новый компонент – «личностный опыт» – опыт выполнения специфических личностных функций: избирательности, критичности, смыслоопределения, самоактуализации, ценностного самоопределения, саморазвития, рефлексии и др. [99].

- Единство содержательного и процессуального аспектов педагогического процесса. Для освоения определенного содержательного компонента необходим адекватный педагогический инструмент – метод, форма, технология. Методы, формы, технологии обусловлены целью и содержанием. В.В. Сериков 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» [99, с. 34]. Если цель педагогического процесса заключается в создании условий для развития у целевой группы творческого опыта, то доминирующим инструментарием будут являться исследовательские, проблемные, эвристические методы.

– Качество педагогического процесса зависит от «качества субъектов педагогического процесса» (преподавателей и воспитанников), качества проекта педагогического процесса (программы, модуля), качества целей, качества содержания, педагогических методов, форм, технологий, качества среды (комплекса условий, в которых осуществляется педагогическое взаимодействие).

Любая наука конструирует свой **понятийно-категориальным аппарат и терминологическую систему** («язык» науки). Понятийно-категориальный аппарат педагогики междисциплинарен и включает философские («познание», «явление», «сущность», «процесс», «качество», «количество» и др.), методологические (парадигма, методологическая норма, критерии качества исследования и др.), общенаучные (система, гипотеза, модель, структура и др.), психологические (развитие, способности, умения, опыт, мотивация и др.) и т. п., а также собственно педагогические понятия (образование, педагогический процесс, обучение, воспитание, содержание образования, методы обучения и др.).

Наука призвана решать актуальные проблемы. Актуальными для педагогики являются проблемы научного обоснования и разработки концепций гуманитарного образования, методологических подходов, теоретических моделей и технологий непрерывного образования, инклюзивного образования, проектирования и управления качеством интернациональных образовательных систем и качеством научных исследований в сфере образования в контексте интернационализации образования и науки, структурирования и систематизации специально-научного и нормативно-методологического педагогического знания, определения структуры и критериального ядра постнеклассической парадигмы педагогики и др.

2. Сущность методологии педагогики

Одной из особенностей современной науки (конкретно-научных дисциплин) является *актуализация критико-рефлексивных механизмов научно-теоретического сознания* и интенсивное *развитие методологии науки* (методологии конкретно-научных дисциплин). В.С. Швырёв отмечает: «...рефлексия над способами научно-познавательной деятельности, выявление их как осознанно применяемых норм этой деятельности является необходимым условием такого типа духовного воспроизводства, который характерен для научно-теоретического сознания... Наука в целом перешла ту грань, до которой осуществление ею деятельности по формированию и развитию научного знания могло происходить без постоянного участия и контроля ее самосознания. Это самосознание функционирует через посредство выработанных в науке в качестве ее особого компонента рефлексивных механизмов, то есть понятий о методах научного исследования, формах и структурах знания, операциях и приемах, критериях оценки действий по формированию и развитию знания» [129, с. 25–26].

Таким образом, наряду с формированием и систематизацией научных знаний об объектах (*«специально-научное знание»*) наука формирует особый тип знания – знания о сущности, принципах, методах, критериях качества исследования данных объектов (*«методологическое знание»*). «Потребность в развертывании и систематизации знаний второго типа приводит на высших стадиях развития науки к формированию методологии как особой отрасли научного исследования, призванной целенаправленно направлять научный поиск» [129, с. 49].

Методология науки – это наука. С позиции Э.Г. Юдина, **методология научного познания есть учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности** [135]. Однако наука – это не только система знаний, «учение». Методология науки (как и наука в целом) есть *система научных знаний и научной деятельности* «по производству и применению методологических знаний». В этой связи В.В. Краевский подчеркивает, что *методология педагогики – это система знаний* об основаниях и структуре педагогической теории, о подходах, принципах, способах продуцирования научных знаний, отражающих педагогическую действительность, а также *система деятельности* по получению таких знаний, обоснованию программы, логики, методов исследования, оценке качества процесса и результатов специально-научных педагогических исследований. *Предмет методологии педагогики* выступает как *соотношение между педагогической действительностью и ее отражением в педагогической науке* [56]. Методология науки выполняет три основные функции: **дескриптивную** (описательную), **прескриптивную** (норма-

тивную, технологическую), **критико-рефлексивную** («самосознание науки») (рисунок 7).

Дескриптивная методология призвана ответить на следующие вопросы: «*Что есть педагогическое исследование?*», «*Что есть научно-педагогическое знание?*». Прескриптивная (нормативная) методология обосновывает и разрабатывает нормы проектирования, осуществления, экспертизы качества процесса и результатов научного исследования («*Как должно проектировать, осуществлять и оценивать качество процесса и результатов научного исследования?*»).



Рисунок 7 – Функции методологии педагогики

С позиции Э.Г. Юдина, нормативное методологическое знание выполняет следующие функции: обеспечивает методологически корректную постановку научной проблемы; выступает в качестве интеллектуальной техники научной деятельности (отражает средства решения научных проблем); оптимизирует организацию научного исследования [135]. К нормативному методологическому типу знания относятся идеалы, стратегии, подходы, принципы, методы, критерии качества исследования, парадигма как нормативно-критериальная система исследования и другие. С позиции теории аргументации методологические нормы рассматриваются как *целе-*

сообразные, обоснованные, эффективные. Специфической чертой современной нормативной методологии педагогики является акцент на повышение степени *инструментальности* методологических норм.

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

В частности, контент-анализ, методологическая рефлексия научных источников позволяют определить основные *тенденции развития педагогической науки*:

– **«Автономизация»** педагогики (В.В. Краевский), развитие педагогики как суверенной социально-гуманитарной научной дисциплины, как науки об образовании (педагогическом процессе) в единстве фундаментального и прикладного аспектов.

– **Междисциплинарный подход** к обоснованию теоретических и нормативных моделей образования (Е.В. Бережнова, В.В. Краевский).

– **Развитие «доказательной» педагогики**; ориентир педагогических исследований на естественнонаучный идеал; взаимодополнительность естественнонаучного, технологического и гуманитарного идеалов познания в педагогике, при доминировании естественнонаучного идеала (И.И. Цыркун; «треугольник Цыркуна»).

– **Систематизация** специально-научного и методологического педагогического знания; формирование педагогической системологии и системной методологии педагогики (Н.В. Бордовская).

– **Гуманитаризация и аксиологизация** педагогических исследований (Л.А. Микешина, Е.В. Бережнова, Н.М. Борытко); трансдисциплинарный подход в педагогике (И.А. Колесникова); формирование постнеклассической (гуманитарной) парадигмы педагогической науки (Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, С.Н. Северин).

– **Интернационализация** научно-педагогических исследований, сопряженная с глобализацией и интернационализацией образования и наук об образовании (О. Грауманн, М.Н. Певзнер, А.Г. Ширин, П.А. Петряков);

реализация сетевых интернациональных научно-образовательных программ и проектов.

– **Конвергенция педагогики**, которая заключается в интенсификации интеграционных связей педагогики с другими науками, с культурой в целом и проявляется в различных формах *«гибридности»*.

Ценность методологии педагогики, особенно для начинающих педагогов-исследователей, заключается, выражаясь психологическим языком, в том, что методологическое знание задает «ориентировочную основу» научно-педагогической деятельности (Что есть педагогическое исследование и как должно его проектировать и осуществлять? Какова логика исследования? Как обосновывается научно-педагогическое знание и каковы приемы аргументации? Какие стратегии, подходы, методы доминируют в современных педагогических исследованиях? Каковы критерии качества педагогического исследования? Как оценить качество исследования?).

Методологическая рефлексия позволяет выявить междисциплинарные и трансдисциплинарные связи педагогики, раскрыть генезис педагогики в контексте развития культуры и науки, определить факторы и выявить тенденции развития педагогики в современном культурном поле. Методологическое знание задает «рамку» мышления исследователя, формирует его научный стиль, техники мышления, приемы аргументации, является необходимым средством для методологической рефлексии и саморефлексии (позиционирования, методологического самоопределения).

3. Специфика педагогического исследования как социально-гуманитарного

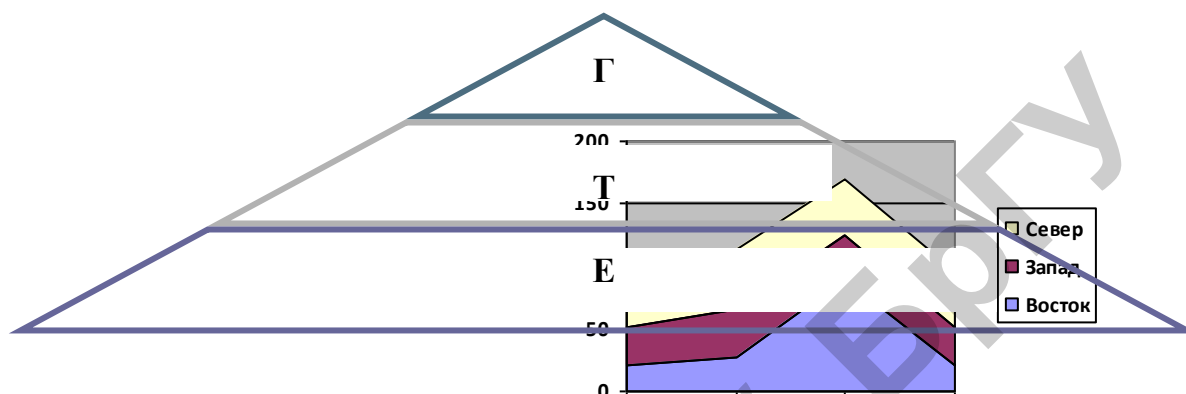
Специфика видов научной деятельности и, как следствие, дифференциация наук (на естественные, технические, социально-гуманитарные) связана с «природой» объектов исследования, спецификой предметов исследования, функций и задач конкретно-научных дисциплин, проблемных «полей», особенностями нормативно-критериальных систем проектирования и оценки качества процесса и результатов научного исследования.

Первоначально социально-гуманитарные науки формировались «по образу и подобию» естественных наук. Естественная парадигма являлась методологическим эталоном для социально-гуманитарных исследований. По мнению В.И. Слободчикова, Е.И. Исаева, «...ориентация на естествознание, на объективность, на измерение и эксперимент как на идеал научности в психологии является преобладающей» [108, с. 91]. С позиции И.И. Цыркуна, научное экспертное сообщество в большей степени ориентировано на естественнонаучный идеал познания (рисунок 8). С точки зрения ученого, для «доказательной педагогики» естественнонаучный идеал (основание треугольника) является императивом [126; 127]. Безусловно, «научно-теоретическая функция» педагогики является доминирующей («Что есть педагогическая действительность?»). Вместе с тем, надо учитывать ряд существенных обстоятельств:

– В логике доказательство – это «рассуждение, устанавливающее истинность какого-либо утверждения путем приведения других утверждений, истинность которых уже доказана» [36, с. 93]. Понятие «доказательство» не имеет однозначного определения, является не вполне ясным по смыслу. Задача переопределения понятия «доказательство» (что особенно необходимо для социально-гуманитарных наук, которые генерируют не только дескриптивные теоретические знания, но и нормативные знания) крайне важна, однако, как отмечают А.А. Ивин, А.Л. Никифоров, эта задача не решена ни логикой оценок, ни нормативной логикой.

– Педагогика как наука реализует две важнейшие функции: научно-теоретическую и нормативную (технологическую). В процессе педагогических исследований обосновываются разные «по природе» типы научно-педагогического знания: теоретические (дескриптивные) и нормативные (прескриптивные). Педагогические нормы (принципы, методы, критерии) не являются ни истинными, ни ложными; педагогические нормы лежат «вне категории истины» [53]. Педагогические нормы характеризуются как целесообразные, эффективные для определенного образовательного контекста. Нормативное знание по сравнению с теоретическим обосновывается «по-другому».

– Вероятностный, гипотетический характер научно-педагогического знания (стохастический характер педагогических закономерностей). «Истинность» дескриптивного научно-педагогического знания «привязана» к конкретному культурно-образовательному контексту, который стремительно меняется. В постнеклассической науке акцентируется внимание на многомерности, контекстности и относительности научной истины.



Е – естественно научный идеал познания («Что есть?», «Почему?»); Г – гуманитарный идеал познания («Как должно быть?»); Т – технологический идеал познания («Как сделать?»)

Рисунок 8 – «Треугольник идеалов познания в педагогике» (И.И. Цыркун)

Технологический идеал познания связан с реализацией педагогической наукой «технологической функции» («конструктивно-технической», «нормативной»), с обоснованием и разработкой конкретных педагогических норм, педагогического инструментария: принципов, методов, форм, методик, технологий, критериев («Как надо, как должно быть обучать и воспитывать?»). Гуманитарный идеал, с позиции И.И. Цыркуна, является своеобразным «цензором» процесса и результатов педагогического исследования, «проверяя» его на экологичность [126; 127].

С определенной долей условности можно утверждать, что для классической педагогики характерно доминирование естественнонаучного идеала познания, для неклассической – технологического, для постнеклассической – гуманитарного идеала познания. С нашей точки зрения, для педагогических исследований, ориентированных на **гуманитарный идеал научного познания**, характерны:

– вариативность, потенциальная множественность философско-аксиологических, методологических оснований решения конкретной научно-педагогической проблемы («потенциальная полипарадигмальность»);

– проектирование и реализация педагогического исследования с позиции трансдисциплинарной методологической стратегии (Л.П. Киященко, И.А. Колесникова);

– потенциальная множественность предметов и целей исследования;
– потенциальная множественность авторских концепций относительно приоритетов функционирования и развития одного и того же педагогического объекта («потенциальная поликонцептуальность»);

– гуманитарная экспертиза педагогических новаций (концепций и проектов авторских педагогических систем) с позиции актуальных социально-гуманитарных ценностей (процедура гуманитарной экспертизы);

– доминирование качественных методов исследования и др.

Постнеклассическая наука «не отменяет» ценностей классической и неклассической науки. Однако и культурные идеалы, и методологические идеалы, стили, стратегии, критерии динамичны. В контексте постнеклассической культуры и науки гуманитарный идеал для педагогических исследований является такой же инвариантой, как и естественнонаучный идеал. С нашей точки зрения, **методологический императив постнеклассической педагогики – взаимодополнительность (комплементарность) естественнонаучного, технологического и гуманитарного идеалов познания.**

Акцентируем внимание на ряде специфических характеристик социально-гуманитарных наук:

– Социально-гуманитарные науки изучают особый тип объектов – духовные и культурные феномены, связанные с человеком и обществом. Для «человекообразных» систем характерны *целесообразность, открытость, стохастичность, наличие «степеней свободы»; сценарии развития социально-гуманитарных систем трудно прогнозируемы, зачастую неопределенны, равновероятны.*

– Социально-гуманитарное научное познание (как и естественнонаучное) осуществляется в рамках *научной парадигмы*, предполагает создание идеальных моделей (теоретических конструкций), реализуется в соответствии с нормами методологии социально-гуманитарных исследований. Вместе с тем логика исследования социально-гуманитарных объектов имеет свою специфику и включает: эмпирический («факты»), теоретический («теоретические модели»), аксиологический (гуманитарные идеалы, ценности; социально-гуманитарная экспертиза), нормативный (принципы, методы, критерии) аспекты. *Вариативность методологических подходов к решению научной проблемы, поликонцептуальность, контекстность, относительность и «многомерность» научной истины, рефлексивность, диалогичность* являются сущностными признаками социально-гуманитарного научного познания. Ценности – инвариантный компонент

научного познания. Ценностно-целевые установки исследователя-гуманитария также вариативны: *понять феномен в контексте культуры, по-новому интерпретировать, объяснить генезис, инициировать* новый культурный процесс, *изменить, преобразовать* культурный феномен (социально-гуманитарное проектирование) в соответствии с гуманитарными идеалами [90].

– Существенно изменяется и «формула» социально-гуманитарного научного знания. Социально-гуманитарное научное знание есть единство (единство не есть тождество) *«сущего» и «должного», истины и ценности, истины и нормы* [111], а процесс генерирования социально-гуманитарного научного знания – *единство социокультурного, рационально-логического (общенаучного, конкретно-научного, методологического) и субъективно-аксиологического компонентов*. Аксиологические факторы оказывают существенное влияние на процесс и результат социально-гуманитарного научного познания.

– Для социально-гуманитарных наук характерна *«интенция на понимание»* объекта исследования (Л.А. Микешина), который является *«жизненным», «активным»* в отношении познающего субъекта, зачастую оказывая существенное влияние на его ментальность, установки, идеалы. Происходит также *«взаимовлияние»* субъекта и объекта исследования, их со-развитие через диалог. Для постнеклассической науки характерно единство *рационально-логического и субъективно-иррационального подходов* к генерированию научного знания.

– В социально-гуманитарном научном исследовании приоритетными являются качественные методы (экспертный метод, метод качественных структур, метод исторических реконструкций, метод социально-гуманитарного проектирования, методы «сценарного» и нормативного прогнозирования и др.); использование формально-логических и статистических методов ограничено (только при условии их целесообразного использования и корректной качественной интерпретации корреляционных связей).

– Для современной науки характерна все большая *«автономизация»* социально-гуманитарных наук, усиливается степень их влияния на науку в целом. Интенсивно развиваются методологии социально-гуманитарных научных дисциплин. Это обуславливает необходимость переструктурирования уровней методологии научного исследования, интеграции в структуру методологического знания **уровня методологии социально-гуманитарных наук**, включающего специфические для социально-гуманитарного научного познания гуманитарный идеал, методологические стратегии (например, трансдисциплинарную), подходы (*антропологический, культурологический, аксиологический и др.*) и методы исследования

(например, гуманитарная экспертиза новаций). Сегодня приоритетны «гибридные» социально-гуманитарные исследования.

– Специфика социально-гуманитарных исследований заключается в том, что они подчинены не только внутринаучным ценностям (самоценность истины, новизна, обоснованность знания), но и связаны с внешними социокультурными ценностями. В этой связи в «ядро» критериальных систем качества социально-гуманитарных исследований должны быть структурированы *гуманитарные критерии*, что является выражением «человеческого измерения» в социально-гуманитарном научном познании.

Вместе с тем необходимо определить, в чем конкретно выражается гуманитаризация и аксиологизация науки (Л.А. Микешина), на каких этапах научного познания наиболее «рельефно» проявляется «человеческое измерение»?

1. *Выбор и обоснование актуальности проблемы исследования.* Специалисты утверждают, что «творческая способность в науке проявляет себя не только в умении решить задачу, но и в умении ее увидеть, поставить, корректно сформулировать» [2, с. 168]. Конкретное научное исследование осуществляется в рамках той или иной научной школы, исследующей те или иные «актуальные проблемные поля» конкретно-научной дисциплины, междисциплинарные проблемные «поля». Однако «проблемное поле» – это «веер» проблем. В этой связи ученый должен позиционировать себя в этом «проблемном поле», самоопределиться, артикулировать проблему собственного исследования, обосновать ее теоретическую и практическую актуальность. Это предполагает предварительное формирование авторской концептуальной позиции применительно к объекту исследования. Выбор проблемы исследования – это всегда ценностный выбор.

2. *Ориентир на тот или иной идеал научности* (естественнонаучный, социально-гуманитарный, технологический). Идеал научности есть стандарт, критерий, эталон оценки, нормативный образец, позитивно оцениваемый и принятый научным сообществом в тот или иной исторический период. Идеал научности обуславливает выбор ученым методологических стратегий, подходов, целевых приоритетов, методов научно-познавательной деятельности. В рамках той или иной научной школы формируются собственные методологические установки, конкретно-научный методологический эталон и стиль научного исследования.

3. *Методологическое проектирование собственного исследования:* выбор доминирующей методологической стратегии (монодисциплинарной, междисциплинарной, трансдисциплинарной); позиционирование в поле философских концепций, выбор философской концепции как аксиологического основания педагогического исследования; позиционирование в поле социально-гуманитарных научных концепций и выбор социально-

гуманитарной научной концепции как источника обоснования и конструирования авторской концептуальной модели; позиционирование в поле педагогических научных концепций и выбор педагогической научной концепции как источника конструирования авторской концептуальной модели; выбор доминирующего подхода (культурологического, компетентностного, личностно развивающего и др.); выбор и структурирование пакета методологических подходов к решению проблемы исследования, исходя из методологических функций подходов, степени их инструментальной разработанности, методологического и эвристического потенциала.

4. *Определение предмета исследования.* Предмет исследования – это все то, что находится в границах объекта исследования в определенном аспекте рассмотрения [58]. Объект объективен, а *предмет субъективен*: предмет исследования есть определенный ракурс, «проекция», аспект изучения объекта, обуславливающий вектор и границы научного поиска («предмет – объект как...»), предмет исследования указывает на то, относительно чего именно конкретный исследователь обязуется получить новое знание [56]. В период постнеклассической науки акцентируется внимание на сложности и многомерности объектов исследования, потенциальной множественности предметов исследования одного и того же объекта (таблица 3), многомерности научной истины (особенно в социально-гуманитарных науках). Выбор предмета исследования – это всегда ценностный выбор.

Таблица 3 – Объектное поле, объект и предмет исследования

Объектное поле	Объект исследования	«Множественность» предметов исследования
Технологии управления качеством функционирования и развития образовательных систем	Педагогическое проектирование	... как технология реализации инновационной стратегии развития образовательных систем ... как технология управления качеством авторских педагогических систем ... как технология управления качеством интернациональных образовательных систем

5. *Определение целей исследования* (вариативность потенциальных результатов). «Важнейшей стороной творчества – научного или любого другого – является целеполагание, постановка целей, которые в определенной степени задают и способ их достижения. Цель имеет содержательную составляющую – формулировку проблемы и путей ее разрешения – и динамическую, поскольку является производной таких глубинных лич-

ностных образований, как мотивы, смыслы, ценности, которые обеспечивают энергетический потенциал ученого и его устремленность к решению проблемы, помогающие преодолеть стереотипные подходы и схемы мышления» [2, с. 68]. Для социально-гуманитарных (педагогических) исследований характерным является вариативность ценностно-целевых установок исследователя – *понять образовательный феномен в контексте культуры, объяснить сущность, выявить закономерные связи, тренды, спрогнозировать развитие с учетом динамики социокультурного контекста, обосновать и разработать новую образовательную модель, преобразовать в соответствии с идеалами*. Цель научного исследования субъективна, так как включает в себя элемент критического отношения к действительности. Научное обоснование и конструирование того или иного типа воспитательной или дидактической системы всегда осуществляется с определенных аксиологических позиций. Тип педагогической системы определяет вектор развития целевой группы. *Выбор возможного вектора развития целевой группы*, как отмечает Г.А. Цукерман, – *вопрос сугубо ценностный* и не выверяется в научных категориях «истинности – ложности» [124]. Большинство педагогических исследований выполняют и теоретическую, и нормативную функции, что отражается в формулировке цели (методологическая инварианта цели), например: «Научно обосновать с позиции субъектно-деятельностного, когнитивно-стилевого, культурологического подходов *концепцию научно-методологического образования магистрантов педагогических специальностей и разработать методику формирования у данной целевой группы методологической культуры гуманитарного типа...*» (обоснование и разработка концепции – теоретическая функция; разработка методики – нормативная функция данного педагогического исследования). Нормативная (технологическая) функция заключается в разработке *вариативного нормативно-методического обеспечения педагогического процесса* («Как должно?»): принципов, методов, приемов, форм, технологий, методик обучения и воспитания. Акцентируем внимание на потенциальной множественности и вариативности целевых приоритетов педагогического исследования. Возможны варианты, например: «Научно обосновать и разработать *компетентностную модель содержания научно-методологического образования магистрантов педагогических специальностей...*», или «Научно обосновать и разработать *культурологическую концепцию научно-методологического образования магистрантов педагогических специальностей...*», или «Научно обосновать и разработать *методическую систему формирования у магистрантов педагогических специальностей методологической рефлексии...*». Выбор доминирующих целей исследования – ценностный выбор.

6. *Конструирование авторской концептуальной модели.* Конструирование *авторской концепции* предполагает «самоопределение» в поле философских, общенаучных, социально-гуманитарных, педагогических подходов, концепций, теорий: «Исследователь всякий раз сталкивается с проблемой выбора и конструирования системы методологических подходов...» [4, с. 15]. Выбор (конструирование нового подхода, синтез существующих подходов) обусловлен не только социокультурным и научным контекстом, но и психологическими факторами – установками, способностями, стилем, опытом исследователя. Закономерными являются (особенно для социально-гуманитарных наук) *множественность подходов к решению научной проблемы, потенциальная множественность авторских концепций.* Ученый может обосновать и разработать модель содержания научно-методологического образования магистрантов педагогических специальностей и с позиции когнитивно-стилевого, и с позиции культурологического, и с позиции компетентностного подходов, а также на основании «синтеза» подходов.

7. *Конструирование гипотезы исследования.* Гипотеза отражает то, что неочевидно в объекте исследования: **что** именно конкретный исследователь видит в нем такого, чего не замечают другие [56]. Конструирование научных гипотез – творческий процесс, в котором существенную роль играют и ценностные установки ученого, и его научный опыт, и персональный интеллектуально-стилевой репертуар, и метаспособности (способность к мысленному эксперименту, прогностичность и дивергентность мышления и др.).

8. *Обоснование и конструирование авторской методической системы, методики обучения и воспитания.* В педагогическом исследовании необходимо не только обосновать и разработать новую оригинальную концепцию, но и придать концепции инструментально-технологическую «форму», осуществить переход от теоретического уровня через процедуру гуманитарной экспертизы к нормативному уровню. Важно, чтобы свои концептуальные идеи исследователь был способен реализовать на инструментально-технологическом уровне: на уровне проектирования педагогической технологии, методики обучения или воспитания. Инструментальное оформление концептуальной идеи заключается в обосновании и проектировании авторской методической системы. Реализация одной и той же концептуальной идеи на технологическом уровне может быть осуществлена по-разному в зависимости от ценностно-целевых установок исследователя, его научно-педагогического опыта, интуиции, рефлексии и др. В этой связи акцентируем внимание на *потенциальной множественности методических систем и методик* обучения и воспитания, эффективность, целесообразность которых проверяется экспериментально.

4. Аргументация в структуре педагогического исследования

Обоснованность научных знаний, аргументированность выводов является ценностью науки, императивом научных исследований.

В качестве одного из компонентов теоретической аргументации научного исследования выступает *методологическая аргументация* [37]. Безусловно, современное научное исследование еще до его реализации должно быть *методологически обосновано*. Фактически еще на этапе проектирования исследования ученый оперирует такими методологическими нормами, как *актуальность проблемы и темы исследования, объект, предмет, цель, задачи (логика исследования), методы исследования, новизна, теоретическая и практическая значимость потенциальных научных результатов*, структурирует пакет методологических средств и аргументирует, почему именно данные средства (стратегии, подходы, методы, критерии) являются наиболее актуальными, оптимальными, эффективными для получения ценного для науки результата.

Методологическая аргументация – процедура обоснования процесса и результатов научно-педагогического исследования с позиции методологических норм – методологических идеалов (естественнонаучный, технологический, социально-гуманитарный), методологических стратегий (например, междисциплинарной, трансдисциплинарной), философских (экзистенциализм, постмодернизм и др.), общенаучных (системный, синергетический и др.), социально-гуманитарных (антропологический, культурологический и др.), педагогических (личностно развивающий, компетентностный и др.) подходов, методологических принципов (обоснованность, понятийно-терминологическая однозначность и др.), методологических критериев («сильная» корреляция между компонентами методологического аппарата исследования, например между проблемой, темой, предметом и целью исследования).

Методологической «системой координат» для осуществления процедуры методологической аргументации, методологического проектирования исследования и методологической рефлексии его процесса и результатов является **парадигма педагогического исследования**.

Термин «парадигма» в философию науки введен Г. Бергманом. Содержательную интерпретацию данного термина впервые осуществил Т. Кун в работе «Структура научных революций» (1962) [59].

В современной философии науки парадигма – это система теоретических, методологических, аксиологических установок, принятых в качестве *модели, образца, схемы, эталона* решения научных задач в определенном культурно-историческом контексте и разделяемых всеми членами научного сообщества.

С позиции А.Г. Дугина *парадигма задает общую ментальную, культурную и концептуальную среду, в которой разворачиваются научные исследования и генерируются новые научные знания*. Парадигма диктует модели (технологии) познания мира [29].

В постнеклассической науке (Ж.-Ф. Лиотар и др.) парадигма рассматривается как принципиально «открытая» система [66], выступающая объектом рефлексии и трансформации.

В педагогике понятие «парадигма» трактуется неоднозначно: *парадигма как модель научно-педагогической деятельности, парадигма как метамодель образования, парадигма как модель профессионально-педагогического бытия*. «Парадигмальное осмысление педагогических феноменов имеет своей задачей сконструировать обобщающие модели теории и практики образования, позволяющие типологизировать педагогические феномены прошлого и настоящего и в форме их единичных проявлений и в обобщенных формах – методиках, технологиях, концепциях, системах. Парадигмы могут строиться по разным основаниям, что определяет возможность выделения различных парадигмальных систем. Каждой базовой модели образовательного процесса соответствует определенная *педагогическая парадигма...* как совокупность устойчивых повторяющихся смыслообразующих характеристик, которые определяют сущностные особенности схем теоретической и практической педагогической деятельности и взаимодействия в образовании независимо от степени и форм их рефлексии» [47, с. 87]. С позиции И.А. Колесниковой парадигму можно рассматривать не только как гносеологическая модель, как модель научного познания. Парадигмальные рамки могут быть выделены по иным основаниям. «Парадигмальностью обладает не только мышление, но и деятельность человека. В этой связи педагогическую парадигму можно рассматривать как *модель профессионально-педагогического бытия* [46].

С точки зрения В.В. Краевского, 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. Научное проектирование личностно ориентированных моделей образования продуктивно реализуется в контексте существующей парадигмы педагогики. Меняется не модель научного исследования, не парадигма педагогики, а модель образования [56; 57]. С позиции ученого парадигмальные трансформации в науке закономерны. В частности, «сдвиг» парадигмы педагогики связан, прежде всего, с включением в структуру парадигмы педагогического исследования субъективно-личностного компонента.

Контент-анализ научных источников по философии и методологии науки, методологии педагогики позволяет заключить, что *«парадигма» есть методологическая модель научной рациональности, нормативно-критериальная система, стандарт, образец, методологический эталон проектирования, осуществления, экспертизы, оценки и рефлексии процесса и результатов научного исследования.*

Парадигма как методологическая модель научной деятельности всегда имеет «социокультурную размерность» (В.С. Степин). Парадигма для исследователя является призмой для методологической рефлексии на этапах проектирования, осуществления и оценки качества процесса и результатов научного исследования. Фактически парадигма является средством для «внутренней» методологической рефлексии исследователя. Однако рефлексия современного исследователя не должна «замыкаться» только на методологической рефлексии: объектом рефлексии ученого должен выступать *социокультурный контекст*, в котором «развертывается» исследование. Идеалы и нормы научного исследования, методологические схемы и критерии, которые интегрированы в парадигме, зависят от культуры эпохи, от доминирующих в ней мировоззренческих установок и ценностей.

Таким образом, парадигма педагогического исследования – это *открытая для критической рефлексии и трансформации нормативно-методологическая система*, которая интегрирует социокультурные и научные ценности, методологические нормы (стратегии, подходы, принципы, методы, критерии), обще- и специально-научные теории и концепции, выполняющие методологическую функцию, ценностные установки, методологические и эвристические стратегии исследователя как субъекта научного познания и является методологическим стандартом для решения научно-педагогических задач в определенном социокультурном и научном контекстах. Интегрирует *социокультурное, рационально-логическое (специально-научное, методологическое) и субъективно-личностное измерения научного познания.*

Парадигма является инструментом методологического мышления, методологической рефлексии, мысленная конструкция, «идеальная кибернетическая модель» для решения научных задач (В.А. Штофф) [131].

Парадигма в контексте исследования выполняет следующие основные функции:

– *аксиологическую* (научная деятельность «пронизана» ценностями; в парадигму интегрированы полифонические философские концепции, доминирующие в тот или иной культурно-исторический период, создающие аксиологическое поле исследований; ученый позиционирует себя в системе социокультурных и научных ценностей, самоопределяется, осуществляет выбор философских оснований собственного исследования);

– *гносеологическую* (в структуру парадигмы интегрированы общенаучные, социально-гуманитарные и конкретно-научные подходы, теории, создающие концептуальное междисциплинарное пространство, в котором «развертывается» конкретное научное исследование; концептуальное пространство задает «способ видения» реальности, включает определенные «объяснительные схемы» как способы организации концептуального аппарата, задающего стратегию исследования);

– *эвристическую*. Каждая парадигма имеет определенный познавательный, эвристический потенциал, методологический «ресурс». В связи с трансформациями в культуре и науке, усилением междисциплинарных и трансдисциплинарных взаимодействий, обострением «противоречий», «рассогласований» в рамках конкретно-научной дисциплины, например между фактами и теорией, уровнем проблем и возможностями методологического инструментария и др., происходит непрерывный процесс парадигмальных трансформаций, в частности «парадигмальных прививок» – критической экстраполяции и «подстройки» подходов, методов исследований из одной научной дисциплины в другую, что задает новый вектор, новые возможности для исследований, новое качество (например, использование системного подхода в социально-гуманитарных науках) [110];

– *системно-интегративно-нормативную* (именно в парадигме интегрированы, структурированы, иерархизированы разноуровневые методологические нормы (стратегии, подходы, принципы, методы, критерии) и доминирующие в данный исторический период обще- и конкретно-научные теории, концепции, выполняющие методологические функции).

На языке метафор парадигма есть «методологическая система координат», «призма» для *методологической рефлексии* и основание для *методологического проектирования* исследования, *многомерной оценки* его качества. Парадигма задает «рамку» научного мышления и научной деятельности ученого.

Парадигма педагогического исследования включает частные нормативные подсистемы: «Уровни методологической рефлексии», «Методологические стратегии исследования», «Логика педагогического исследования», «Критерии качества педагогического исследования», «Методологический аппарат педагогического исследования», «Методы педагогического исследования» и др. Данные подсистемы будут рассмотрены в следующих разделах.

Структура постнеклассической парадигмы педагогического исследования отражена на рисунке 9.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ АРГУМЕНТАЦИЯ В СТРУКТУРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ						
Уровни методологической рефлексии						
ФИЛОСОФСКИЙ УРОВЕНЬ						
Философские категории и понятия		Философские подходы (экзистенциализм, постструктурализм, постмодернизм и др.)				
ОБЩЕНАУЧНЫЙ УРОВЕНЬ						
Общенаучные категории, теории и концепции		Ценности и нормы науки. Общенаучные подходы (например, системный, синергетический). Общенаучные методы исследования (мысленные эксперимент, конструирование гипотез, моделирование и др.). Критерии научности (новизна, обоснованность, концептуальность, системность, понятийно-терминологическая однозначность и др.)				
УРОВЕНЬ МЕТОДОЛОГИИ ЕСТЕСТВЕННЫХ НАУК. УРОВЕНЬ МЕТОДОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАУК						
Естественнонаучные теории и концепции. Социально-гуманитарные категории, теории, концепции		Математические и статистические методы исследования. Социально-гуманитарные подходы (культурологический, антропологический, субъектный и др.). Социально-гуманитарные методы исследования (метод исторических реконструкций, биографический метод, кейс-метод и др.). Критерии гуманитарной экспертизы				
УРОВЕНЬ МЕТОДОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ						
Педагогические категории, понятия, теории и концепции		Методологические идеалы в педагогике (естественнонаучный, гуманитарный, технологический). Методологические стратегии исследования (междисциплинарная, трансдисциплинарная). Педагогические подходы (личностно-развивающий, компетентностный и др.). Методологический аппарат. Методы исследования (педагогический эксперимент и др.). Критерии качества (методологические, содержательно-логические, гуманитарные, статистические, эмпирические)				
ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ: проектирование методологических оснований конкретного педагогического исследования						
Понятийно-категориальный аппарат конкретного исследования		Обоснование актуальности проблемы и темы; ориентир на тот или иной идеал научности и выбор методологической стратегии; позиционирование и выбор философских, общенаучных, социально-гуманитарных, педагогических подходов, теорий, концепций, выполняющих методологическую функцию; проектирование методологического аппарата исследования (актуальность, тема, предмет, цель, задачи и др.). Обоснование логики исследования. Выбор методов исследования. Обоснование технологии эксперимента. Определение эвристического потенциала исследования: новизна, теоретическая и практическая значимость потенциальных результатов. Прогнозирование гуманитарных эффектов и рисков от инноваций				
ЛОГИКА ИССЛЕДОВАНИЯ. ЗАДАЧИ ИССЛЕДОВАНИЯ						
Эмпирическое описание культурно-научно-образовательного контекста	Обоснование и конструирование концептуальной модели педагогической системы	Гуманитарная экспертиза педагогической концепции	Обоснование и конструирование нормативной модели (методической системы)	Гуманитарная экспертиза методической системы	Конструирование локальной нормативной модели (методики, технологии обучения)	Эксперимент. Гуманитарная экспертиза методики

Рисунок 9 – Структура постнеклассической парадигмы педагогического исследования

Педагогические исследования направлены на обоснование и генерирование разнотипного (например, дескриптивного или прескриптивного) разноуровневого (например, эмпирического или теоретического) научно-педагогического знания.

Рассмотрим сущность и специфику *способов аргументации* (обоснования) эмпирических и теоретических знаний – результатов педагогических исследований.

В зависимости от характера аудитории все способы аргументации классифицируют на универсальные и контекстуальные (таблица 4). Универсальная аргументация применима в любой аудитории, контекстуальная аргументация – лишь в определенной аудитории [37].

Таблица 4 – Способы аргументации [37]

Универсальная аргументация		Контекстуальная аргументация
эмпирическая	теоретическая	
Эмпирическое подтверждение (прямое; косвенное); эмпирическое опровержение; примеры; иллюстрации	Дедуктивная аргументация; системная аргументация; принципиальная проверяемость; принципиальная опровержимость; условие совместимости; соответствие общим принципам; методологическая аргументация	Традиция; авторитет; интуиция; вера; здравый смысл; вкус

Способы универсальной аргументации можно дифференцировать на эмпирические (ссылка на опыт, на эмпирические данные) и теоретические (опирающиеся на рассуждение). Способы эмпирической аргументации знания называют эмпирическим подтверждением или верификацией. К формам эмпирического подтверждения относятся также *факты-примеры и факты-иллюстрации*. Эмпирические данные могут использоваться не только для подтверждения теории, но и для ее эмпирического опровержения или фальсификации. Эмпирическая аргументация применима только для описательных утверждений, для обоснования дескриптивных моделей. Идеалы, нормы, стандарты (с явным ценностным оттенком) не допускают эмпирической верификации или фальсификации и обосновываются по-другому. Наиболее важными способами теоретической аргументации являются: «*дедуктивная аргументация* (выведение обосновыва-

емого утверждения из других, ранее принятых утверждений), *системная аргументация* (обоснование утверждения путем включения его в хорошо проверенную систему утверждений или теорию), *принципиальная проверяемость и принципиальная опровержимость* (демонстрация принципиальной возможности эмпирического подтверждения или эмпирического опровержения обосновываемого утверждения), *условие совместимости* (показ того, что обосновываемое положение находится в хорошем согласии с законами, принципами и теориями, относящимися к исследуемой области явлений), *методологическая аргументация* (обоснование утверждения путем ссылки на тот надежный метод, с помощью которого оно получено)» [37, с. 43].

Акцентируем внимание на способах обоснования эмпирических педагогических знаний, на конструировании эмпирической модели. В данной модели («модель сущего»; что есть?) описывается культурно-научно-образовательный контекст (например, определяются тренды культуры и образования и др.). В процессе создания данной модели используются эмпирические данные мониторинга, эксперимента (факты-примеры, факты-иллюстрации), экспертные заключения. Важно отметить, что «чистых» экспериментальных данных, «чистых» фактов, «чистых» результатов мониторинга, «чистого» опыта не существует. «Опыт – от самого простого обыденного наблюдения и до сложного научного эксперимента – всегда имеет теоретическую составляющую и в этом смысле не является “чистым”» [37, с. 47]. Опыт, факты всегда «пропитаны» теорией, «теоретически нагружены». Педагог-исследователь всегда интерпретирует эмпирические данные с позиции определенной теории. Эмпирические данные, полученные исследователем в процессе эксперимента, – это еще не факты. Факты не идентичны результатам наблюдения, а включают их определенные *интерпретации* [2]. Научный факт не существует как таковой – в виде чистых данных, он всегда включен в определенную интерпретативную структуру. Каждый ученый обладает своей интерпретативной структурой, своим «индивидуальным смысловым контекстом»: он является адептом той или иной научного подхода, концепции, носителем того или иного стиля научно-исследовательской деятельности. Одни и те же факты могут интерпретироваться по-разному в зависимости от концептуальной платформы исследователя.

Таким образом, факты всегда существуют в рамках определенной теоретической конструкции, являются «теоретически нагруженными», имеют теоретическое содержание. Еще до конструирования эмпирической модели у исследователя должна быть сформирована теоретическая (кон-

цептуальная) призма, сквозь которую эмпирические данные будут преломляться и интерпретироваться, обретут «статус» факта.

Обычно эмпирическая аргументация имеет форму индуктивного умозаключения. «Индуктивные обобщения всегда требуют известной осмотрительности и осторожности. Их убедительная сила невелика, особенно если база индукции незначительна» [37, с. 54]. Иногда в педагогических исследованиях, обосновывая практическую актуальность проблемы исследования, соискатели делают умозаключения на основании неполной индукции, что приводит к методологически не корректным выводам.

Эмпирические данные могут использоваться в процессе аргументации в качестве *примера* и/или *иллюстрации* (таблица 5).

Таблица 5 – Способы обоснования эмпирической модели исследования

Этап исследования	Функции этапа	Способы эмпирической аргументации	Примеры
Эмпирическое описание культурно-научно-образовательной реальности	<ul style="list-style-type: none"> – Обоснование актуальности направления научного исследования: определение трендов в культуре, науке, образовании – Обоснование практической актуальности проблемы – Эмпирическое подтверждение (опровержение) существующих теорий, концепций (обобщение эмпирических данных, типизация, неявная оценка) – Источник конструирования (кор- 	Факт-пример (тенденция к типизации, обобщению)	В вузах Республики Беларусь реализуются программы академической мобильности, европейские научно-образовательные проекты Эразмус+, франчайзинговые программы. Примеры свидетельствуют об интернационализации высшего образования Республики Беларусь и интеграции в европейское пространство высшего образования
		Факт-иллюстрация	Только у 3 % магистрантов педагогических специальностей достаточный уровень методологической культуры (культуры педагогического исследования). В учебные планы педагогических специальностей практико-ориентированной магистратуры не включены такие дисциплины, как «Философия и методология науки», «Теория и технологии аргументации», «Методология педа-

	ректоровки) авторской концепции		гогического исследования»
--	---------------------------------	--	---------------------------

«Примеры и иллюстрации более доказательны, или более вески, чем остальные факты. Факт или частный случай, избираемый в качестве примера, должен достаточно отчетливо выражать тенденцию к обобщению. Если говорить строго, то факт-пример никогда не является чистым описанием какого-то реального состояния дел. Он говорит не только о том, что есть, но отчасти и непрямо о том, что должно быть. Он соединяет функцию описания и функцию оценки (предписания), хотя доминирует в нем, несомненно, первая из них (выделено нами – С.С.)...» [37, с. 72]. В этой связи эмпирические модели не являются «чистыми» описаниями реальности, хотя, безусловно, в данных моделях описательный компонент является доминирующим. Пример всегда типизирует. Факт-пример используется только для поддержки описательных утверждений и описательных обобщений. Примеры не способны поддерживать оценки и нормы в отличие от образца, который является оценочным утверждением и устанавливает частный стандарт, идеал. Одной из методологических ошибок является то, что от фактов-примеров исследователи переходят к конструированию «должного», к образцам, предписаниям. «Образец принципиально отличается от примера. Пример говорит о том, что имеет место в действительности, образец – о том, что должно быть. Пример используется для поддержки описательных утверждений, ссылка на образец призвана поддержать оценку. Образец или идеал – это такое поведение лица или группы лиц, которому надлежит следовать...» [37, с. 197]. Разновидностью образцов являются стандарты как образцы процессов, ситуаций, событий, отражающие, какими должны быть указанные объекты. Однако нормы, образцы, идеалы, стандарты логически не выводятся из фактов («принцип Юма»). Факты-примеры широко используются в социально-гуманитарных исследованиях.

«Иллюстрация – это факт или частный случай, призванный укрепить убежденность слушающего в правильности уже известного и принятого общего положения. Пример подталкивает мысль к обобщению и подкрепляет это обобщение. Иллюстрация проясняет известное общее положение, демонстрирует его значение с помощью ряда возможных применений, усиливает эффект его присутствия в сознании слушающего» [37, с. 79]. Если факт-пример обобщает, типизирует, то иллюстрация фокусирует вни-

мание на конкретных деталях. Ни одна научная теория, концепция не может быть обоснована только эмпирически. Научные теории и концепции обосновываются теоретически: посредством дедуктивного обоснования, системной аргументации, методологической аргументации [37].

Обоснование и конструирование теоретической модели. Практически все педагогические исследования направлены на обоснование и разработку **междисциплинарных теоретических моделей** (таблица 6). «Главным признаком модели «сущего» – теоретической модели – является то, что она представляет некоторую четкую фиксированную связь элементов, предполагает определенную структуру, отражающую внутренние, существенные отношения реальности [56, с. 213]. В педагогических исследованиях на этапе конструирования теоретических (концептуальных) моделей исследователи определяют *факторы*, обуславливающие состояние образовательных систем, а также выявляют закономерности-тенденции их развития, определяют возможные «сценарии» развития образования (например, открытость образовательного контента, интернационализация и др.).

Таблица 6 – Способы обоснования теоретической модели (концепции) педагогического исследования

Этап исследования	Функции	Способы аргументации	Примеры
		универсальная теоретическая аргументация	
Обоснование и конструирование теоретической (концептуальной) модели	<ul style="list-style-type: none"> – Выявление и фиксация объективных инвариантных существенных связей (педагогических закономерностей); – выявление и фиксация факторов и условий, определяющих качество и эффективность педагогического 	<p>Дедуктивная аргументация («...выведение обосновываемого положения из ранее принятых утверждений»; «...обоснование одних утверждений путем ссылки на истинность или приемлемость других утверждений» [37])</p>	<p>Содержание образования культурологического типа включает опыт познавательной деятельности; опыт репродуктивной деятельности; опыт творческой деятельности; опыт эмоционально-ценностных отношений [56]. Данная концепция является одним из методологических источников конструирования экоцентрической модели содержания экологического образования младших школьников</p>
		<p>Системная аргументация («...обоснование утверждения путем</p>	<p>Культурологическая модель содержания образования структурирована как система</p>

	<p>процесса; – выявление, фиксация, ранжирование факторов, определяющих «вектор» развития образования, обоснование прогнозических моделей образования с учетом динамики культурно-научно-образовательного контекста</p>	<p>включения его в качестве составного элемента в кажущуюся хорошо обоснованной систему утверждений или теорию» [37])</p>	<p>(опыт познавательной деятельности; опыт репродуктивной деятельности; опыт творческой деятельности; опыт эмоционально-ценностных отношений). В.В. Сериков обосновал интеграцию в данную систему такого компонента, как «компетентный опыт»</p>
		<p>Условие совместимости: «...обосновываемое утверждение должно соответствовать имеющимся в рассматриваемой области законам, принципам, теориям...» [37]</p>	<p>Утверждаем: «<i>Формирование у будущих педагогов-исследователей вариативного интеллектуально-стилевого репертуара является необходимым условием качества их научно-методологического образования</i>». Данное утверждение согласуется с концепцией когнитивных стилей, разработанной М.А. Холодной [121]</p>

Продолжение таблицы 6

		<p>Соответствие принципам научного познания, в частности <i>принципу универсальности</i>: «...проверка выдвинутого положения на приложимость его к классу явлений, более широкому, чем тот, на основе которого оно было первоначально сформулировано» [37]</p>	<p>Системный подход является универсальным методологическим инструментом научных исследований. Культурологическая концепция содержания образования [56] явно носит универсальный характер, являясь, например, источником проектирования культурологической модели содержания высшего педагогического образования</p>
		<p>Методологическая аргументация</p>	<p>В качестве источников методологического обеспечения выступают философский, общенаучный, социально-гуманитарный, конкретно-научный, технологический</p>

			уровни методологической рефлексии (методологические стратегии, методологический аппарат, принципы обоснованности, концептуальности, понятийно однозначности)
		контекстуальная аргументация	
		«Аргумент к авторитету – ссылка на мнение или действие лица, прекрасно зарекомендовавшего себя в данной области...»; «...полагаться на авторитет следует не потому, что это сказано “тем-то”, а потому, что сказанное представляется правильным» [37]	<i>Утверждаем, что эмпирическая модель педагогического исследования не является «чистым» описанием. Это дескриптивная конструкция с неявным нормативным компонентом. Для обоснования используем аргумент к авторитету: «Если говорить строго, то факт-пример никогда не является чистым описанием реального состояния дел. Он говорит не только о том, что есть, но и непрямо о том, что должно быть. Он соединяет функцию описания и функцию оценки (предписания), хотя доминирует в нем, несомненно, первая из них» [37, с. 72]</i>

В контексте теории аргументации основанием логики проектирования педагогического исследования являются **«истинностный»** и **«ценностный»** подходы к объекту исследования. «В случае истинностного подхода движение направлено от действительности к мысли. В качестве исходной точки выступает действительность, задача заключается в том, чтобы дать ее адекватное описание. При ценностном подходе движение осуществляется от мысли к действительности. Исходной является оценка существующего положения вещей, и речь идет о том, чтобы преобразовать его в соответствии с этой оценкой» [37, с. 180]. В педагогическом исследовании в процессе перехода от теоретической модели к нормативной (от «сущего» к «должному») происходит обращение к практике с целью оценки теоретической модели с позиции гуманитарных ценностей и ее корректировки; оценка теоретической модели задает общие ориентиры к построению нормативной модели [10]. При обосновании описательных (дескриптивных) и

нормативных моделей исследования существенным является следующее: из описаний логически не выводимы оценки, а из оценок не выводимы описания; описательные утверждения обычно формулируются со связкой «есть», в оценочных утверждениях используется связка «должен»; в соответствии с «принципом Юма» оценки и нормы логически не выводятся из фактов; оценки нельзя подтвердить и опровергнуть с помощью опыта; оценки обосновываются квазиэмпирически посредством неполной индукции, аналогии, ссылки на образцы и другие способы [37].

Педагог-исследователь не только эмпирически и теоретически описывает педагогическую реальность, но и преобразует ее посредством оценки педагогической реальности, намечая стратегию и тактику возможных трансформаций образовательной практики.

Конструирование **аксиологической модели** педагогического исследования сопряжено с оценкой концепции и методики обучения или воспитания с позиции гуманитарных критериев (Какова степень открытости образовательного контента? Каков потенциал дидактической системы в аспекте развития творческого потенциала обучающихся? и др.) (таблица 7).

Результаты оценки теоретической модели (концепции) являются одним из источников конструирования нормативных моделей – стандартов, принципов, методических систем, методик, технологий обучения, критериальных шкал оценки качества педагогического процесса.

Специфика процедуры аргументации, конкретизация способов аргументации дескриптивных, аксиологических, нормативных моделей педагогического исследования детально разработана Е.В. Бережновой и отражена в ее диссертации [10].

Таблица 7 – Способы обоснования аксиологической модели исследования

Этап исследования	Функции	Способы аргументации	Примеры
Гуманитарная экспертиза теоретической модели (авторской концепции)	Оценка теоретической модели с позиции гуманитарных критериев Оценка	Оценка теоретической модели в специальном эмпирическом исследовании [10]	В процессе реализации европейского научно-образовательного проекта в рамках программы Темпус-4 проектной командой разработана модель критериев оценки качества интернациональных научных исследований в сфере образования. Оценка данной модели осуществлялась посредством эмпирического метода «интервью с европейскими экспертами». Экспертная оценка позволила дополнить и структурировать критериальную шкалу оценки качества интернациональных научных исследований в сфере образования
	теоретической модели ориентирует исследователя в построении нормативной модели [10]	Оценка теоретической модели с целью согласования ее элементов и корректировки на основе фактов действительности. Оценка теоретической модели с использованием традиций [10]	Исследователем научно обоснована «компетентностная модель» подготовки учителей начальных классов в системе «педагогический колледж». С целью оценки и корректировки данной модели исследователь обращается к опыту подготовки специалистов данного профиля в педагогических училищах советского периода, в частности, анализирует эффективность содержательной и организационной моделей педагогических практик: «проектирование урока (или фрагмента) практикантом – экспертиза и согласование проекта урока (методист, учитель) – реализация урока – индивидуальная оценка и рефлексия + оценка и рефлексия в команде (группе практикантов) + экспертная оценка (методист)
		Оценка теоретической модели с использованием аналогии в становлении зарубежных образовательных систем [10]	Например, исследователем разработана компетентностная модель подготовки преподавателей иностранного языка в системе «университет». С целью оценки данной модели исследователь обращается к опыту реализации известной в Европе «хильдесхаймской модели» (М. Рудольф) [91], в основе которой принцип вариативности и непрерывности педагогических практик, принципы педагогической рефлексии и проектирования

5. Уровни методологической рефлексии педагогического исследования

Впервые тезис о типах и уровнях методологии был сформулирован В.А. Лекторским и В.С. Швырёвым, дополнен Э.Г. Юдиным. В структуре методологического знания ученые выделяют следующие уровни: *философская методология, уровень общенаучных принципов и форм исследования, конкретно-научная методология, уровень методики и техники исследования* [129; 135; 136]. Считаем, что является правомерным выделение и уровня методологии социально-гуманитарных наук, включающего специфические для социально-гуманитарного научного познания методологические подходы (антропологический, культурологический, аксиологический и др.), методы (нормативного прогнозирования, гуманитарной экспертизы и др.). Данные подходы (как и философские концепции, общенаучные подходы) конкретизируются на конкретно-научном и технологическом уровнях методологии педагогического исследования.

Философский уровень методологии образуют философские категории, различные философские концепции, подходы: диалектический материализм, экзистенциализм, философская антропология, прагматизм, постструктурализм, постмодернизм и др. Философские концепции, подходы как основания научных исследований выполняют следующие основные функции: *онтологическую* (новая модель реальности, зафиксированная в философских категориях), *эвристическую* (новый тип объектов, новая категориальная матрица, задающая новую «рамку понимания» сущности объектов, «способ видения» реальности, импульс развития категориального аппарата конкретно-научных дисциплин, новые стратегии исследования), *аксиологическую* («идеология» исследования, новые культурные идеалы, мировоззренческие установки).

Аксиологическая функция философских источников является одной из приоритетных. Философские концепции задают и *аксиологическое поле* конкретно-научных исследований, формируют *ментальность ученого*.

В настоящее время констатируем многообразие философских подходов и концепций. Например, аксиологическое поле педагогических исследований, направленных на научное обоснование и разработку моделей гуманитарного образования, формируется под влиянием различных философских концепций: экзистенциализм, философская антропология, герменевтика, постструктурализм, постмодернизм. В частности, *множественность, открытость, нелинейность, равновероятность сцена-*

риев развития социальных систем – ценностные установки постмодернизма. Сегодня мы говорим о множественности и непрерывности образования, открытости образовательного контента, гетерогенности и инклюзивности, полистилистичности образовательного пространства, «образовании без границ», интернационализации образования.

Экспертиза магистерских и кандидатских диссертаций по педагогике показывает, что: а) философские основания конкретно-научных исследований зачастую лишь декларируются либо на этапе проектирования исследования, либо на этапе «оформления» диссертации; б) философские концепции «не коррелируют» с концептуальной моделью диссертанта, а иногда и явно противоречат ей; в) для педагогических исследований характерной является *некритическая экстраполяция* («прямые заимствования») философских подходов, категорий и понятий.

Общенаучный уровень методологии представляют: а) *общенаучные теории, концепции*, в которых отражается общенаучная картина мира (например, эволюционно-синергетическая, холистическая); б) *нормативные знания* как результат исследований в области логики и методологии науки; нормы методологического проектирования исследований различных типов; нормы обоснования научных теорий; методологические алгоритмы осуществления таких общенаучных процедур, как идеализация, моделирование, конструирование гипотез, мысленное экспериментирование и др.; методологическое обоснование алгоритмов конструирования инвариантных методологических характеристик исследования (проблемы, актуальности, объекта, предмета, гипотезы, цель, задач и др.), методологического аппарата в целом; в) *общенаучные понятия*: модель, гипотеза, система, структура и др.; г) *общенаучные подходы* (кибернетический, системный, синергетический и др.) и *методы исследования* (системный анализ, моделирование, прогнозирование, конструирование гипотез, «мысленный эксперимент», «фальсификация гипотез» (К. Поппер) и др.), задающие стратегию и тактику исследования.

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

Уровень методологии естественнонаучных и технических дисциплин. Возможно ли корректное использование в педагогических исследованиях методологических инструментов, разработанных в методологии естественных и технических наук? Ведь и структурно-функциональный, и кибернетический, и информационный, и квалитологический, и квалимет-

рический и другие подходы характеризуются явным «технократизмом». Примеры применения в педагогических исследованиях системного, квалитологического, квалитметрического и других подходов, их экспансия и тотальность использования в социально-гуманитарных науках свидетельствует о такой возможности [25; 27; 102; 128; 133]. Однако **ни один подход не может быть универсальным методологическим средством решения всего спектра научных проблем**. Применение того или иного подхода обусловлено культурно-научным контекстом, спецификой объекта, предмета, задач исследования, ценностно-стилевыми приоритетами исследователя и выбором методологической стратегии и др. В этой связи методологическим основанием исследования чаще всего является «синтез» общенаучных, естественнонаучных, социально-гуманитарных, педагогических подходов, находящихся в отношении взаимодополнительности.

Специфика постнеклассических педагогических исследований заключается в том, что большинство из них проектируются и реализуются посредством *взаимодополнительности технологического и гуманитарного метаподходов*. С нашей точки зрения, технологический метаподход коррелирует системного, кибернетического, информационного, квалитологического, квалитметрического и других подходов. На современном этапе «технологичность» становится доминирующей характеристикой деятельности человека и рассматривается как современный стиль научно-практического мышления. *Критериями «технологичности»* любой профессиональной деятельности являются: *научно- и информационная емкость*, создание оптимальных информационных сред; *системность* деятельности, «сильная» корреляция ее цели, средств и результата; *качество* как степень соответствия результата деятельности заявленной цели; *эффективность* как степень ресурсозатратности деятельности; *управление* не только функционированием, но и *развитием* технических и социальных систем посредством мониторинга контекста, системного анализа и прогнозирования, системного наукоемкого проектирования, многоаспектной экспертизы, обеспечивающих новационность результатов; *управление качеством*, экспертиза программ и проектов, стандартизация, сертификация; создание локальных и наднациональных систем качества продукции.

Крайне важно определить «границы» применения технологического метаподхода как методологического средства в контексте педагогического исследования. Указанный выше методологический инструмент целесообразно использовать для решения следующих научно-педагогических задач, в частности, связанных с научным обоснованием, а именно Эмпирические

данные могут использоваться в процессе аргументации в качестве *примера* и / или *иллюстрации* (таблица 5): *технологизации образовательных процессов* в условиях открытости информационно-образовательного пространства; *оптимальных моделей управления интернациональными образовательными системами*, а также *управления интернациональными научными исследованиями в сфере образования*; *управления развитием национальной образовательной системы* с учетом динамики социокультурного контекста, мировых трендов образования; *качества образования и технологий управления качеством образовательных систем* («бенчмаркинг», системное наукоемкое проектирование педагогических процессов и оптимальных информационно-образовательных сред, нормативное прогнозирование качества образовательных систем); *инвариантных критериальных шкал, инструментария «измерения» и оценки качества педагогических систем*, процедур нормирования, стандартизации, сертификации и др.

Уровень методологии социально-гуманитарных наук. Данный уровень методологии составляют социально-гуманитарные научные подходы (субъектный, антропологический, культурологический, аксиологический, герменевтический, онтопарадигмальный и др.) и методы исследования. Социально-гуманитарные подходы задают аксиологическое поле социально-гуманитарных исследований и являются методологическими источниками конструирования педагогических концепций (ценности – подходы – концептуальная идея – цели – содержание – инструментарий).

Культурологический подход. В контексте культурологического подхода разработано достаточно много педагогических концепций культурологического типа, например, *культурологическая концепция содержания общего среднего образования*. Содержание образования рассматривается как педагогически адаптированный социальный опыт, адекватный по структуре человеческой культуре: *опыт познавательной деятельности* (знания: категории, понятия, термины, факты, гипотезы, концепции, законы, теории и др.; знания о способах деятельности, методах научного познания, нормах поведения и социального взаимодействия); *репродуктивный опыт* в форме умений действовать по образцу, алгоритму в стандартной ситуации; *опыт творческой деятельности* (применение знаний и умений в «новой» ситуации; выявление новой проблемы в стандартной ситуации; установление целостной структуры объекта; видение новой функции объекта; поиск альтернативных способов решения и самого решения проблемы; комбинирование и преобразование ранее известных способов деятельности в новые способы); *опыт эмоционально-ценностных отношений* (опыт ценностного

самоопределения, опыт человеческих переживаний, опыт проявления личностной позиции в ситуациях выбора, неопределенности, реальной ответственности, оценки, рефлексии) [65].

В контексте культурологического подхода (Е.В. Бондаревская) *разработана культурологическая модель образования*, в соответствии с которой образование понимается как культурный процесс, осуществляющийся в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами, направлены на развитие и саморазвитие индивидуальности ребенка, способности к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей [18]. С позиции Е.В. Бондаревской, образование выполняет следующие культурные функции: гуманистическую – экология человека, сохранение и совершенствование психического, физического, генетического здоровья, смысла жизни, личной свободы, духовности, нравственности; культурообразующую – сохранение, трансляция, воспроизводство и развитие культуры средствами образования; социализации – усвоение и воспроизводство индивидом социального опыта [18]. Ценностно-смысловыми приоритетами образования культурологического типа являются: отношение к ребенку как субъекту жизни, способному к культурному развитию и самоопределению; отношение к педагогу как посреднику между ребенком и культурой, способного ввести его в мир культуры и оказать поддержку детской личности в ее индивидуальном самоопределении в мире культурных ценностей; отношение к образованию как культурному процессу, движущими силами которого являются личные смыслы, диалог и сотрудничество его участников в достижении целей их культурного саморазвития; отношение к школе как к целостному культурно-образовательному пространству, где живут и воссоздаются культурные образцы жизни детей и взрослых, где происходят культурные события, осуществляется творение культуры и воспитание человека культуры [18].

Таким образом, ценностями-доминантами культурологического, личностно ориентированного образования выступают: *человек как субъект культуры, житнетворчества и индивидуального развития; образование как культурная развивающая среда*, растящая и питающая личность, придающая ее жизни культурные смыслы; *творчество и диалог* как способы существования и саморазвития человека в культурно-образовательном пространстве [18].

Антропологический подход. С позиции данного подхода образование (педагогический процесс) рассматривается как *культурно-историческая*

форма становления и развития сущностных сил человека, как «антропо-практика» (В.И. Слободчиков), практика становления «собственно человеческого в человеке», становления человека во всей его целостности. Ценностью современной европейской культуры является *развитие* – развитие человеческой цивилизации, культуры, развитие и саморазвитие человека в пространстве культурного многообразия и др. Развитие рассматривается как ценностно-целевой приоритет и системообразующий принцип образования XXI века. Современное образование – это «*развивающее и развивающееся образование*», образование, создающее условия для непрерывного развития и саморазвития участников образовательного процесса, это образовательная система, способная к саморазвитию (особенно с учетом интенсивности и скорости культурных трансформаций). Антропологическая миссия современного образования заключается в выращивании и формировании у человека фундаментальных потребностей и способностей, прежде всего субъектных способностей, рефлексивной самостоятельности, способности к самообразованию, а тем самым и к саморазвитию. Системообразующими принципами проектирования образования как «антропопрактики» являются: принципы *развития, со-бытийности, субъектности, природо-, культуро-, социосообразности, непрерывности, множественности и открытости образовательного контента* [106].

Методологическая культура педагога-исследователя проявляется не только в способности обосновать *педагогическую концепцию* с позиции культурологического, антропологического, феноменологического и других подходов, но и в умении перейти от *концептуального к инструментально-технологическому уровню проектирования*, придать концепции технологическую «форму», трансформировать ее в методику воспитания, технологию обучения и др.

Достаточно широк спектр и современных *методов социально-гуманитарных исследований*: методы ретроспективного моделирования, социального прогнозирования и проектирования, биографический метод, экспертный метод и др.

Конкретно-научная методология – это система подходов, принципов, методов исследования, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине. В педагогической науке – это личностно развивающий (В.В. Сериков), субъектно-деятельностный (В.А. Сластенин), онтопарадигмальный (И.А. Колесникова), экогуманитарный (С.Н. Глазачев), компетентностный (А.В. Хуторской, В.В. Сериков и др.), контекстный (А.А. Вербицкий) и другие подходы. Методология педагогического исследе-

дования включает в себя не только «адаптированные» методологические инструменты предыдущих уровней (например, специфика применения системного, культурологического и других подходов или метода моделирования в педагогических исследованиях), но и проблемы, специфические для научно-педагогического познания: проблема соотношения педагогики и психологии, педагогики и философии [56]. На уровне методологии педагогики решаются проблемы, связанные с разработкой технологии методологической аргументации, разработкой методологических инструментов реализации междисциплинарной и трансдисциплинарной методологических стратегий, инвариантных и вариативных критериев качества педагогических исследований, проблемы управления качеством педагогических исследований в контексте интернационализации образования и науки, проблемы научно-методологического обоснования процедуры гуманитарной экспертизы в структуре педагогического исследования и др.

В педагогических исследованиях методологическую функцию выполняют специально-научные теории и концепции, разработанные в области педагогики, психологии, например культурологическая концепция содержания общего среднего образования [56; 65], концепции когнитивных стилей [121], концепция личностно развивающего образования [99]; психологическая теория учебной деятельности младших школьников [26].

Личностно развивающий подход фундаментально разработан на методологическом, теоретическом и технологическом уровнях научной школой В.В. Серикова. Ценностно-целевыми приоритетами личностно развивающего образования, с позиции В.В. Серикова, являются принятие личности воспитанника как цели образования, создание условий для развития его «субъектности и субъективности» (В.И. Слободчиков). Специфическим компонентом содержания личностно развивающего образования является *личностный опыт* как опыт специфической деятельности (метадеятельности) человека по созданию своей личностной среды, личностной самоорганизации, проектированию программ своей жизнедеятельности, жизненных стратегий в целом; это опыт «самопроектирования», «самостроительства», связанный с рефлексией своих переживаний, мыследеятельности, поступков, преодолением жизненных коллизий, позиционированием в системе ценностей, ценностным самоопределением. Качество личностно развивающего образования определяется степенью сформированности у воспитанников таких личностных свойств, как: *критичность* (критическая оценка предлагаемых извне ценностей и норм с позиции собственного понимания смысла происходящего); *коллизийность* (способность обнаруживать

неявные причины событий, понимать неявные внутренние связи, механизмы развития, смыслы событий); *избирательность*, которая проявляется в субъективном выборе ценностей, стратегии поведения, поступка, позиции в той или иной жизненной ситуации; *способность к рефлексии* – осознание и осмысление, переосмысление собственного «Я», самоанализ поведения и деятельности, переживаний, самооценка, обобщение собственного когнитивного и жизненного опыта, рефлексивный вывод из пережитого; *смыслотворчество* – конструирование воспитанниками собственного понимания, собственного смысла происходящего; ценности культуры, науки, образования, профессиональной деятельности только тогда становятся смыслами, когда они прожиты личностью в своих мыслях, переживаниях, поступках, отношениях; *автономность и потребность во внутренней свободе* (самостоятельность, независимость от внешних обстоятельств, «надситуативная активность», субъектная позиция); *креативность* (нестандартный, оригинальный, самобытный, индивидуально-творческий подход к личностно значимому делу, индивидуально-креативный стиль мышления и деятельности); *самоактуализация и самореализация* (стремление к полному выявлению и развитию своего личностного потенциала, определение стратегий личностного развития и создание условий для саморазвития личностных качеств) и др. [99]. Структурной единицей личностно развивающего образования является личностно развивающая образовательная ситуация, актуализирующая личностные функции: ситуация-событие (актуальный жизненный контекст воспитанника) ⇒ переосмысление ситуации, принятие, «проживание», переживание ⇒ рефлексивный вывод из пережитого). Основные технологии личностно развивающего образования: диалогово-дискуссионные, имитационно-моделирующие, интерактивные, проектные.

Одним из методологических инструментов реализации личностно развивающего подхода является *ситуационно-средовой подход* к проектированию личностно развивающих образовательных систем. «Ситуационно-средовой подход определяет новую стратегию проектирования образовательных систем, обусловленную природой развития личности, позволяющую реализовать личностно развивающий потенциал образовательных сред и ситуаций, обеспечивающую субъектное участие воспитанников в их собственном образовании... Образовательная среда – это объективная реальность, которая субъективно воспринимается, переживается, осмысливается и оценивается, избирается и трансформируется каждым участником образовательного процесса, в силу чего выступает и потенциальным со-

держанием, и потенциальным средством образования и развития личности» [120, с. 9]. Содержание образования структурируется не на основе принципа предметной дифференциации, а на основе особых *социально-деятельностных сред* – компетенций, понимаемых как взаимосвязанное единство внешних нормативных требований к личности и определенных областей ее саморазвития. Личностно развивающая образовательная среда обеспечивает расширение нормативного содержания образования через накопление соответствующих видов личностного опыта: опыт мотивации, смыслопоиска, рефлексии, диалога, творческой самореализации, самоорганизации, саморегуляции, саморазвития. У педагогов-исследователей как субъектов научного познания всегда есть «право выбора» методологического основания собственного исследования (таблица 8).

Таблица 8 – Методологические подходы в структуре методологического обеспечения педагогического исследования

Педагоги-исследователи	Методологические подходы
И.А. Колесникова, А.П. Валицкая, Н.М. Борытко	Гуманитарный подход
В.В. Сериков	Личностно развивающий подход
Ю.С. Мануйлов, Н.В. Бордовская, В.В. Сериков, В.С. Слободчиков, А.В. Хуторской, В.А. Ясвин, Н.В. Ходякова	Средовой, событийный, ситуационно-средовой подходы
В.С. Слободчиков	Антропологический подход
И.Я. Лернер, В.В. Краевский	Системно-деятельностный подход к проектированию содержания образования
А.С. Запесоцкий, Е.В. Бондаревская, И.Я. Лернер, В.В. Краевский	Культурологический подход
<i>Продолжение таблицы 8</i>	
В.И. Байденко, В.П. Беспалько, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, М.А. Селезнева, А.Е. Субетто, М.М. Поташник, А.М. Моисеев, Н.М. Розенберг, М.И. Грабарь	Квалитологический, квалиметрический подходы (качество образования, управление качеством образования)
В.А. Сластенин	Субъектно-деятельностный подход
И.А. Колесникова	Онтопарадигмальный, трансдисциплинарный подходы

А.В. Хуторской, В.В. Сериков, В.А. Болотов	Компетентностный подход
А.А. Вербицкий	Контекстный, контекстно- компетентностный подходы
А.Ф. Закирова	Герменевтический подход
В.С. Лазарев	Программно-целевой подход
О.С. Анисимов, Ю.В. Громыко, Н.А. Масюкова	Программно-проектный подход

Потенциальная «полипарадигмальность», вариативность методологических стратегий, подходов решения научной проблемы, вариативность концептуальных позиций исследователей есть атрибут социально-гуманитарных наук, постнеклассической науки в целом. Вместе с тем существует проблема: для целого ряда педагогических исследований характерна «искусственность», декларативность методологических оснований. Распространенной является ситуация, когда в качестве равнозначных декларируется множество подходов: компетентностный, личностно развивающий, системный, деятельностный, культурологический и др. При этом остается неясным, как сочетаются и взаимодействуют все эти подходы, какой подход – методологическая основа исследования (В.И. Загвязинский).

Сложность использования социально-гуманитарных подходов и методов в научно-педагогических исследованиях объективно обусловлена тем, что ряд используемых методологических инструментов не разработан на инструментально-технологическом уровне. *Любой методологический инструмент должен быть технологичным.* В этом контексте актуально замечание В.С. Степина по поводу степени «инструментальности» герменевтического метода: «... 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 внеаучным 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» [61, с. 41]. Это замечание в полной мере относится к

степени технологичности, например, синергетического, феноменологического и других подходов.

Выбор методологического подхода зависит:

- от актуальности, эвристического потенциала методологического инструмента для данного культурно-научного контекста;
- методологических установок исследователя, методологической стратегии и концептуальной позиции исследователя;
- степени инструментальности, технологичности методологического подхода;
- специфики проблемы, предмета и цели исследования и др.

Очень важно конкретно обозначить, какие функции тот или иной методологический подход выполняет в исследовании (таблица 9).

Таблица 9 – Методологическая функция когнитивно-стилевого подхода в педагогическом исследовании

Методологический подход	Методологические функции в исследовании
<p>Когнитивно-стилевой подход (Тема: «Методическая система формирования у магистрантов педагогических специальностей методологической культуры гуманитарного типа: когнитивно-стилевой подход»)</p>	<p><i>Когнитивно-стилевой подход – один из источников методологического обоснования гипотезы исследования: «Сформированность у магистрантов персонального вариативного интеллектуально-стилевого репертуара есть необходимое психологическое условие развития у данной целевой группы методологической культуры».</i></p> <p><i>Когнитивно-стилевой подход есть методологический инструмент обоснования и разработки методической системы формирования у магистрантов педагогических специальностей методологической культуры. Специфика методической системы заключается в создании полистилистического образовательного пространства, «провоцирующего» магистрантов на работу в разных «режимах мыследеятельности» (метафоризация, моделирование, рефлексия, конструирование гипотез, мысленное экспериментирование, системный анализ, проектирование, прогнозирование, гуманитарная экспертиза и др.)</i></p>

Технологический уровень методологии педагогического исследования. Традиционно технологический уровень методологии педагогического исследования («уровень методики и техники исследования») отождествляется с системой взаимодополняющих теоретических и эмпирических методов педагогического исследования: моделирование, монографический метод, педагогический эксперимент, опытная работа, педагогический конси-

лиум, педагогическое прогнозирование, обобщение педагогического опыта, методы математической статистики [56]. Наша позиция в следующем. С учетом потенциальной вариативности парадигмальных оснований решения конкретной педагогической проблемы, признания исследователя как *субъекта научного познания* (научной рефлексии, проектирования, экспертизы), у исследователя «есть право» на *методологическое самоопределение и проектирование методологических оснований собственного исследования*, на собственную концептуальную позицию (таблица 10).

Таблица 10 – Методологическая матрица исследования (пример)

Методологические компоненты исследования	Содержание
<i>Тема</i>	Формирование у младших школьников отношения к природе как самоценности
<i>Методологические стратегии</i>	<u>Междисциплинарная стратегия</u> : методологическим основанием исследования является коэволюционная концепция социо-природного взаимодействия (философия); экопсихологический, субъектно-деятельностный подходы (психология); культурологическая модель содержания образования, экогуманитарная парадигма экологического образования (педагогика) <u>Трансдисциплинарная стратегия</u> (связь с культурой): аксиологическим полем исследования являются экоцентрические ценности экологической культуры – самоценность природы, уникальность всех форм жизни, экологическое и культурное многообразие как источник развития, коэволюция природы и общества как стратегия развития
<i>Доминантные методологические подходы</i>	Экоцентрический, культурологический, субъектно-деятельностный, экопсихологический
<i>Предмет исследования</i>	Формирование у младших школьников отношения к природе как самоценной реальности в экологической деятельности как компонента экологической культуры
<i>Цель исследования</i>	С междисциплинарных и трансдисциплинарных позиций обосновать экоцентрическую модель экологического образования младших школьников и разработать соответствующее методическое обеспечение ее реализации в системе начального образования
<i>Уровни новизны потенциальных результатов</i>	<u>Понятие «отношение к природе как самоценности»</u> (уровень дополнения); <u>критерии, диагностическая шкала, диагностические методики</u> определения уровня сформированности отношения к природе как самоценности (уровни дополнения и аб-

	<u>солютной новизны); экоцентрическая концепция экологического образования младших школьников (уровень абсолютной новизны); методика формирования у младших школьников отношения к природе как самоценности в экологической деятельности (уровень дополнения)</u>
--	---

В этой связи **технологический уровень методологии педагогического исследования** – это уровень методологической рефлексии, методологического обоснования и проектирования парадигмальной рамки конкретного педагогического исследования, прогнозирования его эвристического потенциала, прогнозирования качества исследования. Результаты методологического обоснования и проектирования парадигмальных (методологических) оснований собственного исследования целесообразно отображать в виде матриц, методологических моделей, корреляционных таблиц, например, в методологической матрице исследования.

6. Логика педагогического исследования

В методологии педагогики по поводу логики педагогического исследования существует ряд позиций [10; 31].

С нашей точки зрения, логика (или инвариантный методологический алгоритм) педагогического исследования предполагает: *проектирование парадигмальных оснований исследования, реализацию цели и задач исследования* (методы исследования), *экспертизу качества, оценку и рефлексию процедуры и результатов* с позиции методологических (например, степень новизны результатов), содержательно-логических (например, корректность построения классификаций), гуманитарных, эмпирических, статистических и других критериев (рисунок 10).



Рисунок 10 – Логика педагогического исследования

Проектирование парадигмальных оснований конкретного исследования предполагает следующее:

– Выбор соискателем проблемы исследования, обоснование ее практической и теоретической актуальности, формулировка темы исследования, ясно, рельефно отражающей новизну концептуальной позиции исследователя и новизну потенциальных результатов (например, «Инвариантные критерии качества прикладных педагогических исследований в контексте интернационализации образования и науки»).

– Ориентир на тот или иной идеал научности (естественнонаучный, технологический, гуманитарный) и выбор приоритетной методологической стратегии (междисциплинарной, трансдисциплинарной).

– Выбор доминирующих методологических подходов, философских, общенаучных, социально-гуманитарных, педагогических подходов, а также теорий и концепций, выполняющих методологическую функцию. Гуманитарные и технологические по природе подходы в контексте педагогического исследования, во-первых, вариативны (и их выбор зависит от ценностно-целевых приоритетов исследователя); во-вторых, выполняют различные методологические функции; в-третьих, находятся в отношениях комплементарности (взаимодополнительности). Крайне важно определить в рамках исследования спектр подходов и их методологические функции. В частности, исследователь может обосновать культурологическую модель содержания научно-методологического образования магистрантов педагогических специальностей, а также разработать в контексте культурологического, субъектно-деятельностного и когнитивно-стилевого подходов методическую систему формирования у данной целевой группы методологической культуры гуманитарного типа. Однако не менее важно разработать инструменты, позволяющие «измерить» и оценить качество и эффективность данной методической системы в данном контексте. В этом проявляется взаимодополнительность гуманитарного и технологического методологического инструментария. Необходимо не просто продекларировать использование тех или иных методологических подходов, а показать, как они преломляются в исследовании и какие функции выполняют.

– Определение *предмета исследования*. «Субъектность и субъективность» исследователя проявляется в конструировании предмета исследования, определении целевых приоритетов, обосновании и конструировании авторской концепции. В постнеклассической науке акцентируется внима-

ние на сложности и многомерности объектов исследования и потенциальной «множественности» предметов исследования (таблица 11).

Таблица 11 – Множественность предметов педагогического исследования

Объект исследования	Потенциальные предметы исследования
Технология дидактического прогнозирования	<i>...как технология управления качеством дидактического процесса в учреждении высшего образования</i>
	<i>...как компонент проектирования дидактического процесса</i>

– Структурирование цели, задач и методов исследования. Логика исследования конкретизируется в системе эмпирических, теоретических, аксиологических и нормативных задач исследования (рисунок 11).

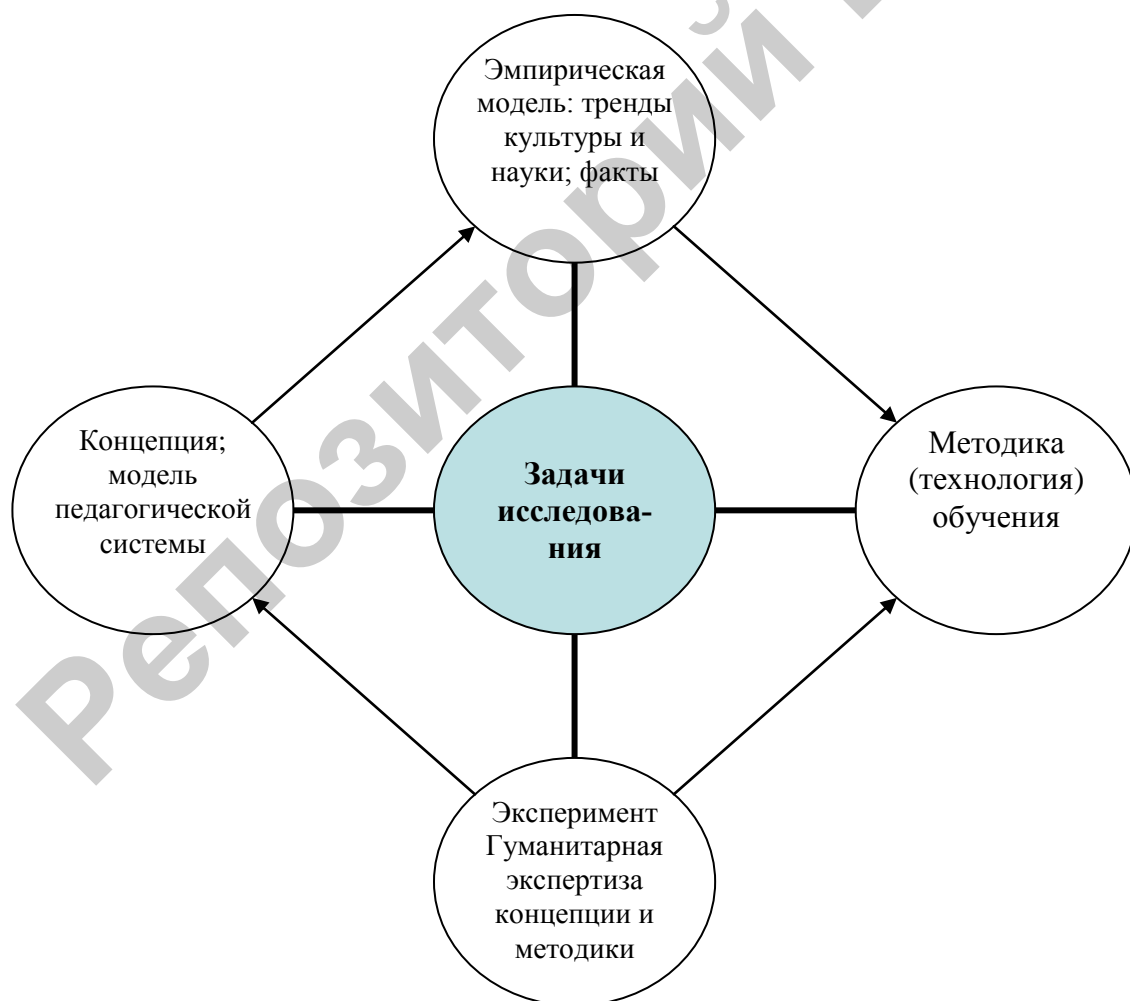


Рисунок 11 – Задачи педагогического исследования

Логику исследования в обобщенном виде можно представить посредством следующего алгоритма: «конструирование обобщенной *эмпирической модели* (педагогические факты, тенденции, отражающие состояние исследуемой проблемы в теории и практике) – обоснование и конструирование *теоретической модели* (модель «сущего», отражающая, что есть объект исследования – теоретическое (идеальное) представление об объекте исследования, основанное на интеграции философских и психолого-педагогических знаний) – конструирование *аксиологической модели* (оценка теоретической модели, концепции авторской педагогической системы с позиции гуманитарных ценностей посредством обращения к практике) – обоснование и конструирование *нормативной модели* (понимание того, как преобразовать объект исследования, чтобы он максимально соответствовал его идеальной теоретической модели; разработка с учетом концептуальной идеи исследователя принципов, методов, форм обучения и воспитания – педагогических норм) – обоснование и конструирование *проекта педагогической деятельности* (разработка конкретных педагогических норм – авторской методической системы, методики, технологии обучения и воспитания)» [8; 10].

Выбор методов педагогического исследования обусловлен спецификой его предмета, целей и задач. На этапе методологического проектирования исследования целесообразно сконструировать корреляционную матрицу «Структура цели, задач и методов исследования» (таблица 12).

Таблица 12 – Структура цели, задач и методов исследования

Цель исследования	Задачи исследования	Методы исследования	Потенциальные результаты
Обосновать культурологическую модель научно-методологического образования аспирантов педагогических специ-	Определить сущность понятия «методологическая культура гуманитарного типа»	Контент-анализ научных источников Системный анализ Конструирование классического определения	<i>Понятие</i>
	Разработать качественную диагностическую шкалу оценки уровня	«Процессуализация» понятия «методологическая культура»	<i>Критерии, уровневые показатели, диагностиче-</i>

альностей и разработать методическое обеспечение	сформированности методологической культуры	Экспертный метод Шкалирование	<i>ские методики</i>
	Научно обосновать и разработать концепцию формирования методологической культуры гуманитарного типа	Контент-анализ научных источников Системное моделирование Конструирование гипотез Прогнозирование	<i>Концепция</i>
	Разработать, экспериментально апробировать и осуществить гуманитарную экспертизу авторской методики	Педагогическое проектирование Педагогический эксперимент Факторный анализ Гуманитарная экспертиза	<i>Методика; факты; причинные и другие связи между переменными</i>

7. Методологический аппарат педагогического исследования

Важнейшим составляющим методологического проектирования исследования является обоснование и конструирование методологического аппарата. Качество методологического аппарата является слагаемым качества научного исследования в целом.

Компонентами методологического аппарата исследования выступают базовые методологические характеристики, в частности: *проблема, тема, актуальность, объект исследования, его предмет, цель, задачи, гипотеза, новизна, значение (ценность) для науки, значение (ценность) для практики*. Перечисленные характеристики выступают методологическими критериями оценки качества педагогического исследования, являются призмой для перманентной методологической рефлексии.

На *этапе проектирования* в «фокусе сознания» исследователя находятся следующие методологические характеристики – *проблема, актуальность проблемы, тема, объект и предмет исследования, цель, гипотеза, задачи, методы исследования*; на *этапе реализации цели и задач исследования* – корректное использование обще- и конкретно-научных эмпирических и теоретических методов и методик исследования; на *этапе оценки и рефлексии процесса и результатов*: методологическая рефлексия; теоретическая интерпретация фактов; выявление закономерных, генетических, функциональных, иерархических, статистических и других связей; структурирование результатов исследования; определение степени новизны результатов, их теоретической и практической ценности.

Рассмотрим сущность методологических характеристик педагогического исследования.

Проблема исследования. Научное исследование начинается с постановки проблемы. В философии проблема определяется как объективно возникающий в ходе познания вопрос или целостный комплекс вопросов, решение которых представляет существенный практический или теоретический интерес. Постановка проблемы предполагает ответить на вопрос: «Что надо изучить из того, что ранее не было изучено в науке?» (В.В. Краевский) [52; 53].

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

Проблема исследования должна быть актуальной как для науки, так и для практики. Проблема – это «знание о незнании». Постановка проблемы является результатом объективного научного анализа состояния образова-

тельной практики (обучения и воспитания) и педагогической науки (дидактики, частной методики, теории воспитания), с целью определения границ научного «знания» и «незнания». Например, исследователь сформулировал проблему следующим образом: «Каковы методологические критерии качества дидактического исследования?» Вместе с тем данная проблема в дидактике на данном этапе ее развития решена: критерии качества педагогического исследования обоснованы, разработаны и систематизированы методологами Е.В. Бережновой, В.М. Полонским, В.В. Краевским, В.И. Загвязинским, В.А. Слостениным и др. Выше сформулированная проблема является по существу «проблемой для себя».

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

Противоречия в области экологического образования младших школьников: между экоцентрическими ценностями, необходимостью формирования у младших школьников отношения к природе как самоценной реальности и эколого-прагматическим содержанием экологического образования. Потенциальная научная проблема: каковы экоцентрическая модель, педагогические условия, методический инструментарий формирования у младших школьников данного нравственного свойства?

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

Противоречия и «несстыковки» в практике – еще не повод для научных исследований. Не всякое противоречие в практике может быть решено средствами науки. Более того, наука не решает противоречия, а разрабатывает инструментарий, создает условия для их решения. Проблема педагогического исследования логически вытекает из установленного противоре-

чия: вычленяется то, что относится только к науке и переведено в плоскость научного познания, сформулировано на языке науки. Возможен вариант, когда в науке уже разработаны средства-предпосылки разрешения противоречия. Важно различать научную проблему и практическую задачу. Чтобы перейти от практической задачи к научной проблеме, необходимо совершить две процедуры: определить, какие научные знания необходимы, чтобы решить данную практическую задачу; установить, имеются ли эти знания в науке; если знания есть и их необходимо отобрать, систематизировать, использовать, то собственно научной проблемы не существует; если необходимых знаний нет или они неполны, возникает проблема или комплекс проблем.

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

Для постановки научной проблемы необходимо:

- осуществить критический анализ образовательной практики (анкетирование, тестирование, метод экспертных оценок и др.), определить ее качество и эффективность, факторы, детерминирующие состояние практики, «рассогласования», «нестыковки», сформулировать противоречия;

- определить, разработаны ли в науке средства разрешения противоречий практики (на основе критического анализа результатов научных исследований: подходы, теории, концепции, модели образовательного процесса, методики обучения), установить границы научного «знания» и «незнания» (что разработано и что не разработано и является «белым пятном на карте науки»);

- обосновать собственную концептуальную позицию применительно к исследуемому объекту, включая понятийно-категориальный аппарат (возможно, исследователь является адептом существующей концепции или теории);

- определить проблемное поле исследования, конкретизировать и первоначально сформулировать проблему собственного исследования;

- осуществить критическую рефлекссию собственной научной проблемы с позиции критериев актуальности, потенциальной теоретической и практической значимости (Есть ли проблема? Актуальна ли она – имеется ли сегодня теоретическая и практическая потребность в ее решении? Возможно ли решение данной проблемы на современном этапе развития педагогической науки, социально-гуманитарных наук в целом?).

Формулируется проблема чаще всего в форме вопросительного предложения. Структура проблемы может быть моно- и поликомпонентной. При монокомпонентной структуре проблема состоит из одного тезиса («Каковы педагогические условия формирования у магистрантов педагогических специальностей методологической рефлексии?»), при поликомпонентной – из нескольких тезисов («Каковы содержание и технологии формирования у будущих педагогов-исследователей методологической культуры гуманитарного типа?»). Не всякая научная проблема является актуальной для науки и практики.

Актуальность проблемы исследования. Технология обоснования актуальности проблемы исследования. Актуальность проблемы исследования необходимо аргументировать (рисунок 12).

Обоснование актуальности научного направления	Практическая актуальность конкретной проблемы исследования		Научная актуальность конкретной проблемы исследования (степень разработанности проблемы в науке)
	<i>оценка результатов интернациональных научных исследований</i>	<i>факторы, детерминирующие «неэффективность»</i>	
<p>Постнеклассическая культура. Гетерогенность и открытость образования. Интернационализация образования и наук об образовании. Управление качеством научных исследований в контексте интернационализации образования и науки</p>	<p>Недостаточная эффективность интернациональных научных исследований</p> <p style="text-align: center;">↑</p> <p>Анкетирование Контент-анализ критериальных шкал Экспертный метод</p>	<p>Вариативность методологических эталонов исследования Отсутствие единого понятийного поля Отсутствие системы управления качеством научных исследований Отсутствие инвариантных критериев качества интернациональных исследований</p>	<p>Системный анализ диссертаций, монографий, статей; определение сегментов научного знания и «незнания»</p> <p style="text-align: center;">???</p>

Рисунок 12 – Обоснование актуальности исследования

Исследователю надо ответить на вопрос: «Почему данную проблему необходимо изучать именно в настоящее время?» [56], т.е. еще на этапе проектирования обосновать, что потенциальные результаты будущего исследования будут значимы в рамках современного контекста (с учетом его динамики) как для развития педагогической теории, так и для обеспечения качества и эффективности образования.

Технология обоснования актуальности проблемы и темы исследования включает: *обоснование актуальности направления исследования; обоснование практической актуальности; обоснование научной актуальности* (рисунок 12).

Рассмотрим пример. Исследование осуществляется в области нормативной методологии педагогики. *Тема исследования:* «Инвариантные критерии качества педагогических исследований в контексте интернационализации образования и науки». *Современный контекст:* постнеклассическая культура; открытость и гетерогенность образования; глобализация и интернационализация образования (формируется новая образовательная реальность); интернационализация наук об образовании (международные междисциплинарные и трансдисциплинарные исследования в сфере образования); акцент на качество и эффективность интернациональных научных исследований в сфере образования и создание наднациональных структур управления качеством научных исследований. *Объектное поле исследования:* управление качеством научно педагогических исследований в контексте интернационализации образования и науки. *Актуальное научное направление:* научное обоснование нормативно-критериальных систем оценки качества интернациональных педагогических исследований (в контексте интернационализации образования и наук об образовании). *Обоснование практической актуальности исследования* предполагает: оценку качества и эффективности реализованных международных научно-педагогических программ и проектов посредством следующих методов: контент-анализа и сравнения существующих критериальных систем, анкетирования ученых, рефлексии опыта экспертизы международных исследований, опыта соруководства научными исследованиями, метода экспертных оценок и др.; определение факторов-ингибиторов, детерминирующих невысокую результативность интернациональных научно-педагогических исследований (сосуществование вариативных методологических эталонов исследования; отсутствие единого понятийно-терминологического поля; отсутствие системы управления качеством международных научно-педагогических исследований и инвариантных

критериев оценки качества международных научно-педагогических исследований). Возникает ряд вопросов: *Как управлять качеством (обеспечивать, измерять, оценивать) при отсутствии единого понимания «качества», системы управления качеством и инвариантных стандартов и критериев качества?* Обоснование научной актуальности конкретной проблемы исследования предполагает оценку степени разработанности проблемы в науке. Например, анализ первоисточников (монографий, статей, диссертаций) показал, что в науке разработаны (разрабатываются и апробируются) модели управления качеством международных научных исследований в сфере образования, а также подходы к созданию инвариантного понятийно-терминологического поля. Однако в науке не разработана система инвариантных критериев оценки качества интернациональных научных исследований в сфере образования. В этой связи проблема исследования формулируется следующим образом: *Каковы инвариантные критерии оценки качества научно-педагогических исследований в контексте интернационализации образования и наук об образовании?*

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

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

Тема исследования. Чтобы сформулировать тему исследования необходимо ответить на вопрос: «Как назвать научную работу?» В.В. Краевский подчеркивает, что в формулировке темы находит отражение проблема, причем тема должна отражать движение от известного в науке к новому знанию [56]. Чтобы определить тему, необходимо выявить и сформу-

лизовать научную проблему, обосновать ее актуальность. Тема исследования – это кратко сформулированная проблема.

В логико-методологическом аспекте «тема» («заглавие») есть основной вопрос научной работы [82]. Пример: «Каковы инвариантные критерии качества интернациональных научных исследований в сфере образования?», «Какова технология прогнозирования качества дидактического процесса в вузе?».

Обратим внимание на типичные методологические ошибки при определении темы педагогического исследования:

– *Аморфность, «процессуальность», «вселенский» масштаб темы исследования.* Иногда темы формулируются с оттенком «процессуальности»: «Изучение...», «Совершенствование...», «Исследование...», «Подготовка...». *«Вселенский» масштаб темы исследования:* отождествление темы с объектным полем (даже не с объектом) исследования («Методы обучения школьников английскому языку»).

– *Отождествление темы исследования с методами исследования,* например, «Сравнительный анализ...», «Моделирование процесса...» и др.

Тема научного исследования определяется его основным результатом: «Возникает вопрос: как выбрать заглавие научной работы, адекватно отражающее ее содержание, а в конечном итоге – ее основной результат? Для этого надо достаточно ясно представить себе, о чем существенном идет речь в содержании работы, чем является ее основной результат» [82, с. 89]. Например, тема исследования «Инвариантные критерии качества прикладных педагогических исследований в контексте интернационализации образования и науки»; основной результат – «инвариантные критерии качества интернациональных научных исследований в сфере образования». В теме должен рельефно «проявляться» *новый ракурс* исследования объекта – *предмет исследования*. Новизна потенциальных результатов, теоретическая и практическая ценность – атрибуты темы исследования (таблица 13).

Сравните темы исследования: «Инвариантные критерии качества прикладных педагогических исследований» и «Инвариантные критерии качества прикладных педагогических исследований в контексте интернационализации образования и науки» или «Методическая система формирования у аспирантов педагогических специальностей методологической культуры» и «Методическая система формирования у аспирантов педагогических специальностей методологической культуры гуманитарного типа: когнитивно-стилевой подход».

Таблица 13 – Сущностные признаки темы исследования

Признаки	Тема
«Кратко сформулированная проблема: основной вопрос исследования»	«Какова структура и специфика методической системы формирования гуманитарной культуры у магистрантов педагогических специальностей, разработанной с позиции трансдисциплинарного подхода?»
«О чем говорится?»	«О процессе формирования гуманитарной культуры магистрантов...»;
«Что утверждается?»	«Необходимость научного обоснования и разработки методической системы этого процесса... с позиции трансдисциплинарного подхода»
«Основные понятия»	«Методическая система...», «гуманитарная культура магистрантов», «трансдисциплинарный подход»
«Основной результат»	«Методическая система»
Новизна, новый ракурс исследования объекта	«... в контексте трансдисциплинарного подхода»

Объект и предмет исследования. Первоначально акцентируем внимание на понятиях «объектное поле», «объект исследования» (таблица 14), на поэтапной конкретизации объекта исследования.

Таблица 14 – Объектное поле и объект исследования

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

Определяя объект исследования, мы отвечаем на вопрос, что исследуется; тот аспект нашего исследования, о котором будет получено новое знание, находит отражение в предмете исследования (В.В. Краевский) [56]. *Предмет исследования – это определенный аспект изучения объекта.* С позиции Ф.А. Кузина, предмет исследования – *это все то, что находится в границах объекта исследования в определенном аспекте рассмотрения* [58]. В частности, образование может исследоваться в разных ракурсах – «образование как...»:

- ... ценность;
- ... компонент культуры;
- ... механизм целенаправленной социализации;
- ... динамическая система;
- ... со-деятельность обучающего и обучающегося;
- ... процесс;
- ... результат;
- ... самообразование;
- ... объект системного наукоемкого проектирования;
- ... сфера образовательных услуг и др.

Для чего необходимо точно определить предмет исследования? «Точное определение предмета избавляет исследователя от заведомо безнадежных попыток объять необъятное, сказать все, притом новое об эмпирическом объекте, имеющем в принципе неограниченное число элементов, свойств и отношений» [56, с. 201]. Определение предмета исследования

означает установление вектора и границ научного поиска. *Предмет исследования указывает на то, относительно чего исследователь обязуется получить новое научное знание.* Сущностные признаки «объекта» и «предмета» представлены в сравнительной таблице 15.

Таблица 15 – Объект и предмет исследования

Объект исследования	Предмет исследования
<i>Что исследуется конкретно?</i>	– В каком ракурсе исследуется объект? – Все то, что находится в границах объекта исследования в определенном аспекте, ракурсе рассмотрения... Предмет есть «объект как...»
<i>Объект объективен</i>	– Предмет субъективен. – Предмет точно указывает на то, относительно чего исследователь обязуется получить новое научное знание
<i>Объект многогранен. Многомерность истины</i>	– Предмет определяет вектор и границы научного поиска ; четкое определение предмета исследования избавляет от претензий «объять необъятное» и претензий оппонентов: « <i>А почему вы не исследовали то-то и то-то...</i> ». Потому что « <i>то-то и то-то...</i> » – это <i>другой ракурс, другой предмет...</i> и другое исследование. – Многогранность объекта исследования – вариативность методологических подходов к исследованию объекта и решению проблемы – потенциальная поликонцептуальность – вариативность ценностно-целевых приоритетов исследования – вариативность результатов – многомерность истины . Исследуя социально-гуманитарный объект в определенном ракурсе (авторская концептуальная позиция), получаем <i>одномерную истину</i> . – Вариативность ценностно-целевых установок педагога-исследователя: <i>понять, объяснить образовательный феномен; инициировать</i> новый культурно-образовательный процесс, <i>изменить, преобразовать</i> в соответствии с идеалами
<i>10 исследований – 1 объект</i>	10 исследований – 1 объект – 10 предметов – 10 концепций – 10 одномерных истин
<i>«Гипотетический метод обучения младших школьников математике как...»</i>	«Дидактическое средство развития иррационального мышления»; «дидактическое средство развития дивергентного мышления» «дидактическое средство развития прогностических способностей»

Специфика и типичные недостатки в определении объекта и предмета педагогического исследования (таблица 16):

– Следует разграничивать понятия «объект исследования» и «объектное поле исследования». В рамках одного объектного поля можно сформулировать множество объектов исследования.

– *Предмет исследования есть определенный ракурс, аспект изучения объекта, обуславливающий вектор, границы научного поиска.*

– Методологически корректное определение предмета исследования возможно только при условии идентификации и теоретического анализа проблемы, выработки концептуальной позиции исследователя.

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

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

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

«формирование методологической культуры студентов как часть их профессиональной подготовки». Таким образом, и объект исследования, и предмет сформулированы как «процесс...». Вместе с тем в предмете исследования представлена субъективная позиция автора, отражен аспект (ракурс) исследования.

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

– «Предмет как часть объекта». В.В. Краевский отмечает [56], что наиболее распространенным недостатком в определении объекта и предмета исследования является представление о предмете как участке или части объекта (например, объект исследования – «воспитательная система школы»; предмет – «дидактическая подсистема воспитательной системы школы»).

Таблица 16 – Объект и предмет исследования: методологические ошибки

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

дача исследования	чением историко-педагогических и методологических исследований)
-------------------	---

Методологи указывают на то, что «предмет – не кусок, отрезанный от объекта, а способ или аспект его рассмотрения – объект как...» [56, с. 203]. *Предмет исследования – это «объект как...».* Например, объект исследования – «формирование у будущих педагогов-исследователей методологической рефлексии», а предмет – «формирование у будущих педагогов-исследователей методологической рефлексии как компонента методологической культуры».

Гипотеза исследования. Гипотеза – это научно обоснованное, но неочевидное предположение, требующее специальной аргументации для своего окончательного утверждения в качестве дескриптивного теоретического положения или нормы либо их опровержения. Гипотеза выступает как методологическая характеристика исследования, метод развития научного знания, структурный элемент теории. В специальной методологической литературе гипотеза определяется как «вероятностное знание». *Гипотеза исследования включает спорные, неочевидные для науки предположения, требующие доказательства (доказательство истинности для дескриптивных теоретических положений), обоснования эффективности (для педагогических норм), верификации, фальсификации.* Исследователю необходимо ответить на вопрос: «Что не очевидно в объекте исследования, что я вижу в нем такого, чего не замечают другие?» [56]. Основные требования к определению гипотезы исследования:

- Гипотеза относится к объекту исследования.
- Гипотеза всегда конструируется в рамках *авторской концепции* (оригинальная концептуальная идея + прогнозируемые эффективные инструменты ее реализации на содержательно-процессуальном, технологическом уровне).
- С одной стороны, гипотеза должна соответствовать актуальным в науке подходам, теориям, концепциям (*требование непротиворечивости*); с другой – существенным признаком научной гипотезы является ее *нестандартность, неочевидность, в определенной степени конфликтность, рассогласованность с существующими научными теориями, концепциями.*
- Методологическим недостатком является тривиальность гипотезы, например: «Продуктивность экологической деятельности школьников-подростков зависит от степени сформированности у них экологических

знаний и умений». Однако очевидно, что продуктивность любой деятельности зависит от степени сформированности у субъекта деятельности специальных знаний и умений.

– Эвристический потенциал гипотезы значительно повышается, если в ее основе – *междисциплинарное научное знание* (например, психологическая концепция когнитивных стилей: «...результативность формирования у будущих педагогов-исследователей методологической культуры зависит от степени развития у данной целевой группы вариативного когнитивно-стилевого репертуара»), если она конструируется посредством механизма «парадигмальных прививок» (В.С. Степин), критической экстраполяции («заимствования») идей, подходов, теорий, концепций из «других» научных дисциплин.

– Гипотетические положения должны быть принципиально проверяемы – допускать возможность опровержения или подтверждения. В гипотезе прогнозируется степень эффективности конкретных педагогических норм в конкретных образовательных контекстах – методов, методических приемов, форм, методик обучения. Их эффективность *реально* проверить (подтвердить, опровергнуть), например, в процессе педагогического эксперимента или опытной работы.

– В гипотезе должны отражаться объективные, существенные, 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. [56]. С нашей точки зрения, является продуктивным подход, когда гипотеза формулируется по следующей схеме: «Если... (авторская концептуальная идея и замысел как ядро гипотезы), то... (предполагаемый результат педагогического процесса), так как... (объяснение: факторы, условия, механизмы)», которая позволяет реализовать описательную, объяснительную и прогнозную функцию гипотезы. Гипотеза чаще формулируется в двух вариантах: «если..., то...»; «если..., то..., так как ...».

Диссертация Е.В. Бережновой «Методологические условия перехода от науки к практике в структуре прикладного педагогического исследования» [10]. Одно из гипотетических положений: «Для перехода от науки к практике в структуре прикладного педагогического исследования необходимо учитывать следующие методологические условия: а) реализация та-

кой последовательности действий в процессе перехода от чувственно-конкретному к мысленно-конкретному знанию об изучаемом объекте: составление описательной модели изучаемого объекта; составление теоретической модели изучаемого объекта; обоснование теоретической модели при помощи соответствующих аргументов; выделение аксиологического аспекта исследовательской работы; оценка теоретической модели на основе аксиологического аспекта; составление нормативной модели с учетом модели теоретической, ее обоснования и оценки; обоснование нормативной модели при помощи соответствующих аргументов; б) по меньшей мере трехкратное обращение к практике: при описании объекта исследования, с целью оценки теоретической модели и для обоснования нормативной модели...».

Еще пример. Необходимыми и достаточными педагогическими условиями формирования у младших школьников отношения к природе как самоценности являются: организация познавательной (исследовательской, познавательно-иррациональной), ценностно-ориентационной, рефлексивной, проектной, биотехнической и др. экологической деятельности; педагогическая актуализация у школьников в процессе экологической деятельности таких психологических механизмов, как: субъектификация, идентификация с природными объектами, интеллектуализация эмоций, эмпатия, рефлексия, «зеркальная» рефлексия.

Зачастую процесс формирования гипотезы исследования носит спиралевидный характер: исследователь неоднократно возвращается и уточняет то концептуальные положения, то с новых теоретических позиций интерпретирует факты, то уточняет педагогический инструментарий и технологию реализации концептуальной идеи.

Генерирование «качественной» гипотезы зависит от уровня сформированности у исследователя таких когнитивных способностей, как: способность к критической рефлексии, мысленному эксперименту, системному анализу, факторному анализу, моделированию связей, прогнозированию состояния педагогического объекта с учетом динамики социокультурного контекста.

Цель и задачи исследования. Цель исследования – это прогнозируемый (идеальный) результат научного познания, одна из составляющих методологической триады: цель, средство, результат. Цель научного исследования – новые научные знания, обладающие теоретической и практической ценностью. Педагогика как гуманитарная наука выполняет две основные функции: научно-теоретическую и конструктивно-техническую (норма-

тивную, технологическую). Результатом педагогических исследований является разнотипное научное знание: *дескриптивное эмпирическое* (факты), *дескриптивное теоретическое* (теории, концепции, категории, понятия, закономерности, факторы и др.), *разноуровневое нормативное знание* (принципы педагогические, принципы дидактические, критерии, эффективные методы обучения, формы, технологии и др.) (рисунок 13).

ЦЕЛЬ = теоретический компонент (концепция) + нормативный компонент (методика)

Рисунок 13 – Методологическая структура цели исследования

Указанным методологическим требованиям, с нашей точки зрения, соответствуют следующие формулировки целей исследования: «научно обосновать эгоцентрическую концепцию формирования... и разработать методическую систему...»; «обосновать компетентностную модель содержания... и разработать методический инструментарий формирования компетентностного опыта...».

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

Определив цель, далее исследователь осуществляет декомпозицию цели с учетом логики педагогического исследования (таблица 12). Важно, чтобы цель и задачи исследования, цель, задачи и методы исследования были согласованы. Сфокусируемся на типичных методологических ошибках (таблица 17).

Таблица 17 – Определение цели и задач исследования: типичные методологические ошибки

Методологические ошибки	Примеры
«Процессуальность» цели; отождествление цели с методами исследования	«Совершенствование...» «Изучение концепций...» «Анализ литературы по проблеме исследования...»

Задачи «глобальнее» цели исследования	Цель: «разработать методические приемы... » Задача: «разработать методическую систему... »
Алогичность в системе задач	Задача 1: «Разработать критерии и показатели сформированности рефлексивных умений... » Задача 2: «Выявить сущность рефлексивных умений... » (Не зная сущностных признаков, как разработать критерии?)
В цели – «про Фому», в задачах – «про Ерему», хотя «Фома» и «Ерема» – родные братья	Цель: «...разработать методику формирования методологической культуры... » Задача 3: «...разработать методы формирования методологической компетентности... »

8. Методологический инструментарий

Выбор методов исследования обусловлен спецификой его цели и задач. В педагогическом исследовании используются не только методы педагогики (педагогический эксперимент, опытная работа), но и общенаучные методы (моделирование, системный анализ, идеализация и др.), методы естественных наук (методы математической статистики), методы социально-гуманитарных наук (метод исторических реконструкций, анкетирование, экспертный метод, социометрический метод, метод гуманитарной экспертизы и др.). Естественно, их использование имеет свою специфику и свои ограничения. В данной лекции обратим внимание на сущность и возможности использования в педагогическом исследовании следующих методов: *педагогический эксперимент, педагогическое тестирование, педагогическое моделирование, экспертный метод, паспортизация методического продукта.*

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

дования, понятийно-терминологического аппарата, конструирование концептуальной модели объекта исследования. Концептуальная позиция исследователя обуславливает выбор объекта, специфику целей, организационной модели, программы и методики эксперимента, оказывает существенное влияние на теоретическую интерпретацию эмпирических данных, полученных в процессе экспериментальной работы. Педагогический эксперимент как метод исследования может быть использован для решения следующих задач:

– Обоснование практической актуальности проблемы исследования. В частности, результаты констатирующего этапа эксперимента (факты-примеры, факты-иллюстрации) – источники обоснования практической актуальности проблемы исследования (например, на констатирующем этапе эксперимента определено, что у 90% магистрантов педагогических специальностей низкий уровень сформированности методологических умений).

– Оценка теоретической модели педагогического объекта, а также обоснование педагогических норм (методическая система обучения, методы обучения, методика, критерии).

– Определение эффективности того или иного метода, приема обучения, методики, методической системы; сравнение эффективности методического инструментария как средства решения педагогических задач в определенном педагогическом контексте.

– Определение каузальных и корреляционных (на основе статистических критериев) связей между независимыми и зависимыми переменными: «методическая система – уровень культуры или компетентности целевой группы»; «система педагогических условий – результаты обучения»; «методика обучения – уровень интеллектуального развития».

– Определение оптимальных педагогических условий обеспечения качества и/или эффективности педагогического процесса.

– Ранжирование (определение доминант) факторов и условий качества педагогического процесса.

– Определение латентных переменных («скрытых» факторов), оказывающих существенное влияние на качество и эффективность педагогического процесса.

Технология педагогического эксперимента включает:

Определение объекта («базисный процесс», например, процесс обучения), педагогического контекста как системы факторов и условий (например, «в контексте регионального университета как центра культуры, образования, науки и инноваций») и цели эксперимента (сравнить эффек-

тивность двух методик обучения в рамках того или иного педагогического контекста).

Осуществление экспериментального контроля, обеспечение валидности эксперимента, достоверности выводов. Экспериментальный контроль предполагает:

– Определение независимых (НП) и зависимых (ЗП) переменных (например, в педагогическом эксперименте устанавливается степень влияния авторской методики обучения на уровень компетентности студентов; «методика обучения» – независимая или управляемая исследователем переменная; «компетентность студентов» – зависимая переменная). В качестве НП могут выступать метод обучения, форма, методика. Крайне важно первоначально определить (уточнить, дополнить) сущность зависимой переменной, что позволит определить критерии и качественные уровни ее развития.

– Управление независимой переменной: исследователь может трансформировать НП (например, методику обучения), изменять ее параметры, вводить новые элементы.

– Определение критериев, показателей, качественных уровней развития зависимой переменной. Н.М. Розенберг дифференцирует показатели следующим образом: а) показатели-данные (эмпирические данные, выраженные в числах, например количество грамматических ошибок в письменном тексте, количество решенных алгоритмических задач за единицу времени и др.); б) показатели-инструменты (это различные статистические меры, например: показатели валидности дидактических тестов, статистические критерии); показатели-данные и показатели-инструменты служат преимущественно для количественной оценки качества педагогических объектов; в) показатели-явления: исследователю доступны только экстернизированные действия респондентов, поэтому важно осуществить процедуру перехода от дидактического понятия к системе показателей-явлений, в основе которых «наблюдаемые» действия – осуществить процедуру **«процессуализации понятия»** [89]. Например, «процессуализация» понятия «методологическая компетентность педагога-исследователя» приводит к следующей номенклатуре показателей-явлений: умеет обосновывать теоретическую и практическую актуальность проблемы исследования; умеет конструировать парадигмальную рамку исследования (стратегии, подходы, методологический аппарат), его методологический аппарат (актуальность, объект, предмет, цель и т. д.); умеет решать методологические задачи, связанные с определением степени корреляции между компонен-

тами методологического аппарата исследования, конструировать корреляционные матрицы.

– Определение методов диагностики, измерения зависимой переменной (количественно или качественно с использованием шкалы наименований, порядка, отношений) и выбор адекватных статистических критериев.

– Выявление и минимизация влияния на связь между НП и ЗП латентных («скрытых факторов») переменных (ЛП). Если степень влияния ЛП на ЗП существенна, то эксперимент характеризуется низкой степенью доказательности, достоверности, валидности выводов. В качестве ЛП может выступать, например, «обучение в учреждении дополнительного образования» (возможно не авторская методика, а именно обучение в учреждении дополнительного образования или индивидуальное обучение под патронажем репетитора оказали существенное влияние на уровень учебных достижений школьника).

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

– Обеспечение репрезентативности выборки, «эквивалентности» контрольной и экспериментальной групп. Методологи подчеркивают: «Тип и способы выборки прямо зависят от целей исследования и его гипотез. Чем конкретнее цель и чем яснее сформулированы гипотезы, тем правильнее будет решен вопрос о выборке... Требования репрезентативности выборки означают, что по выделенным параметрам (критериям) состав обследуемых должен приближаться к соответствующим пропорциям в генеральной совокупности. Между тем строго репрезентативную выборку по всем важным для проблематики исследования параметрам обеспечить невозможно, поэтому следует гарантировать репрезентацию по главному направлению анализа данных» [138, с. 96]. В зависимости от цели исследования существенными могут выступать различные характеристики генеральной совокупности: тип и уровень образовательного учреждения, модели и стили обучения, уровень учебных достижений, интеллектуального развития це-

левой группы, социокультурная среда. Контрольные и экспериментальные группы должны быть эквивалентны именно по существенным признакам и отличаться наличием (отсутствием) того или иного компонента методики – метода, методического приема, формы, стиля взаимодействия и др. Как отмечают методологи, «решающее значение имеет не пропорциональность выборочной доли экспериментальных подразделений... в отношении к их доле в генеральной совокупности, а именно качественное представительство экспериментальных и контрольных объектов соответственно цели исследования. Численность (объем) выборки зависит от уровня однородности или разнородности изучаемых объектов. Чем более они однородны, тем меньшая численность может обеспечить статистически достоверные выводы» [138, с. 100]. Э.А. Штульман, руководствуясь понятием «малой выборки», считает, что для сравнения результатов достаточно в экспериментальной и контрольной группах иметь по 24 человека (математическая статистика утверждает, что после этого числа сопоставительные данные начинают повторяться) [133].

Конструирование каузальной гипотезы педагогического эксперимента. Гипотеза эксперимента должна коррелировать с предметом, целью, задачами и гипотезой всего исследования. Продуктивно конструировать конкурирующие гипотезы: «Методика (А), в основе которой “подстройка” под сформированный интеллектуальный стиль обучающихся, является эффективным педагогическим средством их интеллектуального развития»; Методика (Б), в основе которой формирование вариативного интеллектуально-стилевого репертуара обучающихся, является эффективным педагогическим средством их интеллектуального развития».

Выбор организационной модели эксперимента. Наиболее распространенными являются следующие организационные модели: «традиционная», «перекрестная», «константная», «гибридная» [133]. Для «чистоты» результатов эксперимента, выводов крайне важно обеспечить «тождественность», «равноценность» экспериментальных и контрольных групп по основным параметрам: мотивация, уровень учебных достижений, способности и др.

Логика педагогического эксперимента. Основными этапами педагогического эксперимента в рамках прикладного педагогического исследования являются:

предэкспериментальный этап (контекст – тип, уровень, профиль образования, целевая группа; объект (обучение английскому языку); цель; определение независимых и зависимых переменных; гипотеза, контргипо-

теза; критерии и показатели, качественная диагностическая шкала; определение статистических критериев; валидный и надежный диагностический инструментарий; репрезентативность выборки; выбор организационной модели («гибридная» и др.);

констатирующий этап (диагностика целевой группы «на входе»; определение актуального состояния учебных достижений, уровня развития способностей, мотивации, умений и т. п. целевой группы; дифференциация целевой группы по качественным уровням; формирование контрольных и экспериментальных групп; обеспечение эквивалентности контрольных и экспериментальных групп; рефлексия диагностической информации, корректировка экспериментальной методики);

формирующий этап (реализация экспериментальной образовательной программы, новационной методики в экспериментальных группах);

корректирующий этап (осуществление промежуточных контрольно-диагностических срезов; рефлексия диагностической информации; введение дополнительных переменных (модульных элементов, условий, методических приемов); корректировка педагогического контекста, содержания программы, методических алгоритмов, экспериментальной методики; реализация «модернизированной» методики);

контрольный этап (итоговая диагностика экспериментальной и контрольной групп; определение актуального состояния учебных достижений, уровня развития способностей, мотивации и др.; дифференциация групп по качественным уровням; количественная и статистическая обработка результатов; сравнительный анализ в разрезе «констатирующий этап – контрольный этап»; «контрольный этап: экспериментальная и контрольная группа»);

оценочно-рефлексивный этап (обобщение и качественная интерпретация экспериментальных данных; объяснение, теоретическая интерпретация экспериментального эффекта; определение доминирующих факторов, факторов-катализаторов, факторов-ингибиторов, латентных факторов; определение каузальных и корреляционных связей между зависимой и независимой переменными);

постэкспериментальный этап (постэкспериментальная диагностика с целью обеспечения надежности выводов; апробация экспериментальной методики в широком контексте («опытное обучение»); экспертиза; рефлексия; окончательные выводы).

Педагогическое тестирование – эмпирический метод, основанный на использовании системы стандартизированных заданий, позволяющей из-

мерить и объективно оценить актуальный уровень учебных достижений обучающихся в той или иной образовательной области (в частности, уровень сформированности знаний и умений, степени развития способностей). Существуют два основных подхода к конструированию педагогических тестов (М.Б. Челышкова) [128]: *нормативно-ориентированный* (разрабатываются тесты для сравнения обучающихся по уровню учебных достижений путем сопоставления результата каждого обучающегося с результатами других, выполнявших тот же самый тест; в процессе стандартизации теста специалисты эмпирическим путем определяют «среднестатистические» нормы, исходя из того, как выполнила тест представительная (репрезентативная) выборка обучающихся); *критериально-ориентированный* (критериально-ориентированные тесты создаются для определения и сопоставления реальных учебных достижений обучающихся с критериями, нормами образовательных стандартов; содержание теста максимально должно соответствовать содержанию учебной программы того или иного курса). Специалистами разработан алгоритм конструирования педагогических тестов [128, с. 63–64]: определение цели тестирования, выбор вида теста и подхода к его созданию; анализ содержания учебной дисциплины; определение структуры теста и стратегии расположения заданий; разработка спецификации теста, априорный выбор длины теста и времени его выполнения; создание предтестовых заданий; отбор заданий в тест и их ранжирование согласно выбранной стратегии предъявления на основании априорных авторских оценок трудности заданий; экспертиза содержания предтестовых заданий и теста; экспертиза формы предтестовых заданий; переработка содержания и формы заданий по результатам экспертизы; разработка методики апробационного тестирования; разработка инструкций для учеников и для преподавателей, проводящих апробацию теста; проведение апробационного тестирования; сбор эмпирических результатов; статистическая обработка результатов выполнения теста; интерпретация результатов обработки в целях улучшения качества теста, проверка соответствия характеристик теста научно обоснованным критериям качества; коррекция содержания и формы заданий на основании данных предыдущего этапа; чистка теста и добавление новых заданий для оптимизации диапазона значений параметра трудности и улучшение системообразующих свойств заданий теста; оптимизация длины теста и времени его выполнения; оптимизация порядка расположения заданий в тесте; повторение этапа апробации для выполнения очередных шагов по повышению

качества теста; интерпретация данных обработки, установление норм теста и создание шкалы для оценки результатов респондентов».

Основными **формами тестовых заданий** являются (таблица 18):

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

+ задания с тремя ответами;

+ задания с четырьмя или пятью ответами;

+ задания с выбором нескольких правильных ответов;

+ задания на выбор неправильного ответа;

– задания на дополнение («открытые» задания):

+ задания на дополнение со свободно конструируемым ответом;

+ задания на дополнение с ограничениями на ответы;

– задания на установление соответствия (с множественным выбором), выполнение которых связано с выявлением соответствия между элементами двух множеств;

– задания на установление правильной последовательности, в которых от тестируемых требуется указать порядок действий или процессов.

Таблица 18 – Сравнительная характеристика технологических свойств различных тестовых форм [128]

Технологические характеристики тестовых форм	Задания с выбором ответов (закрытые, на соответствие)	Задания на дополнение с ограничением ответа	Задания на дополнение со свободным ответом
<i>Проверка знания фактологического материала</i>	годятся	годятся	годятся, но редко используются

Продолжение таблицы 18

<i>Проверка умений применять знания по образцу (репродуктивный уровень)</i>	годятся	годятся, но обладают ограниченными возможностями	годятся
<i>Проверка умений применения знаний в новой ситуации (продуктивный уровень)</i>	не годятся	не годятся	годятся
<i>Простота в кон-</i>	нет	есть	есть

<i>струировании</i>			
<i>Исключение эффекта угадывания</i>	нет	есть	есть
<i>Простота при оценке результата</i>	есть	нет	нет
<i>Объективность в оценке результата</i>	есть	иногда есть	нет
<i>Исключение фактора ошибок испытуемых</i>	есть	нет	нет
<i>Возможность оригинального ответа</i>	нет	нет	есть

Содержание теста зависит от цели, содержания учебной дисциплины. Одним из важнейших этапов конструирования педагогических тестов является разработка спецификации теста (таблица 19).

Таблица 19 – Краткая спецификация теста [128]

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

Для дальнейшей математико-статистической обработки результатов тестирования и их качественной интерпретации крайне важно создать *упорядоченную матрицу данных тестирования* (таблица 20).

Таблица 20 – Упорядоченная матрица данных тестирования [128]

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

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

Экспертный метод. В.М. Полонский пишет: «Экспертный метод – это комплекс логических и математических процедур, направленный на получение от специалистов информации, ее анализ и обобщение с целью подготовки и выбора рациональных решений. Суть метода состоит в проведении экспертами анализа проблемы с качественной или количественной оценкой суждений и формальной обработкой результатов индивидуальных мнений. Наиболее характерными задачами, решаемыми с помощью экспертного метода оценок, являются: анализ сложных педагогических процессов, характеризующихся качественными, неформализуемыми призна-

ками; прогнозирование развития отрасли знания, процессов обучения и воспитания и их взаимодействия с внешней средой; оценка альтернативных решений и выделение наиболее предпочтительных вариантов организации учебно-воспитательного процесса» [83, с. 152]. Экспертный метод может быть использован для оценки актуальности педагогической концепции, развивающего потенциала образовательной программы, методики обучения, качества диагностического инструментария, оценки качества педагогического процесса в целом.

Например, в нашем исследовании экспертный метод применялся для оценки уровня методологической компетентности потенциальных аспирантов. Определить уровень методологической компетентности потенциальных аспирантов можно только качественно. Основанием для оценки уровня методологической компетентности потенциальных аспирантов выступали методологические критерии качества магистерской диссертации (таблица 21).

Таблица 21 – Методологические критерии качества магистерских диссертаций (для экспертов)

Методологические критерии	Показатели
1. Актуальность проблемы и темы исследования	Аспекты актуальности: актуальность научного направления («проблемного поля»); практическая актуальность проблемы; научная актуальность проблемы данного исследования (степень разработанности именно данной проблемы в науке) Степень актуальности: высоко актуальная проблема; актуальная; малоактуальная; неактуальная
2. Объект и предмет исследования	«Объективность» объекта и «субъективность» предмета исследования. Предмет исследования как <i>ракурс</i> , <i>аспект</i> изучения объекта, обуславливающий вектор и границы научного поиска, отражающий авторскую позицию исследователя, т. е. то, относительно чего автор стремится получить новое научное знание
3. Цель и задачи исследования	Научно-теоретическая (понятие; закономерность; модель; система) и нормативная (принцип; метод; форма; технология; критерии; методика обучения) составляющие цели. Логика задач. Эмпирические, теоретические, аксиологические и нормативные задачи в научном исследовании («эмпирическая модель – концептуальная модель – аксиологическая модель – нормативная модель – методическая система, мето-

дика, технология»). Степень согласованности цели и задач исследования

Продолжение таблицы 21

<p>4. Задачи и методы исследования</p>	<p>«Эвристический потенциал исследования» (В.М. Полонский) как потенциал методологических средств, используемых исследователем для постановки и решения научной проблемы, цели и задач исследования. Исследование, направленное на изучение известных в науке объектов, проводимое в рамках традиционных подходов и концепций с помощью известных в данной научной области методов, обладает низким эвристическим потенциалом: вероятность получения новых результатов мала. Исследование ранее неизвестных объектов, в основе которого – новые методологические подходы, концептуальные схемы, новые методы исследования, характеризуется высоким эвристическим потенциалом. Оно может дать принципиально новые научные результаты</p>
<p>5. Авторская концепция</p>	<p>Концепция как определенный способ понимания, научной интерпретации какого-либо образовательного феномена; руководящая идея. Степень обоснованности концепции: философские, общенаучные, социально-гуманитарные и педагогические подходы к проектированию авторской концепции. Концептуальная идея как мысль о преобразовании педагогической реальности. Оригинальность и эвристичность концептуальной идеи. Замысел как инструментально оформленная идея. Реализация концепции на целевом, содержательном и технологическом уровнях</p>
<p>6. Понятийно-терминологическая однозначность</p>	<p><i>Ясность, однозначность и точность терминов и понятий.</i> Ясность терминов (понятий) как определенность, отчетливость их смыслов. Непротиворечивость понятийно-терминологического аппарата</p>
<p>7. Новизна результатов</p>	<p>Уровни новизны результатов: <i>абсолютная новизна; уровень дополнения; уровень конкретизации; отсутствие новизны</i></p>
<p>8. Практическая значимость результатов</p>	<p>Практическая значимость результатов исследований определяется наличием в них новых научно-методических рекомендаций, которые окажут существенное влияние на качество и эффективность педагогического процесса, методик (технологии) обучения и воспитания, технологию управления образовательными системами, технологию управления качеством дидактического процесса и т.д.</p>

Исследователь может структурировать (на основании анализа первоисточников) оценки «*виртуальных*» экспертов относительно той или иной педагогической концепции, модели, методики (таблица 22).

Репозиторий БРГУ

Таблица 22 – Сводная таблица экспертных оценок

ФИО	Степень соответствия магистерской диссертации методологическим критериям качества							
	актуальность темы	объект и предмет	цель и задачи исследования	задачи и методы; эвристический потенциал	концептуальность; эвристичность гипотезы	понятийно-терминологическая однозначность	новизна	практическая значимость
эксперт								
эксперт								
эксперт								

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 существенные признаки оригинала. «Моделирование – это теоретический метод исследования процессов и состояний при помощи их реальных (физических) или идеальных, прежде всего математических, моделей. Особым видом моделирования можно считать мысленный эксперимент, когда человек на основе теоретических знаний об объективном мире и эмпирических данных создает идеальные объекты, соотносит их в определенной динамической модели, имитируя мысленно то движение и те ситуации, которые могли бы иметь место в реальном экспериментировании» [79, с. 150].

В.В. Краевский подчеркивает, что повышение качества педагогических исследований невозможно без «построения в этой науке теоретических моделей-представлений, предполагающих наличие модельного отношения – специфического отношения между моделью и концептуальной схемой, т.е. системой некоторых научных представлений. Главным признаком теоретической модели является то, что она представляет некоторую четкую фиксированную связь элементов, предполагает определенную структуру, отражающую внутренние, существенные отношения реальности» [56, с. 235]. Логика педагогического исследования обуславливает необходимость конструирования педагогом-исследователем как дескриптивных эмпирических и теоретических моделей («Что есть педагогический процесс?»), так и нормативных моделей («Как должно проектировать и

осуществлять педагогический процесс, как обеспечить его качество и эффективность?»).

В основе моделирования – *идеализация*. «Этим термином обозначают прием, заключающийся в образовании особых (идеализированных) объектов, которые в процессе исследования служат моделями объектов действительности (объектов-оригиналов) и представляют собой мыслительные конструкции, воплощающие существенные моменты исследуемого явления в “чистом виде”. Идеализация и возникающие на этой основе идеализированные объекты (модели) служат важным средством вычленения из всей совокупности свойств, характеристик, отношений объекта наиболее важных существенных, инвариантных, т. е. постоянно закономерно повторяющихся. При этом каждый идеализированный образ имеет ограниченную сферу предметного соотнесения, отображает моделируемый объект в каком-либо определенном отношении» [56, с. 235].

Педагогический процесс – это сложный многомерный многофакторный процесс. В исследовании абстрагируемся (мысленного отвлекаемся) от целого ряда связей и отношений объекта исследования и «фокусируем сознание» на объективных, существенных, инвариантных, системообразующих, доминантных, т.е. закономерных связях (рисунок 14).

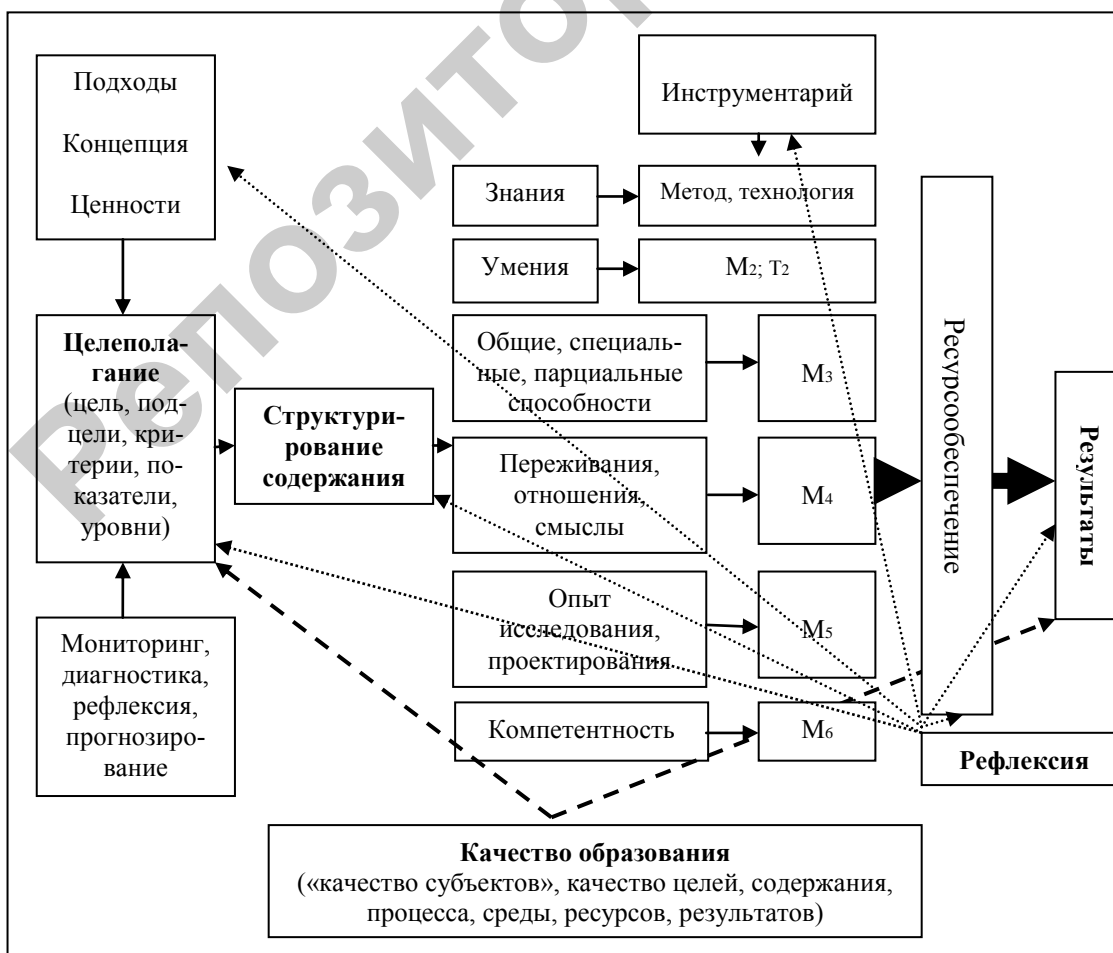


Рисунок 14 – Педагогические закономерности

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

Моделирование сопряжено с такими мыслительными процедурами, как *системный анализ, критическая рефлексия, конструирование идеальных объектов* (рисунок 15) и др. В процессе исследования возникает потребность в критической рефлексии (переосмыслении), конструировании и типологизации обобщенных моделей (метамodelей) образовательной практики, включающих вариативные методологические, концептуальные (аксиологические), целевые, содержательные, технологические аспекты.

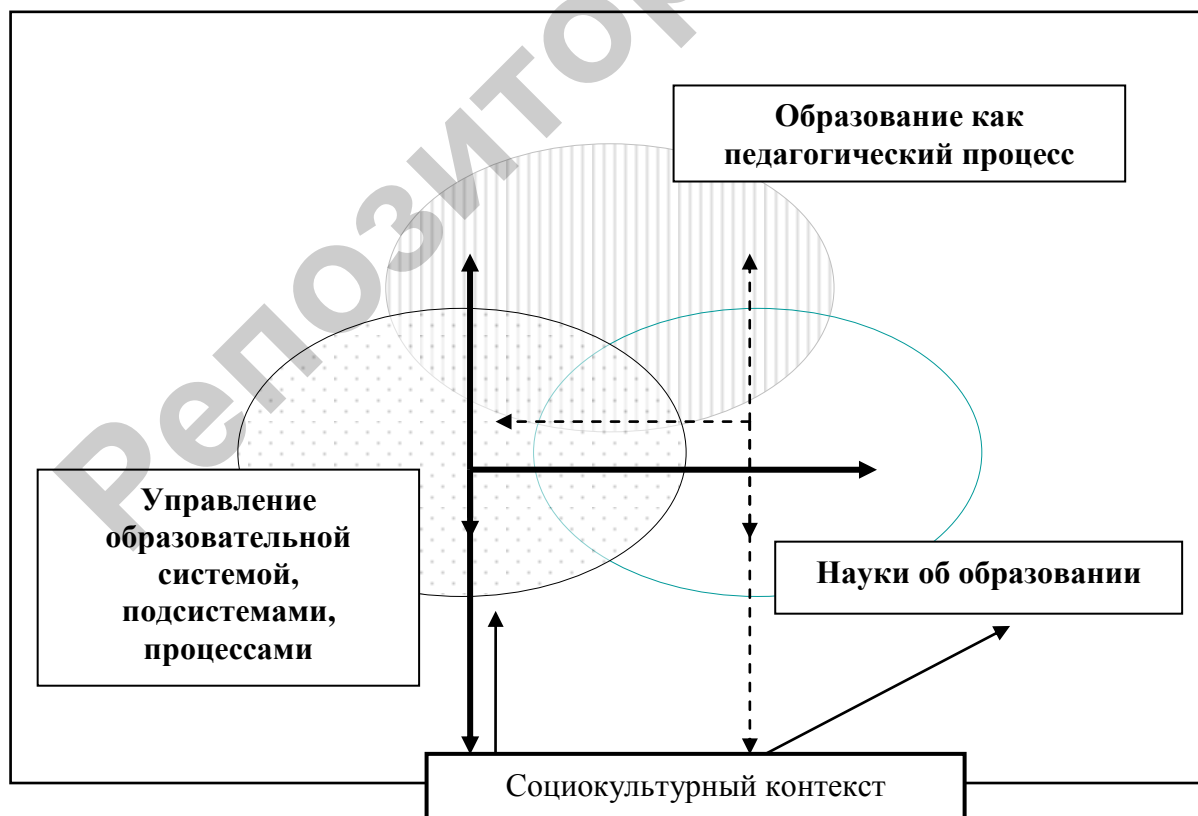


Рисунок 14 – Образование как система

Метод паспортизации – эмпирический метод, заключающийся в параметрическом описании и структурировании соискателем созданного методического продукта на основе критической и сравнительной рефлексии. Например, автором разработана методика формирования у младших школьников отношения к природе как самоценной реальности в контексте программы «Человек и мир». В «Паспорт методики» включены следующие компоненты: «ценностно-целевые приоритеты»; «критерии»; «психологические механизмы»; «педагогические условия»; «методический инструментарий»; «методический алгоритм»; «ресурсообеспечение» (таблица 23). «Паспорт» помогает экспертам, оппонентам, исследователям, пользователям определить, в чем специфика методики, ее новизна и практическая значимость для образовательной практики, а также чем данный методический продукт принципиально отличается от существующих методик.

Таблица 23 – Паспорт методики

Параметры	Содержание
Ценностно-целевые приоритеты	Формирование у младших школьников эколого-альтруистического отношения к природе (уникальность всех форм жизни; самоценность природы как естественной среды воспроизводства, существования и развития всего живого)
Критерии	Единство «декларируемых» и реальных эколого-альтруистических мотивов; эколого-альтруистическая самодетерминация поведения при отсутствии внешнего контроля; способность к экологической эмпатии и рефлексии; сформированность экологических умений
Психологические механизмы	Субъективизация с природными объектами, идентификация, эмпатия; рефлексия, интеллектуализация эмоций
Педагогические условия	Формирование у младших школьников отношения к природе как самоценности по когнитивному, аффективному и деятельностно-практическому каналам посредством: интеграции познавательной (исследовательской, познавательно-иррациональной), ценностно-ориентационной, преобразовательной (проектной, биотехнической), рефлексивной экологической деятельности; педагогической актуализации в экологической деятельности механизмов субъективизации, интеллектуализации эмоций, эмпатии, рефлексии

Методический инструментарий	Экологический мониторинг, паспортизация, моделирование, прогнозирование, нормотворчество, проектирование, деловые игры, экологические практикумы; тренинги развития перцептивного опыта взаимодействия с природой, идентификации и эмпатии
Методический алгоритм	Алгоритм освоения элементов содержания модулей: смысловое творчество (конструирование собственного смысла об универсальной ценности компонентов природы) → экологическое моделирование и прогнозирование экологических связей → субъективизация (самоидентификация, эмпатия) с природными объектами → нормотворчество (конструирование норм экологической этики) → проектирование (разработка и реализация экологических проектов) → рефлексия
Ресурсообеспечение	«Паспорт природного сообщества»; «Паспорт особо охраняемого природного объекта»; «План-модель с элементами экологического картирования» и др.

На основе «Паспорта методики» можно установить степень согласования методики с авторской концепцией, другими научно-методическими результатами, полученными в процессе исследования.

9. Критерии качества педагогического исследования

В постнеклассической педагогике основными критериями качества педагогического исследования являются методологические, содержательно-логические, гуманитарные, эмпирические и статистические критерии.

Акцентируем внимание на методологических критериях оценки качества процесса и результатов педагогического исследования.

Новизна результатов исследования. После завершения исследования необходимо определить, какое новое знание получено и каково его значение для науки и практики. А.И. Ракилов так определяет новизну результатов исследования: «Та или иная единица научного знания считается новой, если она отвечает требованиям научности и к моменту ее создания отсутствует в списке ранее установленных научных знаний» [88, с. 149].

Новизна результатов исследования – методологический критерий качества педагогического исследования, отражающий *содержательный аспект новых научных результатов*, полученных в процессе исследования. Надо определить также и уровень новизны научных результатов. Определяя новизну результатов, исследователю необходимо ответить на вопрос: «Что сделано из того, что другими не было сделано, какие результаты получены впервые?» [56].

Методологи подчеркивают, что чем конкретнее сформулирована проблема и выделен предмет исследования, показана практическая и научная актуальность темы, тем понятнее самому исследователю, какой новый результат получен и каково значение этого результата для науки. Однако новизна результатов исследования и их теоретическая значимость – это не тождественные методологические характеристики. Зачастую в методологическом аппарате исследования данные критерии отождествляются. ***Критерий новизны отражает содержательный аспект результата, а теоретическая и практическая значимость – аксиологический.*** Значение полученных результатов для науки определяется тем, в какие проблемы, концепции, области научного знания вносятся изменения, что обеспечивает развитие науки [56]. Характеризуя новизну результатов, исследователь содержательно раскрывает, какое новое знание получено именно им в результате решения исследовательских задач и какова степень новизны этого знания.

Основными методологическими недостатками в определении новизны результатов исследования являются:

– *Декларирование новизны*. Задачи: «Разработать методику...», «Разработать критерии...». Новизна результатов: «Разработаны критерии...», «Разработана методика...». Какие конкретно критерии разработаны и в чем конкретно новизна методики по сравнению с существующими? *Отсутствие содержательного описания новизны результатов является существенным недостатком*. Еще примеры. Исследователь констатирует: «установил закономерность...», «выявил педагогические условия...» и др. Однако он конкретно не указывает, какую именно закономерность установил, какие именно условия выявил. *Новизна результатов* исследования должна не просто декларироваться, а формулироваться *содержательно, конкретно*, например: «выявлены концептуальные подходы к формированию экологической культуры школьников: антропоцентрический; холистический; экоцентрический».

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

В.М. Полонским разработаны уровни новизны результатов педагогических исследований: *конкретизация, дополнение, преобразование* [83]. В целом можно выделить четыре уровня новизны: *отсутствие новизны, конкретизация, дополнение, абсолютная новизна (преобразование)*.

Уровень конкретизации (уровень «минимальной новизны», уровень «локальной новизны»): новый результат уточняет известные дескриптивные теоретические знания (концепции, теории, понятия); либо конкретизирует отдельные педагогические нормы, в частности, методы, формы, приемы, методику обучения или воспитания, с учетом специфики образовательного контекста. *Изменения минимальны и локальны*.

Уровень дополнения: новый результат радикально не изменяет сути, однако раскрывает новые «границы», новые аспекты и существенно дополняет «теории», «концепции», «модели», «системы», «содержание понятия», «методики», «технологии» и другие научные знания. Например, М.А. Даниловым было дано определение методологии педагогики: «Методология педагогики есть система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих... педагогическую действительность». Впоследствии В.В. Краевский существенно дополнил данное определение понятия: «... а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества специально-научных педагогических исследований» [56].

Уровень абсолютной новизны: характеризуется принципиально новыми для педагогики теоретическими и нормативными научными знаниями (абсолютно новые «понятия», «подходы», «концепции», «модели», «системы», «принципы», «критерии», «методики обучения», «технологии» и др.), которые кардинально отличаются от существующих знаний. В педагогических исследованиях абсолютно новые результаты, объективно новое научное знание получить крайне сложно. С нашей точки зрения, есть ряд **методологических механизмов**, позволяющих значительно повысить эвристический потенциал исследования:

– *Актуализация внутридисциплинарных взаимодействий* (между педагогическими научными дисциплинами, «внутри» педагогики). По мнению В.В. Краевского, новизна появляется благодаря новому структурированию, интеграции уже имеющихся элементов в соответствии с новыми целями образования и новыми этапами развития науки [56].

– *Актуализация междисциплинарных взаимодействий:* осуществление междисциплинарных исследований (например, культуролого-психолого-педагогических); использование механизма «парадигмальных прививок» (В.С. Степин) (например, использование когнитивно-стилевого (психология) или эгоцентрического (философия) подходов в педагогических исследованиях).

– *Интернационализация научно-педагогических исследований:* реализация сетевых транснациональных научно-образовательных проектов; многообразие научных подходов, стратегий, стилей, концепций как источник развития специально-научного и методологического педагогического знания, понятийного аппарата педагогики; генерирование новых оригинальных педагогических концепций, интегрированных образовательных, дидактических, методических систем и др.

– *Актуализация трансдисциплинарных взаимодействий* («культура – образование – педагогическая наука»): актуализация аксиологического поля педагогических исследований («быть в тренде культуры»); гуманитарная экспертиза педагогических новаций, прогнозирование гуманитарных рисков; педагогические исследования *прогностического характера* с учетом возможной динамики, трансформаций социокультурного контекста.

Теоретическая значимость результатов исследования. Критерий теоретической значимости показывает влияние результатов исследования на теоретические концепции, подходы, идеи, гипотезы, содержание, методы обучения или воспитания [52].

Значение полученных результатов для науки определяется тем, в какие концепции, области педагогической науки вносятся изменения, направленные на развитие науки. *Имеется в виду вклад не просто в решение избранной проблемы, но и в более широкую область научно-педагогического знания (В.В. Краевский).*

Определяя теоретическую значимость результатов своего исследования, необходимо ответить на вопрос: «Каково значение полученных результатов для науки в целом, для решения какой проблематики могут быть использованы полученные новые знания?» [56]. Например, Е.В. Бережнова (тема докторской диссертации: «Методологические условия перехода от науки к практике в структуре прикладного педагогического исследования») определила теоретическую значимость результатов своего исследования следующим образом: «...его результаты будут способствовать разработке проблематики взаимосвязи науки и практики в области педагогики в той части, которая относится к объективации субъективного аспекта прикладного исследования и введению его в рационально-логический контекст; формированию педагогической теории, теоретических представлений о реализации аксиологического аспекта научной и практической деятельности в области образования; углублению знаний о структуре педагогического исследования» [10, с. 14].

Рефлексия методологических аппаратов педагогических исследований позволила выявить следующий типичный недостаток: *отождествление новизны и теоретической значимости* результатов педагогического исследования. Например, раскрывая *теоретическую значимость* результатов, исследователь констатирует: «создана концепция...», «разработана нормативная модель...», «разработана методика...», «дополнен и систематизирован методический инструментарий...». Во-первых, если речь идет о теоретической значимости концепции, модели и др., то не раскрыта *ценность концепции, модели для науки*. Во-вторых, если речь идет о новизне результатов, то она в данном случае лишь декларируется и содержательно не раскрывается.

По степени влияния на теорию выделяют четыре уровня теоретической значимости результатов исследования (В.М. Полонский):

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

– *Дисциплинарный уровень* значимости характеризует исследования, результаты которых вносят вклад в развитие отдельных областей научно-педагогического знания: дидактики, теории воспитания, методологии педагогики и др. Например, И.А. Лернером, В.В. Краевским научно обоснована и разработана культурологическая модель содержания общего среднего образования. В соответствии со структурными компонентами содержания образования И.Я. Лернер создал классификацию методов обучения (основание классификации: степень познавательной самостоятельности учащихся), которая включает объяснительно-иллюстративный, инструктивно-репродуктивный, проблемный методы (проблемное изложение, эвристический или частично-поисковый, исследовательский). Каждый метод обучения направлен на освоение определенного содержательного компонента – когнитивного, репродуктивного, творческого, эмоционально-ценностного опыта. Результаты вышеуказанных педагогических исследований оказали существенное влияние на развитие дидактики как науки.

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

– *Частнопроблемный уровень* значимости характеризует исследования, результаты которых изменяют теоретические положения по отдельным частным вопросам педагогики [83].

Практическая значимость результатов исследования. Определяя значение результатов собственного исследования для практики, ученый отвечает на вопрос: «Какие конкретные недостатки практической педагогической деятельности можно исправить с помощью полученных в исследовании результатов?» [56]. Например: «Разработанный пакет компьютерных тестов позволит оперативно и объективно оценить у студентов первого курса языковых специальностей уровень грамматических умений по английскому языку...» или «Разработанные билингвальные образовательные программы значительно интенсифицируют процесс освоения будущими специалистами образования профессиональной иноязычной лексики...».

Практическая значимость результатов исследований определяется наличием в них новых научно-методических рекомендаций, которые окажут существенное влияние на качество и эффективность педагогического процесса, методику обучения, организацию и продуктивность познавательной, исследовательской, проектной, коммуникативной и других видов деятельности школьников и в целом на их обученность и воспитанность [55]. Например, практическая значимость результатов исследования может

заключаться в следующем: «разработанный в контексте... подхода, методический комплекс (содержание и методы... деятельности; тренинги развития...; пакет деловых игр...; диагностический инструментарий...; методика формирования...) может быть использован педагогами-практиками в качестве инструментария формирования (развития) знания..., отношения..., умения..., способности...».

Иногда в научных работах вместо содержательного описания практической значимости результатов исследования авторы повествуют лишь о том, что результаты их исследования внедрены в практику. Однако то, что результаты внедрены, само по себе не характеризует их практическое значение содержательно, т.е. для чего, с какой целью, по мнению автора, новые прикладные знания, полученные в ходе исследования, могут использоваться в практике обучения и воспитания.

Методологический аппарат исследования – это система. В этой связи в случае преобразования одного или нескольких компонентов важно осуществить системную подстройку других компонентов системы. **Согласованность (корреляция) методологических характеристик – один из основных критериев качества научного исследования.**

Для осуществления методологической рефлексии проекта, процесса и результатов исследования рекомендуем использовать *метод конструирования корреляционных матриц*.

Термин «корреляция» (от лат. *correlatio*) означает соотношение, взаимное отношение, взаимозависимость между компонентами системы. Отсутствие корреляции между методологическими характеристиками (проблема, тема, объект, предмет, цель, задачи, гипотеза и др.), содержанием глав (параграфов), выводами и т. д. является существенным недостатком. Метод корреляции – это способ установления согласования или рассогласования между методологическими характеристиками (проблема, тема, актуальность, объект исследования, его предмет, цель, задачи, гипотеза и защищаемые положения, новизна, значение для науки, значение для практики), содержанием, выводами педагогического исследования посредством корреляционной матрицы (таблица 24).

Таблица 24 – Корреляционная матрица методологического аппарата исследования

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

На основе корреляционной матрицы определяются точки «нестыковки», «рассогласования» между компонентами методологического аппарата, что является основанием для рефлексии и системного преобразования методологического аппарата (проблема, тема, объект, предмет, цель, задачи, методы исследования и др.), проекта исследования, программы экспериментальной работы и др. Корреляционный анализ начинается с темы исследования: устанавливается, насколько коррелирует с ней проблема исследования, объект, предмет, цель, гипотеза и др. В таблице указываем «точки нестыковки», «рассогласования» (таблица 24).

Соискатель, эксперты могут конструировать не только корреляционные матрицы, но и корреляционные диады, триады («объект – предмет»; «проблема – тема – объект – предмет – цель»; «задачи – методы исследования – результаты»), устанавливать методологическую корректность формулировок и степень согласованности между отдельными методологическими характеристиками (рисунок 15)

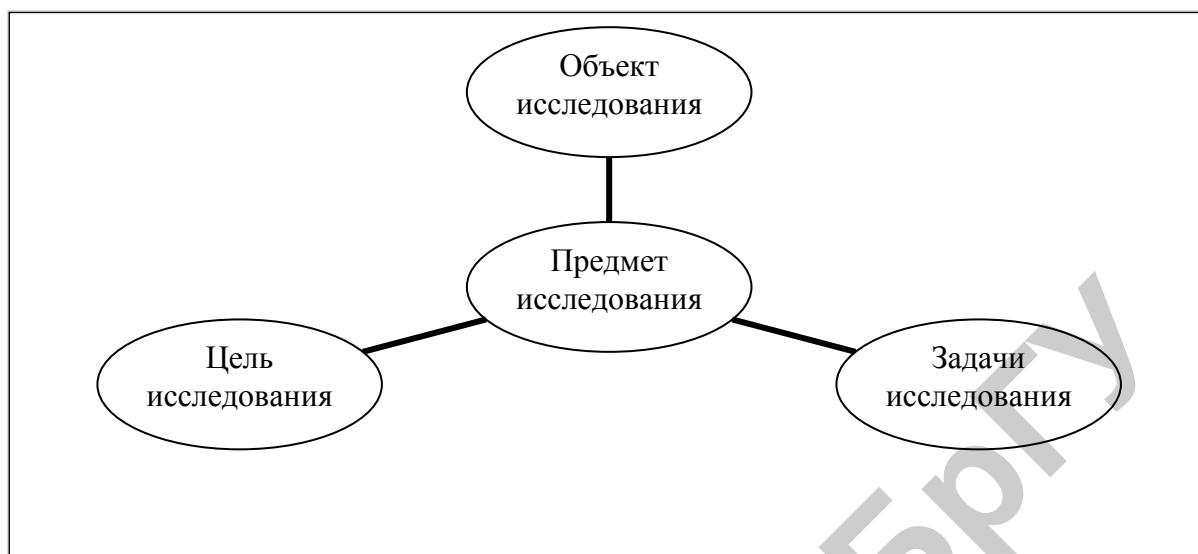


Рисунок 15 – Корреляция предмета исследования с объектом, целью и задачами

Педагогическое исследование сопряжено с рядом **логических процедур**: определением понятий и установлением генетических, иерархических и других связей между понятиями, конструированием понятийного аппарата исследования, определением классификационного признака и конструированием классификаций педагогических объектов, полной и неполной индукцией и др.

Понятийно-терминологическая однозначность является важнейшим критерием качества научного исследования.

Стремление упорядочить терминологию, адекватно осмыслить действительность и найти ей соответствующее языковое выражение важны для любой науки, в том числе и для педагогики. Состояние понятийно-терминологического аппарата – критерий развития ее теории. *Понятийно-терминологический аппарат педагогической науки* – это система категорий, понятий и терминов (языковых средств педагогической науки), которые используются в педагогической науке и образовательной практике. По данным Н.Л. Коршуновой, терминологическая однозначность не соблюдается ни в одном учебнике или пособии по педагогике, а также в 50 % монографий, 70 % диссертаций, 30 % научных статей. Среди типичных логических ошибок выступают: бесконтрольное приписывание термину значений, относящихся к различным педагогическим реалиям; редукция и расширение смыслового поля термина; несоразмерность терминов [50].

Методологи разработали ряд требований к научному тексту [82]:

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

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

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

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

«Понятие» – это форма мышления, обобщенно отражающая предметы и явления посредством фиксации их существенных свойств. «Определение понятия» – логическая операция, раскрывающая содержание понятия [15]. Любое определение понятия решает следующие задачи: отличает и ограничивает определяемое понятие от всех иных; раскрывает сущность определяемого понятия, указывает основные признаки, без которых определяемое понятие не может существовать. Формы определения понятий: определение явное – определение, имеющее форму равенства двух понятий (например, «манометр – прибор для измерения давления»; «манометр» – определяемое понятие; «прибор для измерения давления» – определяющее понятие); определение классическое – определение через род и видовое отличие (например, «лексикология – наука, изучающая словарный состав языка»; «наука» – «род»; «изучать словарный состав языка» – специфический существенный признак, видовое отличие); определение реальное – определение, дающее описание каких-либо объектов (описать – значит перечислить сущностные признаки объекта); определение номинальное – определение выражает требование, предписание, норму – каким должен быть исследуемый объект. Термин – слово или словосочетание, используемое для обозначения предметов в пределах той или иной науки, научной теории. Термин теоретический – термин, обозначающий, некоторый абстрактный или идеальный объект, существенное свойство или связь объектов, недоступных непосредственному наблюдению. Термин эмпирический – термин эмпирического языка, обозначающий чувственно воспринимаемые, наблюдаемые, измеряемые объекты и их свойства. Ясность термина – характеристика термина (понятия) с точки зрения определенности, отчетливости его смысла. В случае неясного термина непонятно, какие именно признаки представлены в его содержании и ка-

кие из них являются существенными. Ясность, однозначность и точность являются основными требованиями к научному языку [36].

Методологи указывают, что [50]:

– Несоблюдение требования однозначности искажает авторский замысел, разрушает концептуальность, ведет к необоснованности, самоочевидности выводов и рекомендаций и, как следствие, лишает педагогическую практику теоретического фундамента.

– Однозначность терминов в педагогическом исследовании обеспечивается соблюдением следующих методологических условий: рассмотрением термина в контексте целостного представления об объекте педагогической действительности, учетом иерархии понятий об этом объекте в данном контексте на основе системного подхода к нему, переходом от эмпирического к теоретическому уровню осмысления педагогической действительности. Согласование основных методологических характеристик педагогического исследования выступает как способ достижения однозначности терминов.

С позиции автора, соискателю, осуществляющему педагогическое исследование, первоначально необходимо конкретизировать содержание и структурировать педагогические категории и понятия, по причине неоднозначной их трактовки (рисунок 16).



Рисунок 16 – Категории педагогики

Гуманитарные критерии качества результатов педагогических исследований. Результатами педагогических исследований являются педагогические концепции, методические системы, методики, технологии обучения, проекты образовательных программ и другие педагогические новации, которые должны проходить *гуманитарную экспертизу*.

Вопрос о содержании гуманитарных критериев качества педагогических исследований в методологии педагогики является дискуссионным. Условно выделяем три основных *группы гуманитарных критериев*: «Личностно и интеллектуально развивающий потенциал образовательной системы», «Экологический потенциал образовательной системы», «Культурообразность образовательной (педагогической) системы».

Критерий «личностно и интеллектуально развивающий потенциал образовательной системы»:

– Акцент на развитие индивидуально-личностного потенциала обучающихся: ценностно-смысловой сферы, переживаний, субъектности, индивидуальности, личностного опыта, опыта саморазвития и др. Создание условий для непрерывного образования, самообразования, саморазвития каждого.

– Акцент на формирование и развитие у обучающихся целостного общекультурного опыта (В.В. Сериков): эмоционально-ценностного, когнитивного, репродуктивного, творческого, проектного, экспертного, методологического, коммуникативного, исследовательского и др.

– Акцент на развитие общих и специальных способностей.

– Акцент на развитие вариативного интеллектуально-стилевого репертуара обучающихся (способность к продуктивной интеллектуальной деятельности в стандартных и нестандартных ситуациях), формирование у обучающихся персонального познавательного стиля.

– Субъект-субъектный стиль педагогического взаимодействия; педагогическая поддержка, консультирование, сопровождение процессов «самостроительства», культурного, ценностного, жизненного, профессионального самоопределения, саморазвития обучающихся через диалог, понимание жизненного контекста, эмпатию, со-деятельность, со-творчество, интеракцию, рефлексивность и др.

Критерий «экологический потенциал образовательной системы»:

– Акцент образовательных программ на утверждение экоцентрических ценностей: жизнь как абсолютная ценность; самоценность всех форм жизни; коэволюция (соразвитие) природы и общества; экологическое

«многообразии» и культурное «многообразие» как необходимое условие развития всего живого.

– Создание условий для развития у обучающихся многомерного глобального мышления, экологической культуры эгоцентрического типа.

– Создание условий для удовлетворения базовых человеческих потребностей (духовных потребностей): в любви и признании, саморазвитии и самоопределении, общении, познании, творчестве и др.; уважение чести и достоинства участников педагогического процесса.

– Ценность образовательных ресурсов с позиции сохранения и развития психического, физического, генетического здоровья обучающихся.

Критерий «культуросообразности образовательной системы» (например, ценностями постнеклассической культуры являются: развитие и саморазвитие; самоценность «индивидуального», «особенного», «персонализированного»; многообразие, мультикультурность, плюральность в стилях, идеях, концепциях, формах, критериях; доминанта – творческо-экспертно-инновационная деятельность):

– Включение в образовательные программы метапредметных культурно-гуманитарных центров, «погружающих» обучающихся в глобальные экзистенциальные проблемы человечества и возможные стратегии развития человеческой цивилизации, человеческой культуры.

– Проектирование содержания гуманитарных дисциплин на основе принципа «мультикультурности»; содержание должно отражать, например, многообразие философских концепций по той или иной проблеме, многообразие конфессиональных культур и др.

– Многообразие образовательных программ, возможность выбора образовательного маршрута.

– Гетерогенность и инклюзивность образовательной среды. Равноправие в получении образования (развития) для различных гетерогенных групп обучающихся, отличающихся культурными, конфессиональными, социальными, психофизическими, стилевыми, языковыми и другими особенностями, т. е. в глобальном смысле – «безбарьерность образовательной среды». Создание психолого-педагогических условий для развития и саморазвития каждого обучающегося. Открытость и доступность образовательного контента, интерактивность образовательного пространства.

– Поликультурность образовательного пространства с акцентом на воспитание «разумной толерантности» как способности понять и принять человека «другой» культуры, ментальности, уровня образования, стиля мышления. Билингвальный формат образовательных программ, позволя-

ющий приобщить гетерогенные группы обучающихся к ценностям национальной и мировой культуры посредством родного и иностранного языков (М.Н. Певзнер, А.Г. Ширин) [80].

Результаты гуманитарной экспертизы (оценки) педагогических новаций являются одним из оснований вывода об актуальности результатов исследования, а также помогают спрогнозировать гуманитарные риски и, по возможности, откорректировать и в авторскую концепцию, и методическую систему.

Репозиторий БРГУ

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Автономова, Н. С. Открытая структура: Якобсон – Бахтин – Лотман – Гаспаров / Н. С. Автономова. – М. : РОССПЭН, 2009. – 503 с.
2. Аллахвердян, А. Г. Психология науки : учеб. пособие / А. Г. Аллахвердян, А. В. Юревич, М. Г. Ярошевский. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т : Флинта, 1998. – 312 с.
3. Арламов, А. А. Проблемы методологии педагогики: постнеклассический период / А. А. Арламов, Р. В. Почтер // Педагогика. – 2008. – № 5. – С. 98–104.
4. Арламов, А. А. Целостность методологических подходов в педагогическом исследовании (универсализация и отношение компенсаторности) / А. А. Арламов // Изв. ВГПУ. – 2009. – № 5. – С. 14–18.
5. Архипова, О. В. Философско-культурные основания образования в течение жизни: постнеклассический контекст [Электронный ресурс] / О. В. Архипова // Непрерывное образование: XXI век. – 2013. – Вып. 1. – Режим доступа: http://III21.petrso.ru/journal/content_list.php?id=8541. – Дата доступа: 12.03.2014.
6. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин ; сост. С. Г. Бочаров; примеч. С. С. Аверинцева и С. Г. Бочарова. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.
7. Бережнова, Е. В. Аксиологические аспекты педагогических исследований / Е. В. Бережнова // Гуманитар. науки и образование. – 2010. – № 1. – С. 12–19.
8. Бережнова, Е. В. Аргументация в прикладном педагогическом исследовании / Е. В. Бережнова // Педагогика. – 2001. – № 9. – С. 33–39.
9. Бережнова, Е. В. Взаимовлияние позиции ученого-педагога и развития педагогической науки / Е. В. Бережнова // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 9. – С. 4–8.
10. 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 с.
11. Бережнова, Е. В. Педагогическая наука и ее методология в контексте современности / Е. В. Бережнова // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 101–105.
12. Бережнова, Е. В. Педагогическая наука сегодня: философско-методологические проблемы / Е. В. Бережнова, В. М. Кондратьев // Педагогика. – 2011. – № 10. – С. 98–107.
13. Бережнова, Е. В. Педагогическое исследование: социально-гуманитарный контекст / Е. В. Бережнова // Педагогика. – 2005. – № 6. – С. 23–30.
14. Бережнова, Е. В. Фундаментальное и прикладное в педагогических исследованиях / Е. В. Бережнова // Педагогика. – 2001. – № 4. – С. 22–27.
15. Берков, В. Ф. Из опыта логической экспертизы диссертационных работ / В. Ф. Берков // Проблемы управления. – 2007. – № 3 (24). – С. 114–117.

16. Блауберг, И. В. Проблемы методологии системного исследования / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин, В. Н. Садовский. – М. : Мысль, 1970. – 455 с.
17. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 27–34.
18. Бондаревская, Е. В. Педагогика: личность в педагогических теориях и системах воспитания / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов н Д. : Учитель, 1999. – 560 с.
19. Бордовская, Н. В. Педагогическая системология: постановка проблемы / Н. В. Бордовская // Педагогика. – 1998. – № 8. – С. 25–30.
20. Бордовская, Н. В. Системная методология современных педагогических исследований / Н. В. Бордовская // Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 21–29.
21. Борытко, Н. М. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова. – М. : Академия, 2008. – 320 с.
22. Валицкая, А. П. Гуманитарные технологии и компетентностный подход в контексте инноваций (антропо-философский взгляд) / А. П. Валицкая // UNIVERSUM : вестн. Герценовского ун-та. – 2007. – № 6. – С. 29–33.
23. Вербицкий, А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования / А. А. Вербицкий // Высш. образование в России. – 2010. – № 5. – С. 32–37.
24. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 680 с.
25. Грабарь, М. Н. Исследование факторов, влияющих на результаты педагогических экспериментов / М. Н. Грабарь // Сов. педагогика. – 1987. – № 2. – С. 34–40.
26. Давыдов, В. В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопр. психологии. – 1992. – № 3–4. – С. 14–19.
27. Данильчук, Е. В. Методологические предпосылки и сущностные характеристики информационной культуры педагога / Е. В. Данильчук // Педагогика. – 2003. – № 1. – С. 65–73.
28. Делез, Ж. Ризома [Электронный ресурс] / Ж. Делез, Ф. Гваттари. – Режим доступа: <http://tfk1.narod.ru/rizoma.htm>. – Дата доступа: 17.01.2016.
29. Дугин, А. Г. Эволюция парадигмальных оснований науки / А. Г. Дугин. – М. : Арктогея-Центр, 2002. – 418 с.
30. Дьяков, А. В. Философия пост-структурализма во Франции / А. В. Дьяков. – Нью-Йорк : Северный Крест, 2008. – 364 с.

31. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для пед. вузов / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М. : Академия, 2005. – 208 с.
32. Запесоцкий, А. С. Культурология и педагогика: проблемы взаимосвязи / А. С. Запесоцкий // Вопр. культурологии. – 2010. – № 6. – С. 4–9.
33. Зинченко, В. П. О целях и ценностях образования / В. П. Зинченко // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 3–16.
34. Ибрагимов, Г. И. Педагогический эксперимент: проблемы и основные направления совершенствования / Г. И. Ибрагимов // Педагогика. – 2010. – № 3. – С. 20–27.
35. Иванов, Е. В. Образовательный менеджмент : учеб. пособие для магистратуры по направлению «Педагогика» / Е. В. Иванов, М. Н. Певзнер, П. А. Петряков ; под общ. ред. Е. В. Иванова, М. Н. Певзнера. – Вел. Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2010. – 412 с.
36. Ивин, А. А. Словарь по логике / А. А. Ивин, А. Л. Никифоров. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
37. Ивин, А. А. Теория аргументации / А. А. Ивин. – М. : Гардарики, 2000. – 414 с.
38. Каган, М. С. Глобализация как закономерность процесса развития человечества в XXI веке / М. С. Каган // Личность. Культура. Общество. – 2004. – Вып. 4 (24). – С. 152–170.
39. Каган, М. С. Перспективы развития гуманитарного знания в XXI веке / М. С. Каган // Личность. Культура. Общество. – 2005. – Вып. 4 (24). – С. 60–69.
40. Карпов, А. О. Социальные парадигмы и парадигмально-дифференцированная система образования / А. О. Карпов // Вопр. философии. – 2013. – № 3. – С. 20–32.
41. Киященко, Л. П. Опыт философии трандисциплинарности (казус «биоэтика») / Л. П. Киященко // Вопр. философии. – 2005. – № 8. – С. 103–117.
42. Князева, Е. Н. Культурно-исторический мир ученого и прорыв в неизвестное / Л. П. Князева // Научный прогресс: когнитивный и социокультурный аспекты / под общ. ред. И. П. Меркулова. – М. : ИФРАН, 1993. – 197 с.
43. Колесникова, И. А. Непрерывное образование как феномен XXI века [Электронный ресурс] / И. А. Колесникова // Непрерывное образование : XXI век. – 2013. – Вып. 1. – Режим доступа: http://11121.petsu.ru/journal/content_list.php?id=8541. – Дата доступа: 17.08.2013.
44. Колесникова, И. А. Открытое образование: перспективы, вызовы, риски / И. А. Колесникова // Высш. образование в России. – 2009. – № 7. – С. 12–23.
45. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская ; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2008. – 288 с.

46. Колесникова, И. А. Трансдисциплинарная стратегия исследования непрерывного образования [Электронный ресурс] / И. А. Колесникова // Непрерывное образование: XXI век. – 2014. – Выпуск 4. – Режим доступа: http://III21.petrstu.ru/journal/content_list.php?id=8541. – Дата доступа: 17.01.2015.
47. Корнетов, Г. Б. Общая педагогика / Г. Б. Корнетов. – М. : Изд-во УРАО, 2003. – 192 с.
48. Корнилова, Т. В. Экспериментальная психология: теория и методы : учеб. для вузов / Т. В. Корнилова. – М. : Аспект Пресс. 2003. – 381 с.
49. Королёв, Ф. Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях / Ф. Ф. Королёв. – Сов. педагогика. – 1970. – № 9. – С. 105–115.
50. Коршунова, Н. Л. Зачем нужна однозначность научных понятий? / Н. Л. Коршунова // Сов. педагогика. – 1998. – № 3–4. – С. 48–52.
51. Коршунова, Н. Л. Понятие парадигмы: в лабиринтах поиска / Н. Л. Коршунова // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 11–20.
52. Краевский, В. В. Методологическая рефлексия / В. В. Краевский // Сов. педагогика. – 1989. – № 2. – С. 23–29.
53. Краевский, В. В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : Академия, 2008. – 400 с.
54. Краевский, В. В. Методология педагогики: прошлое и настоящее / В. В. Краевский // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 3–10.
55. Краевский, В. В. Методология педагогического исследования : пособие для педагога-исследователя / В. В. Краевский. – Самара : Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.
56. Краевский, В. В. Общие основы педагогики : учеб. для пед. вузов / В. В. Краевский. – М. : Академия, 2003. – 256 с.
57. Краевский, В. В. Парад парадигм (послесловие к статье Н. Л. Коршуновой) / В. В. Краевский // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 20–24.
58. Кузин, Ф. А. Кандидатская диссертация. Методика написания, правила оформления и порядок защиты : практ. пособие для аспирантов и соискателей ученой степени / Ф. А. Кузин. – М. : Ось-89, 1997. – 208 с.
59. Кун, Т. Структура научных революций : пер. с англ. / Т. Кун ; сост. В. Ю. Кузнецов. – М. : АСТ, 2003. – 605 с.
60. Леднев, В. С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству / В. С. Леднев. – М. : МГАУ, 2002. – 120 с.
61. Лекторский, В. А. Проблемы методологии гуманитарных наук / В. А. Лекторский, В. С. Степин, В. Г. Федотова // Эпистемология и философия науки. – 2006. – Т. XII, № 2. – С. 38–74.

62. Лекторский, В. А. Рациональность, социальные технологии и судьба человека / В. А. Лекторский // Эпистемология и философия науки. – 2011. – Т. XXIX, № 3. – С. 35–48.
63. Лекторский, В. А. Эпистемология классическая и неклассическая / В. А. Лекторский. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 255 с.
64. Лернер, И. Я. Теория современного процесса обучения, ее значение для практики / И. Я. Лернер // Сов. педагогика. – 1989. – № 11. – С. 10–17.
65. Лернер, И. Я. Человеческий фактор и функции содержания образования / И. Я. Лернер // Сов. педагогика. – 1987. – № 11. – С. 60–65.
66. Лиотар, Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар ; пер. с фр. Н. А. Шматко. – М. : Ин-т эксперим. социологии ; СПб. : Алетейя, 1998. – 159 с.
67. Мамардашвили, М. К. Эстетика мышления / М. К. Мамардашвили. – М. : Моск. шк. полит. исследований, 2000. – 416 с.
68. Мамчур, Е. А. Отечественная философия науки: предварительные итоги / Е. А. Мамчур, Н. Ф. Овчинников, А. П. Огурцов. – М. : РОССПЭН, 1997. – 360 с.
69. Мануйлов, Ю. С. Средовой подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 36–41.
70. Маркарян, Э. С. Теория культуры и современная наука (логико-методологический анализ) / Э. С. Маркарян. – М. : Мысль, 1983. – 284 с.
71. Масюкова, М. А. Проектирование в образовании : монография / М. А. Масюкова ; под ред. Б. В. Пальчевского. – Минск : Технопринт, 1999. – 288 с.
72. Микелсоне, И. Изменения парадигм в высшем образовании / И. Микелсоне // Вуч. зап. БрГУ. – 2013. – Вып. 9, ч. 1. – С. 194–202.
73. Микешина, Л. А. Методология научного познания в контексте культуры / Л. А. Микешина. – М. : Исслед. центр по проблемам управления качеством подготовки специалистов, 1992. – 174 с.
74. Микешина, Л. А. Новые образы познания и реальности / Л. А. Микешина, М. Ю. Опенков. – М. : РОССПЭН, 1997. – 240 с.
75. Микешина, Л. А. Философия познания: диалог и синтез подходов / Л. А. Микешина // Вопр. философии. – № 4. – С. 70–82.
76. Микешина, Л. А. Философия познания. Полемиические главы / Л. А. Микешина. – М. : Прогресс-традиция, 2002. – 624 с.
77. Микешина, Л. А. Философия познания. Проблемы эпистемологии гуманитарного знания / Л. А. Микешина. – Изд. 2-е, доп. – М. : Канон+ : Реабилитация, 2009. – 560 с.
78. Налимов, В. В. Наукометрия. Изучение развития науки как информационного процесса / В. В. Налимов, З. М. Мульченко. – М. : Наука, 1969. – 192 с.
79. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. – Минск : Изд. В. М. Скакун, 1998. – 896 с.

80. Певзнер, М. Н. Билингвальное образование в эпоху глобализации : монография / М. Н. Певзнер, А. Г. Ширин. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2010. – 540 с.
81. Пивоев, В. М. Рациональное и иррациональное в методологии гуманитарного знания / В. М. Пивоев // М. М. Бахтин и проблемы методологии гуманитарного знания : сб. науч. ст. / отв. ред. В. М. Пивоев. – Петрозаводск : ПетрГУ, 1999. – С. 7–27.
82. Петров, Ю. А. Культура мышления: методологические проблемы научно-педагогической работы / Ю. А. Петров. – М. : МГУ, 1990. – 115 с.
83. Полонский, В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с.
84. Порус, В. Н. Парадоксальная рациональность (очерки о научной рациональности) / В. Н. Порус. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 124 с.
85. Поташник, М. М. Качество образования: проблемы и технология управления (В вопросах и ответах) / М. М. Поташник. – М. : Пед. о-во России, 2002. – 352 с.
86. Пружинин, Б. И. Ratio serviens? / Б. И. Пружинин // Вопр. философии. – 2004. – № 12. – С. 41–55.
87. Ракитов, А. И. Наука, образование, инновации: стратегическое управление / А. И. Ракитов, А. Н. Райков, Е. А. Ковчуго ; Рос. акад. наук, Ин-т науч. информ. по обществ. наукам. – М. : Наука, 2007. – 227 с.
88. Ракитов, А. И. Философские проблемы науки: системный подход / А. И. Ракитов. – М. : Наука, 1977. – 212 с.
89. Розенберг, Н. М. О сущности и возможностях дидактических показателей / Н. М. Розенберг // Сов. педагогика. – 1985. – № 5. – С. 68–72.
90. Розин, В. М. Специфика и формирование естественных, технических и гуманитарных наук / В. М. Розин. – Красноярск : Изд-во Краснояр. ун-та, 1989. – 200 с.
91. Рудольф, М. Поиск оптимального соотношения теории и практики в подготовке учителя: Хильдесхаймская модель / М. Рудольф // Педагогика. – 2010. – № 5. – С. 117–125.
92. Северин, С. Н. О фундаментальности и непрерывности научно-методологического образования в эпоху методологического плюрализма постнеклассической науки [Электронный ресурс] / С. Н. Северин // Непрерывное образование: XXI век. – 2014. – Вып. 3. Режим доступа: http://lll21.petrso.ru/journal/content_list.php?id=8541. – Дата доступа: 05.11.2014.
93. Северин, С. Н. Методология педагогического исследования : учеб.-метод. комплекс / С. Н. Северин ; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2014. – 285 с.

94. Селезнева, Н. А. Проблема реализации компетентного подхода к результатам образования / Н. А. Селезнева // Высш. образование в России. – 2009. – № 8. – С. 3–9.
95. Сенько, Ю. В. Гуманитарные основы модернизации непрерывного образования / Ю. В. Сенько, М. Н. Фроловская, В. Г. Шкунов // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 4 (16). – С. 192–196.
96. Сенько, Ю. В. Становление гуманитарного базиса профессиональной компетентности учителя / Ю. В. Сенько, М. Н. Фроловская, В. Г. Шкунов // Образование и наука. – 2008. – № 2 (50). – С. 48–55.
97. Сериков, В. В. Идея, замысел и гипотеза в педагогическом исследовании / В. В. Сериков // Образование и наука. – 2010. – № 10 (78). – С. 30–41.
98. Сериков, В. В. Личностно-развивающая функция непрерывного образования [Электронный ресурс] / В. В. Сериков // Непрерывное образование: XXI век. – 2013. – Вып. 1. Режим доступа: http://11121.petrstu.ru/journal/content_list.php?id=8541. – Дата доступа: 23.04.2014.
99. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.
100. Сериков, В. В. Обучение как вид педагогической деятельности : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. В. Сериков ; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2008. – 256 с.
101. Сериков, В. В. Станет ли педагогика наукой? (Размышления о творческом наследии В. В. Краевского) / В. В. Сериков // Изв. ВГПУ. – 2010. – № 2. – С. 4–17.
102. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2001. – 350 с.
103. Сластенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.
104. Сластенин, В. А. Качество образования как социально-педагогический феномен / В. А. Сластенин // Пед. образование и наука. – 2005. – № 3. – С. 65–69.
105. Сластенин, В. А. Методологическая культура исследователя (О диссертационных работах по педагогике высшей школы) / В. А. Сластенин // Пед. образование и наука. – 2005. – № 4. – С. 4–11.
106. Слободчиков, В. И. Концептуальные основы антропологии современного образования / В. И. Слободчиков // Образование и наука. – 2009. – № 1 (69). – С. 11–22.
107. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Шк. Пресса, 2000. – 416 с.

108. 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.
109. Соловцова, И. А. Методологическая культура исследователя в гуманитарной педагогической парадигме / И. А. Соловцова // Изв. ВГПУ. – 2009. – № 1. – С. 11–15.
110. Степин, В. С. Генезис социально-гуманитарных наук (философский и методологический аспекты) / В. С. Степин // Вопр. философии. – 2004. – № 3. – С. 37–43.
111. Степин, В. С. Теоретическое знание / В. С. Степин. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.
112. Субетто, А. И. Квалиметрическое обеспечение управленческих процессов / А. И. Субетто, Ю. К. Чернова, М. В. Горшенина. – СПб : Астерион, 2004. – 275 с.
113. Тоффлер, Э. Третья волна : пер. с англ. [Электронный ресурс] / Э. Тоффлер. – Режим доступа: http://royallib.com/read/toffler_elvin/tretya_volna.html#2130051. – Дата доступа: 17.01.2016.
114. Тоффлер, Э. Шок будущего : пер. с англ. / Э. Тоффлер : авт. предисл. П. С. Гуревич. – М. : АСТ, 2002. – 557 с.
115. Фельдштейн, Д. И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуаций его развития / Д. И. Фельдштейн // Педагогика. – 2010. – № 7. – С. 3–11.
116. Фельдштейн, Д. И. Проблемы качества психолого-педагогических диссертационных исследований и их соответствие современным научным знаниям и потребностям общества / Д. И. Фельдштейн // Образование и наука. – 2011. – № 5 (84). – С. 3–27.
117. Фукуяма, Ф. Конец истории и последний человек / Ф. Фукуяма ; пер. с англ. М. Б. Левина. – М. : АСТ, 2010. – 588 с.
118. Хабермас, Ю. Техника и наука как «идеология» / Ю. Хабермас ; пер. с нем. М. Л. Хорькова. – М. : Праксис, 2007. – 208 с.
119. Хабермас, Ю. Философский дискурс о модерне. Двенадцать лекций : пер. с нем. / Ю. Хабермас. – 2-е изд., испр. – М. : Весь мир, 2008. – 416 с.
120. Ходякова, Н. В. Ситуационно-средовой подход к проектированию лично-развивающих образовательных систем : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Н. В. Ходякова. – Волгоград, 2013. – 42 с.
121. Холодная, М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума : учеб. пособие / М. А. Холодная. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 304 с.
122. Хуторской, А. В. Современная дидактика : учеб. для вузов / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
123. Целищев, В. В. Интеллектуальные трансформации: Феномены и тренды / В. В. Целищев, Н. С. Розов. – Новосибирск : Параллель, 2008. – 167 с.

124. Цукерман, Г. А. Опыт типологического анализа младших школьников как субъектов учебной деятельности / Г. А. Цукерман // *Вопр. психологии.* – 1999. – № 6. – С. 3–18.
125. Цыркун, И. И. Культурно-праксиологическая концепция специальной инновационной подготовки студентов педвуза / И. И. Цыркун // *Вестн. Междунар. Акад. наук высш. шк.* – 1999. – № 3 (9). – С. 146–155.
126. Цыркун, И. И. Нерешенные проблемы и стратегии развития педагогической науки / И. И. Цыркун // *Адукацыя і выхаванне.* – 2011. – № 8. – С. 16–24.
127. Цыркун, И. И. Проблемы развития педагогической науки в Беларуси: концептуальное обоснование и проектно-программные ориентиры / И. И. Цыркун // *Адукацыя і выхаванне.* – 2002. – № 8. – С. 51–58.
128. Чельшкова, М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов / М. Б. Чельшкова. – М. : Логос, 2002. – 327 с.
129. Швырёв, В. С. Научное познание как деятельность / В. С. Швырёв. – М. : Политиздат, 1987. – 232 с.
130. Швырёв, В. С. Рациональность как ценность культуры. Традиция и современность / В. С. Швырёв. – М. : Прогресс-Традиция, 2003. – 176 с.
131. Штофф, В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М. : Наука, 1966. – 301 с.
132. Штульман, Э. А. Методологический аппарат исследований / Э. А. Штульман // *Сов. педагогика.* – 1988. – № 11. – С. 43–48.
133. Штульман, Э. А. Специфика методического эксперимента / Э. А. Штульман // *Сов. педагогика.* – 1998. – № 3. – С. 61–65.
134. Щедровицкий, Г. П. Философия. Наука. Методология / Г. П. Щедровицкий ; ред.-сост. А. А. Писопель, В. Р. Рокитянский, Л. П. Щедровицкий. – М. : Школа культурной политики, 1997. – 656 с.
135. Юдин, Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э. Г. Юдин. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 421 с.
136. Юдин, Э. Г. Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 391 с.
137. Ядов, В. А. Социологическое исследование: методология, программа, методы / В. А. Ядов. – Самара : Изд-во Самар. ун-та, 1995. – 331 с.
138. Ядов, В. А. Стратегии социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности / В. А. Ядов. – 3-е изд., испр. – М. : Омега-Л, 2007. – 567 с.

ПРАКТИКУМ ПО МЕТОДОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Семинар 1

Парадигма педагогического исследования как открытая нормативно-критериальная система

Понятийное поле:

Методологическая аргументация в структуре педагогического исследования. Парадигма как методологическая модель, как открытая нормативно-критериальная система педагогического исследования. Критерии качества педагогического исследования (методологические, логические, эмпирические, гуманитарные). Трансдисциплинарные связи в системе «культура – педагогика – образование». Междисциплинарная и трансдисциплинарная методологические стратегии. Вариативность методологических подходов к решению конкретной педагогической проблемы («потенциальная полипарадигмальность»). Парадигмальные трансформации в педагогике: постнеклассика.

Показатели сформированности у магистрантов компонентов методологической культуры:

- понимают сущность общенаучных, социально-гуманитарных и педагогических (методологических) категорий и понятий (выделяют сущностные признаки; определяют содержательное поле; раскрывают связи между понятиями; умеют конструировать понятийные структуры);
- осуществляют методологическую рефлексию педагогической науки (генезис; функции; методологическая структура; тенденции развития);
- понимают сущность (функции) парадигмы педагогического исследования как методологического эталона, открытой нормативно-критериальной системы;
- понимают функции методологической аргументации в структуре исследования, владеют приемами методологической аргументации;
- понимают специфику социально-гуманитарного исследования (вариативность методологических оснований, вариативность предметов и целей исследования; поликонцептуальность; гуманитарная экспертиза новаций);
- определяют тренды педагогики в контексте постнеклассической культуры и науки; раскрывают специфику педагогики как социально-гуманитарной науки, междисциплинарные и трансдисциплинарные связи педагогики;
- умеют осуществлять контекст-анализ и рефлексию научных источников, осуществлять методологическую рефлексию.

Источники для самообразования:

1. Аллахвердян, А. Г. Психология науки : учеб. пособие / А. Г. Аллахвердян, А. В. Юревич, М. Г. Ярошевский. – М. : Флинта, 1998. – 312 с.
2. Арламов, А. А. Проблемы методологии педагогики: постнеклассический период / А. А. Арламов, Р. В. Почтер // Педагогика. – 2008. – № 5. – С. 98–104.
3. Бережнова, Е. В. Аргументация в прикладном педагогическом исследовании / Е. В. Бережнова // Педагогика. – 2001. – № 9. – С. 33–39.
4. Бережнова, Е. В. Педагогическое исследование: социально-гуманитарный контекст / Е. В. Бережнова // Педагогика. – 2005. – № 6. – С. 23–30.
5. Борытко, Н. М. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова. – М. : Академия, 2008. – 320 с.
6. Дугин, А. Г. Эволюция парадигмальных оснований науки / А. Г. Дугин. – М. : Арктогея-Центр, 2002. – 418 с.
7. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для пед. вузов / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М. : Академия, 2005. – 208 с.
8. Ивин, А. А. Теория аргументации / А. А. Ивин. – М. : Гардарики, 2000. – 414 с.
9. Карпов, А. О. Социальные парадигмы и парадигмально-дифференцированная система образования / А. О. Карпов // Вопр. философии. – 2013. – № 3. – С. 20–32.
10. Киященко, Л. П. Опыт философии трандисциплинарности (казус «биоэтика») / Л. П. Киященко // Вопр. философии. – 2005. – № 8. – С. 103–117.
11. Князева, Е. Н. Культурно-исторический мир ученого и прорыв в неизвестное / Л. П. Князева // Научный прогресс: когнитивный и социокультурный аспекты / под общ. ред. И. П. Меркулова. – М. : ИФРАН, 1993. – 197 с.
12. Колесникова, И. А. Трансдисциплинарная стратегия исследования непрерывного образования [Электронный ресурс] / И. А. Колесникова // Непрерывное образование: XXI век. – 2014. – Выпуск 4. – Режим доступа: http://11121.petsu.ru/journal/content_list.php?id=8541. – Дата доступа: 17.01.2015.
13. Коршунова, Н. Л. Понятие парадигмы: в лабиринтах поиска / Н. Л. Коршунова // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 11–20.
14. Краевский, В. В. Парад парадигм (послесловие к статье Н. Л. Коршуновой) / В. В. Краевский // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 20–24.
15. Краевский, В. В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : Академия, 2008. – 400 с.

16. Микешина, Л. А. Методология научного познания в контексте культуры / Л. А. Микешина. – М. : Исслед. центр по проблемам управления качеством подготовки специалистов, 1992. – 174 с.
17. Полонский, В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с.
18. Розин, В. М. Специфика и формирование естественных, технических и гуманитарных наук / В. М. Розин. – Красноярск : Изд-во Краснояр. ун-та, 1989. – 200 с.
19. Северин, С. Н. Методология педагогического исследования : учеб.-метод. комплекс / С. Н. Северин ; Брест. гос. ун-т им. А.С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2014. – 285 с.
20. Сериков, В. В. Станет ли педагогика наукой? (Размышления о творческом наследии В. В. Краевского) / В. В. Сериков // Изв. ВГПУ. – 2010. – С. 4–17.
21. Соловцова, И. А. Методологическая культура исследователя в гуманитарной педагогической парадигме / И. А. Соловцова // Изв. ВГПУ. – 2009. – № 1. – С. 11–15.
22. Степин, В. С. Генезис социально-гуманитарных наук (философский и методологический аспекты) / В. С. Степин // Вопр. философии. – 2004. – № 3. – С. 37–43.
23. Юдин, Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э. Г. Юдин. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 421 с.

1. КОНТЕНТ-АНАЛИЗ

Контент-анализ – эмпирический метод исследования в социально-гуманитарных науках, заключающийся в количественном (статистическом) анализе текста с последующей качественной (теоретической) интерпретацией количественных данных. Контент-анализ начинается с определения «смысловых единиц». В качестве смысловых единиц могут выступать, например, методологические понятия. «Смысловые единицы» определяются исходя из целей и задач педагогического исследования.

ЗАДАНИЕ. Определите понятие «парадигма педагогики» на основе методологической рефлексии статьи Н.Л. Коршуновой «Понятие парадигмы: в лабиринтах поиска». На какой методологической проблеме акцентирует внимание исследователей Н.Л. Коршунова?

Осуществите *контент-анализ* статьи В.В. Краевского «Парад парадигм». В контексте задания в качестве «смысловых единиц» выступают классы научных понятий (философские, общенаучные и др.). На основе количественного анализа (степень частотности понятий того или иного класса) постройте иерархию классов понятий (таблица 25) и гистограмму

(рисунок 17). Сделайте вывод об уровне проблематики статьи. Обоснуйте «сарказм» В.В. Краевского («парад парадигм»)?

Таблица 25 – Контент-анализ научной статьи

Классы понятий	Количество понятий данного класса в статье	Общее количество понятий данного класса в статье
Философские	«ценность»...	
Общенаучные	«система» (5); «модель» (2); ...; ...	
Общепедагогические	«образование»...	
Методологии педагогики	«парадигма педагогики»...	
Общедидактические	«обучение»...	

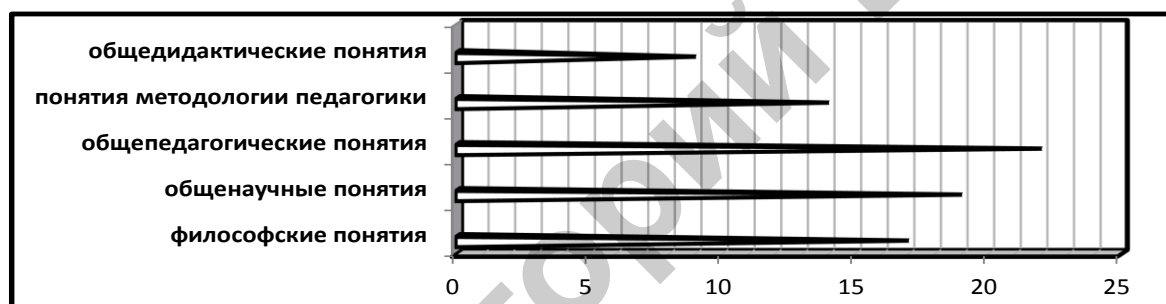


Рисунок 17 – Гистограмма (количество понятий в статье)

2. СТРУКТУРИРОВАНИЕ ПОНЯТИЙ

ЗАДАНИЕ 2.1. Определите структурообразующий признак и создайте вариативные структуры понятий (рисунок 18).

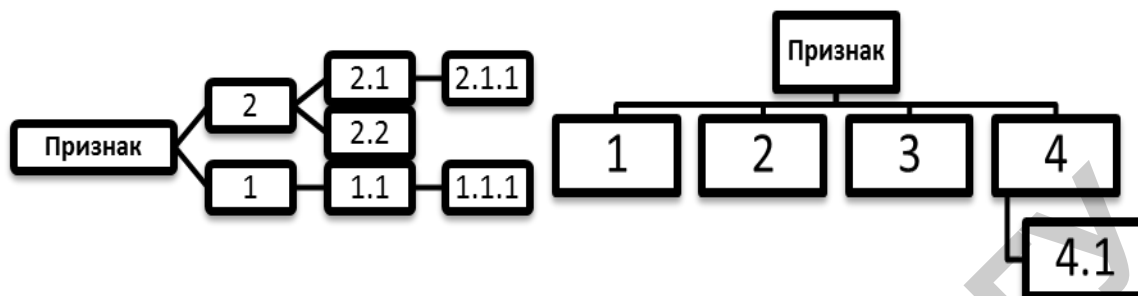


Рисунок 18 – Варианты понятийных структур

Между понятиями могут существовать генетические, иерархические, циклические, системные и другие связи. Спектр понятий: *наука, научное знание, научное исследование, педагогика, педагогический процесс, образование, методологическая рефлексия, функции педагогики, объект педагогики, предмет педагогики, проблема, теория, факты, методологические нормы, критерии научности, методологическая аргументация, педагогический эксперимент, научный результат, гипотеза, модель, моделирование, концепция, гуманитарная экспертиза, закономерности, методологическое проектирование, подход, стратегия, парадигма, новизна научных результатов, методы исследования, цель и предмет исследования, уровни методологии педагогического исследования, системный подход, постмодернизм, культурологический подход, методологический аппарат и др.*

ЗАДАНИЕ 2.2. Определите доминирующие понятия и сконструируйте понятийную структуру собственного магистерского исследования.

3. МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ

ЗАДАНИЕ 3.1. Дополните схему «Методологическая структура педагогической науки» (рисунок 19). Является ли педагогика наукой? Есть ли у педагогики «своя» теория? Аргументируйте. Что является объектом и предметом педагогики? Аргументируйте. Какие философские концепции являются аксиологическим основанием современных педагогических исследований? Какие научные проблемы наиболее актуальны для постнеклассической педагогики? Аргументируйте.

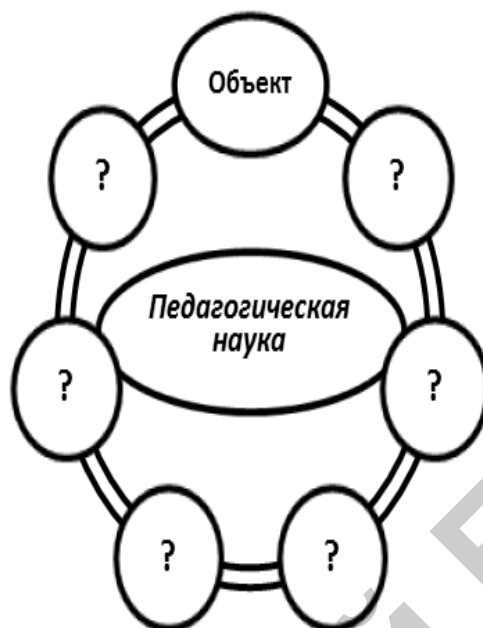


Рисунок 19 – Методологическая структура педагогической науки

ЗАДАНИЕ 3.2. Дополните схему «Междисциплинарные связи педагогики» (рисунок 20). Как вы относитесь к тому, что педагогика «заимствует» некоторые методологические инструменты у других наук (механизм «парадигмальных прививок» (В.С. Степин)? Какие конкретно методологические инструменты «заимствует» педагогика? Какие конкретно методологические инструменты «заимствует» педагогика у естественных наук? у социально-гуманитарных наук (например, социологии, психологии, культурологии и др.)? Какие «заимствования», с вашей точки зрения, оказали существенное влияние на развитие педагогики? Аргументируйте.

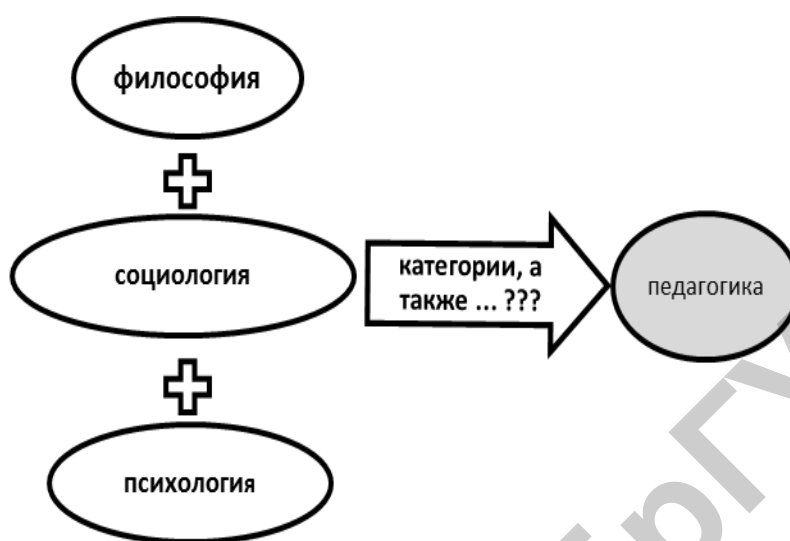


Рисунок 20 – Междисциплинарные связи педагогики

ЗАДАНИЕ 3.3. Дополните таблицу 26.

Таблица 26 – Структура парадигмы педагогического исследования

Компоненты парадигмы	Содержание
Методологические идеалы	
Уровни методологической рефлексии	
Методологические стратегии	
Методологические подходы	
Методологический аппарат	
Методы исследования	
Логика исследования (структура задач)	
Критерии качества постнеклассических педагогических исследований	

ЗАДАНИЕ 3.4. Установите трансдисциплинарные связи. Дополните таблицу 27.

Таблица 27 – Трансдисциплинарные связи

Ценности постнеклассической культуры	Постнеклассическая педагогика
<i>Культурное многообразие. Плюрализм стилей, идей, концепций</i>	<i>Вариативность методологических подходов к исследованию образования</i>

?	?
?	?
?	?

4. ДИСКУССИЯ В ГРУППАХ

ЗАДАНИЕ. Проблема: «Вариативность методологических стилей, стратегий, подходов к решению одной и той же научной проблемы, потенциальная множественность предметов и целей исследования, вариативность концептуальных позиций педагогов-исследователей: “за” или “против”». Аргументируйте позицию.

5. ПАРАДИГМАЛЬНАЯ РЕФЛЕКСИЯ

ЗАДАНИЕ. Осуществите сравнительную рефлексию естественнонаучной и социально-гуманитарной парадигм. Дополните таблицу 28.

Таблица 28 – Естественнонаучная и социально-гуманитарная парадигмы: общее и особенное

Компоненты и элементы исследования	Естественнонаучная и социально-гуманитарная парадигмы	
	«общее»	«особенное»
Методологические идеалы		
Логика исследования (структура задач)		
Аргументация		
Методологический аппарат		
Влияние объекта исследования на субъект		
Влияние субъекта исследования на объект		
Семантическая неопределенность понятий		
Степень влияния аксиологических установок исследователя		
Вариативность концепций		
Функции эксперимента		
Моделирование		
Количественные методы		
Качественные методы		
Типы знаний-результатов		
Верификация результатов		
Критерии качества		
Использование иррациональных средств (метафоры, ассоциативные ряды, интуиция и др.)		

Типы исследований		
Гуманитарная экспертиза результатов		
Трансдисциплинарность (связи с культурой)		
Междисциплинарность		

6. МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ

ЗАДАНИЕ. На каких этапах исследования и в чем конкретно проявляется «человеческое измерение» в педагогическом исследовании? Дополните таблицу 29.

Таблица 29 – «Человеческое измерение» в структуре исследования

«Человеческое измерение» в структуре исследования	<i>Ориентир на тот или иной идеал научности</i>
	<i>Выбор методологической стратегии исследования</i>
	? + примеры
	? + примеры
	? + примеры
	? + примеры

Семинар 2

Уровни методологической рефлексии педагогического исследования

Понятийное поле:

Ценность научной рефлексии. Объекты и уровни методологической рефлексии в педагогическом исследовании. Методологическое и функционально-методологическое знание в структуре методологического обеспечения педагогического исследования. Экзистенциализм, философская антропология, постструктурализм, постмодернизм и другие концепции как философско-аксиологические основания педагогических исследований. Технологические (системный, информационный, квалитологический, квалиметрический, программно-целевой, нормативно-критериальный и др.) и гуманитарные (аксиологический, антропологический, субъектно-деятельностный, культурологический, онтопарадигмальный, контекстный, ситуационно-средовой, компетентностный, личностно развивающий) подходы в структуре методологического обеспечения педагогического исследования.

Показатели сформированности у магистрантов компонентов методологической культуры:

- знают источники методологического обеспечения педагогического исследования;
- содержательно интерпретируют уровни методологии педагогического исследования; понимают сущность дескриптивного и прескриптивного методологического знания, методологического и функционально-методологического знания, степень влияния на педагогику философских, общенаучных, социально-гуманитарных подходов, теорий, концепций;
- владеют приемами методологической аргументации;
- осуществляют выбор методологических источников и структурируют методологические основания педагогического исследования;
- обосновывают и конструируют авторские концептуальные модели образования.

Источники для самообразования:

1. Бережнова, Е. В. Аргументация в прикладном педагогическом исследовании / Е. В. Бережнова // Педагогика. – 2001. – № 9. – С. 33–39.
2. Бережнова, Е. В. Педагогическое исследование: социально-гуманитарный контекст / Е. В. Бережнова // Педагогика. – 2005. – № 6. – С. 23–30.

3. Борытко, Н. М. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова. – М. : Академия, 2008. – 320 с.
4. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для пед. вузов / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М. : Академия, 2005. – 208 с.
5. Ивин, А. А. Теория аргументации / А. А. Ивин. – М. : Гардарики, 2000. – 414 с.
6. Колесникова, И. А. Трансдисциплинарная стратегия исследования непрерывного образования [Электронный ресурс] / И. А. Колесникова // Непрерывное образование: XXI век. – 2014. – Выпуск 4. – Режим доступа: http://ll21.petrso.ru/journal/content_list.php?id=8541. – Дата доступа: 17.01.2015.
7. Краевский, В. В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : Академия, 2008. – 400 с.
8. Краевский, В. В. Общие основы педагогики : учеб. для пед. вузов / В. В. Краевский. – М. : Академия, 2003. – 256 с.
9. Краевский, В. В. Методология педагогики: прошлое и настоящее / В. В. Краевский // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 3–10.
10. Микешина, Л. А. Методология научного познания в контексте культуры / Л. А. Микешина. – М. : Исслед. центр по проблемам управления качеством подготовки специалистов, 1992. – 174 с.
11. Полонский, В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с.
12. Северин, С. Н. Методология педагогического исследования : учеб.-метод. комплекс / С. Н. Северин ; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2014. – 285 с.
13. Сендер, А. Н. Хрестоматия по общей педагогике : в 2 ч. / авт.-сост.: А. Н. Сендер, С. Н. Северин ; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. Брест : БрГУ, 2010. – Ч. 1. – 166 с.
14. Степин, В. С. Генезис социально-гуманитарных наук (философский и методологический аспекты) / В. С. Степин // Вопр. философии. – 2004. – № 3. – С. 37–43.
15. Швырёв, В. С. Научное познание как деятельность / В. С. Швырёв. – М. : Политиздат, 1987. – 232 с.
16. Швырёв, В. С. Рациональность как ценность культуры. Традиция и современность / В. С. Швырёв. – М. : Прогресс-Традиция, 2003. – 176 с.
17. Юдин, Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э. Г. Юдин. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 421 с.

1. РЕЦЕНЗИЯ

ЗАДАНИЕ. Напишите рецензию на статью В.В. Краевского «Методология педагогики: прошлое и настоящее», а также на статью Е.В. Бережной «Педагогическое исследование: социально-гуманитарный контекст».

Информационная справка

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

1. **Объект анализа** (монография; статья; диссертация и т.д.).

2. **Актуальность** («Актуальность проблемы обусловлена: а) актуальностью направления исследования...; б) практической актуальностью...; в) актуальностью для педагогической науки...»).

3. **Краткое содержание научной работы** (перечисляются структурно-смысловые единицы; «...акцентируется внимание на следующих основных аспектах»).

4. **Основной тезис** («Основным вопросом работы является...»).

5. **Общая оценка:** а) *положительная оценка* («...ясно и точно определяет»; «...системно аргументирует»; «...обоснованно опровергает»); б) *отрицательная оценка* («...существенным недостатком является»; «...не в полной мере аргументирует»; «характерно рассогласование между следующими компонентами...»; «...не обосновано, что»). Объектами оценки могут быть: актуальность проблемы; теоретическая значимость и новизна потенциальных результатов; гипотеза; авторская концепция и степень ее инструментально-технологической разработанности; системность аргументации; обоснованность выводов.

6. **Выводы** («Работа имеет ценность: а) для решения специально-научных проблем педагогики, дидактики...; б) для решения практических задач обучения и воспитания...»).

2. СИНЕКТИКА

Информационная справка

Синектика (от греч. – совмещение разнородных элементов) – эвристический метод группового решения 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). Метафора как инструмент иррационального мышления, основанный на ассоциативных связях, обладает значительным эвристическим потенциалом, обеспечивает: новое понимание объекта, новый ракурс его исследования, «схватывание сущности», генерирование гипотез, развитие содержания традиционных понятий, генерирование новых научных понятий.

ЗАДАНИЕ. Интерпретируйте объекты природной, социальной и педагогической действительности сквозь призму системного под хода (таблица 30).

Таблица 30 – «Метафорическое» освоение понятия «система»

СИСТЕМА	Социум	Природа	Педагогика, образование
	объект	объект	объект
Что является для системы надсистемой? Как взаимодействуют система и надсистема?			
Компоненты			
Системообразующий компонент			
Структура (связь компонентов)			
Функции компонентов в системе			
Генезис системы. Факторы развития			

3. МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕЛЯЦИЯ

ЗАДАНИЕ. Установите корреляцию между методологическими инструментами и уровнями методологического обеспечения педагогического исследования. Дополните таблицу 31

Таблица 31 – Методологическая корреляция

Уровни методологии педагогики	Подходы, теории, концепции
Философский уровень	?
Общенаучный уровень	?
Уровень методологии социально-гуманитарных наук	?
Уровень методологии педагогики	?
Технологический уровень конкретного педагогического исследования	?
	Моделирование; коэволюционная концепция социоприродного взаимодействия; педагогический эксперимент (<i>определение эффективности методики формирования у младших школьников отношения к природе как самоценности</i>); педагогическое моделирование; постмодернизм; системный подход; субъектно-деятельностный подход; культурологическая концепция содержания общего

среднего образования; педагогическое моделирование (*обоснование и разработка эгоцентрической модели экологического образования младших школьников*); мысленный эксперимент; культурологический подход; экспертный метод (*оценка эффективности методики формирования у младших школьников отношения к природе как самоценности*); аксиологический подход; экзистенциализм; концепция лично развивающего образования (В.В. Сериков); концепция эвристического обучения (А.В. Хуторской); теория когнитивных стилей (М.А. Холодная); педагогическое проектирование

4. ФАКТОРНЫЙ АНАЛИЗ. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ

ЗАДАНИЕ. Определите тренды образования в контексте ценностей постнеклассической культуры (таблица 32). Аргументируйте. Приведите примеры.

Таблица 32 – Трансдисциплинарные связи

Постнеклассическая культура		Образование XXI века
Развитие и саморазвитие как ценность «Культура многообразия» Плюрализм стилей, идей, концепций Открытость, интенсивность трансформаций Глобализация процессов Идеи прогностического управления; прогнозирование будущего, эффектов, кризисов, рисков; проектирование будущего Сохранение и развитие «индивидуального», «особенного», «персонифицированного» Доминанта: творчество, инновации, гуманитарная экспертиза		?
		?
		?
	⇒	Интернационализация образования («Европейское пространство высшего образования»)
		?
		Включение в структуру управления качеством образования процедур проектирования, прогнозирования, гуманитарной экспертизы
		?
		?

5. РЕФЛЕКСИЯ И КОНСТРУИРОВАНИЕ МЕТАМОДЕЛЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ

ЗАДАНИЕ. На основании анализа первоисточников сконструируйте метамоделю образования и осуществите их сравнительную рефлексию. Дополните таблицу 33.

Первоисточники: 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; Сериков, В. В. Обучение как вид педагогической деятельности : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. В. Сериков ; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2008. – 256 с.

Таблица 33 –Метамоделю современного образования

Компоненты модели	Модели образования		
	«культурологическая»	«лично-но развивающая»	«компетентностная»

Ценности, цели			
Критерии			
Содержание (виды опыта)			
Методы, формы, технологии			

6. ПРОЕКТИРОВАНИЕ КОНЦЕПЦИЙ

ЗАДАНИЕ 6.1. Компетентный преподаватель характеризуется способностью мыслить *концептуально*, действовать *технологично*. Ядром авторской педагогической концепции являются *концептуальная идея* и *замысел*. Педагогическая идея есть мысль о преобразовании педагогической реальности, замысел – это инструментально оформленная идея. Крайне важно, чтобы *концепция была конкретизирована и разработана на инструментально-технологическом уровне*. С позиции В.В. Серикова, «идея устанавливает связь между новой педагогической целью – опытом, компетентностью, личностными качествами, смыслами, который должен обрести воспитанник, содержанием образования, усвоение которого ведет к обретению данного опыта, и методом усвоения данного содержания, деятельностно-процессуальным механизмом обретения этого опыта. Идея задает своего рода абрис проектируемого процесса» (Сериков, В. В. Идея, замысел и гипотеза в педагогическом исследовании / В. В. Сериков // Образование и наука. – 2010. – № 10 (78). – С. 31).

На основании анализа первоисточников определите концептуальные идеи авторских педагогических систем, осуществите их сравнительную рефлексию и дополните таблицу 34.

Первоисточники: 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; Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.

Таблица 34 – Концептуальные идеи

Концепции	Концептуальная идея
-----------	---------------------

	(«цель – содержание – метод»)		
	цель	содержание	метод
Концепция личностно развивающего образования (В.В. Сериков)			
Концепция компетентностного образования (А.В. Хуторской)			
Концепция компетентностного образования (В.А. Болотов, В.В. Сериков)			
Культурологическая модель образования (И.Я. Лернер, В.В. Краевский)			

ЗАДАНИЕ 6.2. Проектирование педагогического процесса в рамках того или иного концептуального подхода предполагает знание-понимание проектировщиком доминантных психолого-педагогических механизмов достижения педагогических целей. В частности, В.В. Сериков отмечает: «Прежде чем от педагогической цели перейти к педагогическому средству, исследователю необходимо осмыслить... психолого-педагогический механизм достижения цели. В качестве этого механизма выступает система закономерностей и обусловленных ими факторов и условий развития предполагаемого качества или опыта личности. К примеру, для обеспечения педагогически ценных изменений в личностной сфере воспитанника следует создать *ситуацию развития личности*, в которой будут востребованы личностные проявления воспитанника, т.е. ученик окажется в условиях, когда ему необходимо будет проявлять личностную позицию. В этом случае педагогические средства оказывают не «прямое», а опосредованное влияние на ребенка – через «запуск» определенного механизма его развития, социализации. Это создание ситуации, которая востребует, детерминирует определенное поведение» (Сериков, В. В. Идея, замысел и гипотеза в педагогическом исследовании / В. В. Сериков // Образование и наука. – 2010. – № 10 (78). – С. 32).

Еще один пример. Необходимым условием формирования у младших школьников отношения к природе как самоценности является актуализация в процессе экологической деятельности таких психологических механизмов, как субъектификация (восприятие природного объекта как субъекта взаимодействия), рефлексия, эмпатия, интеллектуализация эмоций, эмоциональная самоидентификация с природным объектом.

Определите психологические и педагогические (ситуации, задачи) механизмы, которые актуализируются в педагогическом процессе, спроектированного в рамках той или иной педагогической концепции (таблица 35).

Таблица 35 – Психологические и педагогические механизмы

Педагогические концепции	Психологические механизмы	Педагогические механизмы
Концепция личностно развивающего образования (В.В. Сериков)		
Культурологическая концепция содержания образования (И.Я. Лернер, В.В. Краевский)		
Концепция эвристического обучения (А.В. Хуторской)		
Концепция компетентностного образования (В.А. Болотов, В.В. Сериков)		

ЗАДАНИЕ 6.3. Разработайте собственную концепцию обучения школьников на основе «синтеза» подходов. Степень общего среднего образования и учебный предмет – на выбор (таблица 36).

Таблица 36 – Авторская концепция обучения

Компоненты концептуальной модели	Содержание
Подходы ⇒ авторская концептуальная идея	?
Стратегические цели	?
Критерии качества	?
Психологические механизмы	?
Содержание образования (виды опыта)	?
Методы, формы, технологии	?

ЗАДАНИЕ 6.4. Какие подходы, теории, концепции вы используете в качестве методологических оснований собственного исследования? Какие конкретно функции выполняют данные методологические инструменты в контексте вашего магистерского исследования? Дополните таблицу 37.

Таблица 37 – Методологические основания магистерского исследования

Методологические основания	Функции в магистерском исследовании
----------------------------	-------------------------------------

Философские концепции	?
Общенаучные подходы и концепции	?
Социально-гуманитарные подходы и концепции	?
Педагогические подходы и концепции	?

Репозиторий БРГУ

Семинар 3

Логика педагогического исследования

Понятийное поле:

Логика педагогического исследования (проектирование методологических оснований (выбор методологической стратегии, выбор методологических подходов, конкретизация их функции в исследовании; проектирование методологического аппарата: проблема, тема, актуальность, объект, предмет, цель, гипотеза, задачи – методы исследования и др.); реализация цели и задач исследования; экспертиза, оценка и рефлексия процесса и результатов). Эмпирические и теоретические, аксиологические и нормативные задачи исследования. Факты-примеры, факты-иллюстрации. Теоретическая интерпретация фактов. Теоретическая (концептуальная) модель педагогической системы как «модель сущего». Способы обоснования теоретических знаний (концепции). Способы оценки теоретической модели. Гуманитарная экспертиза концепции. Проектирование нормативных моделей как моделей «должного» (методических систем, технологий обучения, критериальных шкал и др.). Способы обоснования нормативных знаний. Гуманитарная экспертиза в структуре исследования.

Показатели сформированности у магистрантов компонентов методологической культуры:

- понимают логику педагогического исследования;
- понимают ценность, знают логику методологического проектирования исследования;
- понимают специфику эмпирических, теоретических, аксиологических и нормативных задач исследования; структурируют задачи;
- владеют приемами методологического обоснования эмпирических, теоретических и нормативных педагогических знаний;
- устанавливают степень корреляции между темой, объектом, предметом, целью, задачами и методами исследования.

Источники для самообразования:

1. Бережнова, Е. В. Аргументация в прикладном педагогическом исследовании / Е. В. Бережнова // Педагогика. – 2001. – № 9. – С. 33–39.
2. Борытко, Н. М. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособие для студентов 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 / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М. : Академия, 2005. – 208 с.

4. Ивин, А. А. Теория аргументации / А. А. Ивин. – М. : Гардарики, 2000. – 414 с.

5. Колесникова, И. А. Трансдисциплинарная стратегия исследования непрерывного образования [Электронный ресурс] / И. А. Колесникова // Непрерывное образование: XXI век. – 2014. – Выпуск 4. – Режим доступа: http://i1121.petrstu.ru/journal/content_list.php?id=8541. – Дата доступа: 17.01.2015.

6. Краевский, В. В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : Академия, 2008. – 400 с.

7. Краевский, В. В. Методологическая рефлексия / В. В. Краевский // Сов. педагогика. – 1989. – № 2. – С. 23–29.

8. Полонский, В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с.

9. Северин, С. Н. Методология педагогического исследования : учеб.-метод. комплекс / С. Н. Северин ; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2014. – 285 с.

10. Сендер, А. Н. Хрестоматия по общей педагогике : в 2 ч. / авт.-сост.: А. Н. Сендер, С. Н. Северин ; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2010. – Ч. 1. – 166 с.

1. РЕЦЕНЗИЯ

ЗАДАНИЕ. Напишите рецензии на статью В.В. Краевского «Методологическая рефлексия» и на статью И.А. Колесниковой «Трансдисциплинарная стратегия исследования непрерывного образования».

2. СТРУКТУРНО-ЛОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ

ЗАДАНИЕ. Дополните схемы (рисунки 21– 23):



Рисунок 21 – Этапы педагогического исследования



Рисунок 22 – Этапы исследования: исследовательские процедуры



Рисунок 23 – Потенциальные результаты педагогического исследования

3. МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ

ЗАДАНИЕ 3.1. Дополните таблицу 38.

Таблица 38 – Структура цели, задач и методов магистерского исследования

Тема магистерского исследования			
Цель исследования	Задачи исследования	Методы исследования	Потенциальные результаты
Обосновать модель... и разработать соответствующее методическое обеспечение...	Определить сущность...	Контент-анализ научных источников ? ?	?
	Разработать качественную диагностическую шкалу... и определить уровень...	? Экспертный метод ?	Критерии ? ?

	Научно обосновать и разработать...	? Моделирование ?	?
	Экспериментально апробировать... и выявить..., осуществить гуманитарную экспертизу...	? ? Гуманитарная экспертиза Факторный анализ	?

ЗАДАНИЕ 3.2. В контексте темы исследования «Формирование у будущих педагогов-исследователей методологической рефлексии в условиях формального и неформального образования» разработайте *вариативные* цель и задачи данного потенциального исследования (не менее двух вариантов). Дополните таблицу 39.

Таблица 39 – Потенциальная вариативность цели и задач исследования

<i>Тема «Формирование у будущих педагогов-исследователей методологической рефлексии в условиях формального и неформального образования»</i>			
Вариант 1		Вариант 2	
Цель 1	Задачи исследования 1	Цель 2	Задачи исследования 2
?	?	?	?

4. МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ АРГУМЕНТАЦИЯ

ЗАДАНИЕ 4.1. Дополните таблицу 40.

Таблица 40 – Способы обоснования актуальности научного направления магистерского исследования

Тема магистерского исследования			
Этап исследования	Одна из функций этапа	Способы эмпирической аргументации	Примеры
Эмпирическое описание культурно-научно-образовательной реальности	Обоснование актуальности направления исследования (определение трендов в культуре, науке, образовании)	Факт-пример (тенденция к типизации, обобщению)	???
		Факт-иллюстрация	???

ЗАДАНИЕ 4.2. Дополните таблицу 41.

Таблица 41 – Способы обоснования авторской концепции в структуре магистерского исследования

Этап исследования	Функции	Способы теоретической аргументации концепции	Примеры
Обоснование и конструирование авторской концепции	– Обоснование модели «потребного будущего», генерирование концептуальной идеи (идея – цель – содержание – технология) с учетом трендов в культуре, науке, образовании;	Дедуктивная аргументация («...выведение обосновываемого положения из ранее принятых утверждений»; «...обоснование одних утверждений путем ссылки на истинность или приемлемость других утверждений» [60])	???
	– выявление фоновых факторов, определяющих качество педагогического процесса; прогнозирование качества концепции (<i>проекта авторской педагогической системы</i>) с учетом будущих социокультурных из-	Системная аргументация («...обоснование утверждения путем включения его в качестве составного элемента в кажущуюся хорошо обоснованной систему утверждений или теорию» [60])	???

	менений		
--	---------	--	--

Репозиторий БРГУ

ЗАДАНИЕ 4.3. Дополните таблицу 42 (в контексте темы магистерской диссертации).

Таблица 42 – Способы обоснования аксиологической модели в структуре магистерского исследования

Этап исследования	Функции	Способы аргументации	Примеры
Гуманитарная экспертиза авторской концепции	Оценка концепции с позиции гуманитарных критериев (акцент на развитие обучающихся; гетерогенность и инклюзивность образовательной среды и др.). Оценка концепции ориентирует исследователя в построении нормативной модели (Е.В. Бережнова)	Оценка теоретической модели в специальном эмпирическом исследовании (Е.В. Бережнова)	???
		Оценка теоретической модели с использованием аналогии в становлении зарубежных образовательных систем (Е.В. Бережнова)	???

ЗАДАНИЕ 4.4. Дополните таблицу 43 (в контексте темы магистерского исследования).

Таблица 43 – Способы обоснования педагогических норм в структуре магистерского исследования

Этап исследования	Функции	Способы аргументации	Примеры
Обоснование педагогических норм	<i>Обоснование целесообразности, эффективности авторской методики обучения</i>	???	???
		???	???

Семинары 4–7
Методологический аппарат и критерии качества
педагогического исследования

Понятийное поле:

Система методологических характеристик (методологический аппарат) педагогического исследования как интегрированный критерий его качества. Проблема педагогического исследования. Тема исследования. Технология обоснования актуальности проблемы и темы педагогического исследования (актуальность научного направления; практическая актуальность; научная актуальность темы исследования). Объектное поле, объект и предмет исследования. Многомерность объекта исследования. Потенциальная вариативность методологических подходов к исследованию одного и того же объекта. Потенциальная множественность предметов и целей исследования. Потенциальная поликонцептуальность. Гипотеза: объяснительные гипотезы, контргипотезы. Эвристический потенциал гипотез. Верификация и фальсификация гипотез. Методологическая тетрада «предмет – цель – задачи – методы исследования». Эмпирические, теоретические и нормативные знания как результаты педагогического исследования. Новизна результатов исследования. Типы и уровни новизны. Теоретическая значимость результатов педагогических исследований. Практическая значимость результатов педагогического исследования. Методологические, логические, эмпирические (факты) и гуманитарные критерии качества педагогического исследования. Способы методологической рефлексии: конструирование корреляционных матриц, метод виртуальных экспертов, метод парадигмальной рефлексии.

Показатели сформированности у магистрантов компонентов методологической культуры:

- понимают сущность методологических норм (идеалы, принципы, подходы, методологические характеристики, методы исследования, критерии качества);
- осуществляют методологически корректное проектирование методологического аппарата педагогического исследования;
- владеют приемами методологической аргументации;
- владеют приемами методологической рефлексии, умеют устанавливать корреляцию между компонентами методологического аппарата, системно преобразовывать методологический аппарат;

– оценивают качество исследования с позиции методологических, логических, эмпирических (факты), гуманитарных критериев.

Источники для самообразования:

1. Борытко, Н. М. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособие для студентов 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 / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М. : Академия, 2005. – 208 с.

3. Ивин, А. А. Теория аргументации / А. А. Ивин. – М. : Гардарики, 2000. – 414 с.

4. Краевский, В. В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : Академия, 2008. – 400 с.

5. Краевский, В. В. Общие основы педагогики : учеб. для пед. вузов / В. В. Краевский. – М. : Академия, 2003. – 256 с.

6. Краевский, В. В. Методологическая рефлексия / В. В. Краевский // Сов. педагогика. – 1989. – № 2. – С. 23–29.

7. Полонский, В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с.

8. Северин. С. Н. Методология педагогического исследования : учеб.-метод. комплекс / С. Н. Северин ; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2014. – 285 с.

9. Штульман, Э. А. Методологический аппарат исследований / Э. А. Штульман // Сов. педагогика. – 1988. – № 11. – С. 43–48.

1. КОНСТРУИРОВАНИЕ МЕТАФОРИЧЕСКИХ СМЫСЛОВ

ЗАДАНИЕ: а) с чем ассоциируются методологические понятия?;
б) в чем заключается эвристический потенциал иррациональных средств в научном познании (например, метафор)? Дополните таблицу 44.

Таблица 44 – Конструирование метафорических смыслов

Компоненты методологического аппарата	Метафоры, ассоциации, смыслы
Проблема	«знание о незнании»
Актуальность	...
Объект	«объять необъятное»
Предмет	...
Цель	...

Задачи	...
Гипотеза	...
Факт	...
Концепция	...
Метод исследования	...
Результат	...
Эксперимент	...

Репозиторий БРГУ

2. ОБОСНОВАНИЕ АКТУАЛЬНОСТИ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

ЗАДАНИЕ. Укажите конкретные способы обоснования актуальности проблемы *магистерского исследования*: а) актуальности научного направления исследования; б) практической актуальности проблемы; в) научной актуальности проблемы исследования (таблица 45).

Таблица 45– Обоснование актуальности проблемы исследования

Обоснование актуальности научного направления	Обоснование практической актуальности проблемы		Обоснование научной актуальности проблемы (степень разработанности проблемы в науке)
	оценка результатов педагогического процесса	оценка качества педагогического процесса (факторы и условия, обуславливающие качество)	
?	?	?	?

3. КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Информационная справка

Тема – это кратко сформулированная проблема, основной вопрос научной работы. (Например, проблема сформулирована следующим образом: «Каковы инвариантные критерии качества интернациональных научных исследований в сфере образования?») Тогда возможный вариант формулировки **темы**: «Инвариантные критерии качества прикладных педагогических исследований в контексте интернационализации образования и науки.» Из методологической сущности темы (заглавия) следует методологическое требование: заглавие научной работы должно существенно определяться ее основным результатом (Ю.А. Петров). Таким образом, в **теме исследования** как минимум должен рельефно проявляться:

- основной научный **результат**;
- новый ракурс исследования педагогического объекта – **методологический подход, предмет исследования, авторское концептуальное видение объекта исследования**;
- **существенная новизна** потенциального результата.

Сравните темы: «Формирование у будущих педагогов-исследователей методологической культуры», «*Методическая система* формирования у будущих педагогов-исследователей методологической культуры» и «*Методическая система* формирования у будущих педагогов-

исследователей методологической культуры гуманитарного типа: когнитивно-стилевой подход».

Репозиторий БРГУ

ЗАДАНИЕ 3.1. Дополните таблицу 46.

Таблица 46 – Методологические ошибки при определении тем педагогических исследований

Методологические ошибки	Примеры некорректных тем
«Вселенский масштаб» темы	?
Формулировка темы с оттенком «процессуальности»; невозможность определения основного научного результата	?
Не указан новый ракурс исследования объекта	?
Отождествление темы с методом исследования	?
В теме не указан контекст – тип, уровень, профиль образования, не конкретизирована целевая группа	?

ЗАДАНИЕ 3.2. Осуществите критическую рефлексию темы собственного магистерского исследования с позиции методологических норм.

4. МОДЕЛИРОВАНИЕ И КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОБЪЕКТА И ПРЕДМЕТА ИССЛЕДОВАНИЯ

ЗАДАНИЕ 4.1. На основании объекта сформулируйте потенциальные предметы исследования и дополните таблицу 47.

Таблица 47 – Объект и предмет исследования

Объект исследования	Потенциальные предметы исследования
Формирование у педагогов-исследователей рефлексивных умений	?
	?
Эвристический метод обучения младших школьников математике	?
	?

ЗАДАНИЕ 4.2. Приведите примеры методологических ошибок. Дополните таблицу 48.

Таблица 48 – Объект и предмет исследования: методологические ошибки

Методологические ошибки	Примеры
Предмет как часть («кусоч») объекта...	???

Предмет как объект	???
Объект и предмет – «компетенция» других наук	???
Объект или предмет как цель или задача исследования	???

ЗАДАНИЕ 4.3. Осуществите критический анализ объектов и/или предметов исследования. Аргументируйте собственную позицию:

- объект исследования: *«Экологическое образование школьников»*;
- объект исследования: *«Формирование у младших школьников логических умений на уроках математики»*;
- объект исследования: *«Рефлексивные умения младших школьников»*; предмет исследования: *«Деловые игры как педагогическое средство формирования у младших школьников рефлексивных умений на уроках “Человек и мир”*;
- объект исследования: *«Развитие креативного мышления младших школьников»*; предмет исследования: *«Развитие креативного мышления младших школьников на уроках “Человек и мир”*;
- предмет исследования: *«Деловая игра как средство формирования у будущих педагогов опыта педагогического проектирования»*.

ЗАДАНИЕ 4.4. Осуществите критический анализ объекта и предмета собственного магистерского исследования. Определите потенциальные предметы вашего исследования. Аргументируйте.

5. КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ГИПОТЕЗ

ЗАДАНИЕ. Осуществите с методологических позиций критический анализ гипотетических положений. Аргументируйте.

Гипотетические положения:

- *«Результативность учебно-исследовательской деятельности студентов зависит от степени сформированности у них познавательной мотивации и исследовательских умений»*.
- *«Качество педагогического процесса зависит от качества педагогических методов, форм, технологий»*.
- *«Необходимыми и достаточными педагогическими условиями формирования у младших школьников отношения к природе как самоценности являются: организация познавательной (включая элементарную исследовательскую, познавательно-иррациональную), ценностно-ориентационной, проектной, рефлексивной экологической деятельности; педагогическая ак-*

туализация в процессе экологической деятельности у младших школьников психологических механизмов субъектификации, идентификации, интеллектуализации эмоций, эмпатии, рефлексии».

– «Качество формирования у будущих педагогов-исследователей методологической культуры зависит от степени сформированности у данной целевой группы вариативного интеллектуально-стилевого репертуара».

Репозиторий БРГУ

6. КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЦЕЛЕЙ И ЗАДАЧ ИССЛЕДОВАНИЯ

ЗАДАНИЕ. Осуществите с позиции методологических норм критический анализ целей и задач собственного магистерского исследования. Дополните таблицу 49. Аргументируйте.

Таблица 49 – Критическая рефлексия целей и задач исследования

Методологические ошибки	Примеры
?	Задача: «Изучение концепций...»
?	Цель: «Осуществить системный анализ качества педагогического процесса в гимназии...»
?	Задача: «Осуществить контент-анализ теоретической литературы по проблеме исследования...»
?	Цель: «Разработать методические приемы...» Задача 3: «Разработать и апробировать методику...»
?	Задача 1: «Разработать критерии сформированности у школьников рефлексивных умений...» Задача 2: «Выявить сущность понятия «рефлексивные умения»
?	Цель: «Разработать методику развития у школьников рефлексивных способностей...» Задача 4: «Разработать и апробировать методические приемы формирования у младших школьников рефлексивных умений»
?	Цель: «Разработать методическое обеспечение...» Задача 2: «Обосновать с позиции культурологического и когнитивно-стилевого подходов концепцию...»

7. КОРРЕЛЯЦИЯ

ЗАДАНИЕ 7.1. Установите степень методологической корректности формулировок, а также степень корреляции 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».

ЗАДАНИЕ 7.2. Установите методологическую корректность формулировок, а также степень корреляции предмета с объектом, целью и задачами исследования:

– **Предмет исследования:** «Развитие у будущих педагогов-исследователей методологической рефлексии как компонента методологической культуры».

– **Объект исследования:** «Формирование у будущих педагогов-исследователей методологической рефлексии в процессе преподавания педагогических дисциплин».

– **Цель исследования:** «Обосновать модель и разработать методику формирования у будущих педагогов-исследователей методологической рефлексии в процессе преподавания педагогических дисциплин».

– **Задачи исследования:** 1. Дополнить содержание понятия «методологическая рефлексия». 2. Разработать критерии и выявить степень сформированности методологической рефлексии у будущих педагогов-исследователей. 3. Обосновать с позиции компетентностного подхода концепцию формирования у будущих педагогов-исследователей методологической рефлексии в процессе преподавания педагогических дисциплин. 4. Определить оптимальные педагогические условия реализации компетентностной модели формирования у будущих педагогов-исследователей методологической рефлексии. 5. Разработать в контексте когнитивно-стилевого подхода методику формирования у будущих педагогов-исследователей методологической рефлексии в процессе преподавания педагогических дисциплин.

8. ГУМАНИТАРНАЯ ЭКСПЕРТИЗА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НОВАЦИЙ

ЗАДАНИЕ 8.1. В силу гуманитарности, «человекоразмерности» педагогических систем концепции, методики, технологии обучения и воспитания должны проходить процедуру *гуманитарной экспертизы*. Осуществите гуманитарную экспертизу: а) концепции личносно развивающего образования В.В. Серикова; б) концепцию эвристического обучения А.В. Хуторского. В качестве гуманитарных критериев могут рассматриваться следующие критерии: *акцент на развитие личностного потенциала*

обучающихся (человеческих переживаний, субъектности и субъективности, индивидуальности, личностного опыта, опыта саморазвития и др.); акцент на развитие вариативного когнитивно-стилевого репертуара обучающихся (персональный интеллектуальный стиль и др.); акцент на развитие общих, специальных и парциальных способностей; гетерогенность и инклюзивность образовательной среды, многообразие образовательных программ; открытость и доступность образовательного контента; поликультурность образовательного пространства; акцент на формирование и развитие у обучающихся общекультурного опыта (когнитивного, репродуктивного, творческого, проектного, коммуникативного, экспертного, методологического, исследовательского и др.).

ЗАДАНИЕ 8.2. Определите потенциальные результаты вашего исследования. Осуществите экспертизу потенциальных результатов с позиции гуманитарных ценностей.

9. РЕФЛЕКСИЯ

ЗАДАНИЕ. Согласны ли вы, что *новые* результаты научно-педагогических исследований могут не обладать ни теоретической ценностью для педагогической науки, ни ценностью для образовательной практики? Аргументируйте.

Семинары 8–10
Методологический инструментарий
Понятийное поле:

Цель, задачи и методы исследования. Теоретические и эмпирические методы педагогического исследования. Педагогическое моделирование. Конструирование гипотез. Методологическая рефлексия. Мысленный эксперимент. Педагогическое проектирование. Системный анализ. Контент-анализ. Факторный анализ. Функции, организационные модели и технология педагогического эксперимента. Методы математической статистики. Педагогическое тестирование. Экспертный метод. Метод «паспортизации» методических продуктов. Метод конструирования корреляционных матриц.

Показатели сформированности у магистрантов компонентов методологической культуры:

- понимают сущность эмпирических и теоретических методов исследования («проблема → цель → задачи → методы исследования ⇒ результаты»);
- оценивают потенциал методов исследования, конструируют адекватно задачам исследования систему методологического инструментария;
- умеют конструировать и интерпретировать теоретические модели (отражающие сущностные связи объекта);
- понимают функции, владеют технологией педагогического эксперимента, опытной работы;
- умеют обосновывать, конструировать и реализовывать диагностической программы;
- умеют качественно интерпретировать экспериментальные эффекты, диагностическую информацию с позиции научного знания;
- владеют приемами методологической рефлексии, умеют конструировать корреляционные матрицы.

Источники для самообразования:

1. Борытко, Н. М. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособие для студентов 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 / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М. : Академия, 2005. – 208 с.

3. Ивин, А. А. Теория аргументации / А. А. Ивин. – М. : Гардарики, 2000. – 414 с.
4. Краевский, В. В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : Академия, 2008. – 400 с.
5. Краевский, В. В. Общие основы педагогики : учеб. для пед. вузов / В. В. Краевский. – М. : Академия, 2003. – 256 с.
6. Петров, Ю. А. Культура мышления: методологические проблемы научно-педагогической работы / Ю. А. Петров. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 115 с.
7. Полонский, В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с.
8. Северин, С. Н. Методология педагогического исследования : учеб.-метод. комплекс / С. Н. Северин ; Брест. гос. ун-т им. А.С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2014. – 285 с.
9. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2001. – 350 с.
10. Холодная, М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума : учеб. пособие / М. А. Холодная. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 304 с.
11. Чельшкова, М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов / М. Б. Чельшкова. – М. : Логос, 2002. – 327 с.
12. Штульман, Э. А. Специфика методического эксперимента / Э. А. Штульман // Сов. педагогика. – 1998. – № 3. – С. 61–65.
13. Ядов, В. А. Социологическое исследование: методология, программа, методы / В. А. Ядов. – Самара : Изд-во Самар. ун-та, 1995. – 331 с.

1. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ

ЗАДАНИЕ. С позиции когнитивно-стилевого подхода (концепция М.А. Холодной) крайне важна не столько «подстройка» под стиль учебной деятельности обучающихся, сколько создание *гетерогенной образовательной среды*, в рамках которой обучающиеся с разными *стилями учебной деятельности* (с разными познавательными стилями) могут выбрать тот или иной образовательный маршрут в соответствии со своими стилевыми особенностями. При этом создаются условия для расширения репертуара освоенных обучающимися способов учебной деятельности, обогащения и развития их стилевых возможностей, освоения субъективно новых для них способов познания реальности. Гетерогенность образовательной среды – вариативность, образовательное многообразие с точки зрения со-

держания, видов учебной деятельности, форм и стилей педагогического взаимодействия, технологий обучения, способов диагностики (в том числе на основе современных информационно-телекоммуникационных и мобильных технологий). С позиции ученых, вариативный когнитивно-стилевой репертуар обучающихся, гибкость интеллектуального поведения, возможность работать в разных режимах мыследеятельности, переходить из одного режима в другой – важнейшее условие продуктивности их интеллектуальной деятельности.

Разработайте в рамках **когнитивно-стилевого подхода** (*культурологического, компетентностного, ситуационно-средового*) **модуль** по той или иной учебной дисциплине с учетом следующих принципов:

- *вариативности целей и содержательных элементов модуля;*
- *вариативности уровней освоения содержания модуля* (минимальный нормативный, базовый нормативный, сверхнормативный и другие уровни; разноуровневые учебные задачи);
- *вариативности способов кодирования учебного материала* (метафора, образ, символ, модель, схема, слово, понятийная структура и др.);
- *открытости и доступности образовательного контента;*
- *вариативности режимов мыследеятельности обучающихся* (конструирование гипотез; создание метафор, образов, ассоциативных рядов; мысленное экспериментирование; моделирование; прогнозирование; решение репродуктивных задач; решение нестандартных задач, экспертиза, аргументация, рефлексия и др.);
- *вариативности форм педагогического взаимодействия* (сетевая форма; онлайн-форма; дистанционная; проектная команда и др.);
- *вариативности форм диагностики* (защита проекта; микроисследование; тестирование; онлайн тестирование; деловая игра и др.);
- *инструментально-технологической вариативности.*

2. МОДЕЛИРОВАНИЕ. КОРРЕЛЯЦИЯ

ЗАДАНИЕ. На основе критической рефлексии таблицы 50: а) идентифицируйте модель образования («культурологическая», «контекстная», «компетентностная», «лично-развивающая» или др.); б) определите стратегические цели образования в контексте данной модели; в) определите доминирующий методический инструментарий; г) определите степень корреляции (согласования) между целевым, содержательным и технологическим компонентами модели.

Таблица 50 – Корреляция между целью, содержанием и инструментарием

Модель образования	Стратегические цели	Содержательные компоненты	Методы, формы, технологии
?	?	Опыт иррационального познания реальности	?
?	?	Опыт применения знаний в «новой» ситуации	?
?	?	Опыт проектирования собственной учебной деятельности	?

Продолжение таблицы 50

?	?	Опыт межкультурной коммуникации	?
?	?	Опыт решения междисциплинарных учебных задач	?
?	?	Опыт проектирования и осуществления микроисследования	?
?	?	Опыт ценностного самоопределения	?
?	?	Опыт гуманитарной экспертизы социальных проектов	?
?	?	Рефлексивный опыт	?
?	?	Опыт реализации творческих проектов	?
?	?	Опыт аргументации	?
?	?	Проектный опыт	?
?	?	Опыт конструирования программ саморазвития	?

3. МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ

ЗАДАНИЕ. Определите степень корреляции между задачами исследования и методологическим инструментарием (таблица 51).

Таблица 51 – Корреляция между задачами исследования и методологическим инструментарием

Исследова-	Методы исследования
------------	---------------------

тельные задачи	Моделирование	Эксперимент	Факторный анализ	Метод экспертных оценок	Контент-анализ	Мысленный эксперимент	Верификация	Анкетирование	Опытная работа	Рефлексия опыта обучения	Гуманитарная экспертиза	Системный анализ	Тестирование	Прогнозирование	Статистические методы	Педагогическое проектирование
Определение понятия																
Конструирование модели инклюзивного образования																
Обоснование и разработка авторской концепции																

Продолжение таблицы 51

Определение эффективности методики обучения																
Выявление необходимых и достаточных педагогических условий																
Обоснование практической актуальности проблемы																
Определение факторов, обуславливающих качество педагогического процесса																

Выявление закономерных связей																		
Определение уровня сформированности умений																		
Определение степени сформированности компетентности																		
Конструирование качественных критериальных шкал																		
Диагностика стиля мышления обучающихся																		
Сравнение эффективности двух методик обучения																		

Репозиторий БРГУ

4. ПАСПОРТИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОГО ПРОДУКТА

ЗАДАНИЕ. «Паспорт методики» помогает экспертам, оппонентам, пользователям определить целевые приоритеты и специфику методики, ее новизну и практическую значимость для образовательной практики, а также установить, чем данный методический продукт принципиально отличается от существующих методик. Осуществите паспортизацию разработанного вами в рамках магистерского исследования методического продукта (методики, технологии). Дополните таблицу 52.

Таблица 52 – Паспорт методики

Параметры	Содержание
Ценности	
Идея	
Цель	
Критерии	
Структура содержания курса (модули)	
Методический инструментарий	
Ресурсообеспечение	

5. ФАКТОРНЫЙ АНАЛИЗ. МОДЕЛИРОВАНИЕ

ЗАДАНИЕ. Качество результатов педагогического процесса (уровень развития способностей, культуры, компетентности целевой группы) зависит от целого ряда факторов. Определите факторы-доминанты качества педагогического процесса и дополните модель (рисунок 24):

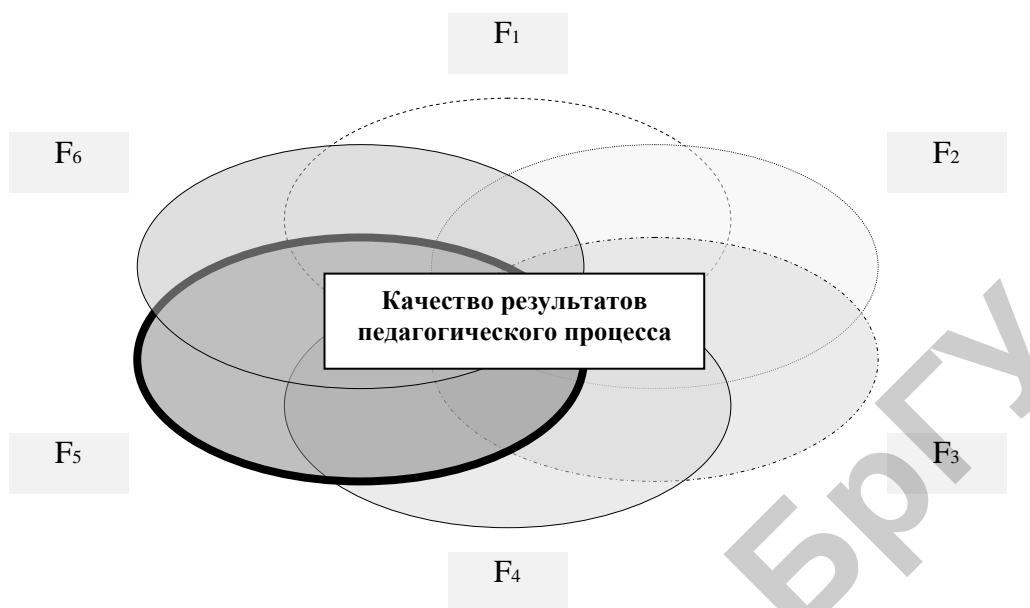


Рисунок 24 – Факторы качества педагогического процесса

6. КОНСТРУИРОВАНИЕ КРИТЕРИЕВ И ПОКАЗАТЕЛЕЙ

Первоначально педагог-проектировщик определяет концептуальную идею и целевые приоритеты экспериментального учебного курса («сформировать культуру...», «сформировать компетентность...», «сформировать рефлексивный опыт ...»), далее он уточняет, что есть «культура», «компетентность», «опыт» (определяют сущностные признаки) и на основе механизма «процессуализации понятия» (Н.М. Розенберг) конструирует критерии сформированности «культуры», «компетентности», «опыта». Без определения критериев невозможно осуществить диагностику и оценить результативность педагогического процесса.

ЗАДАНИЕ 6.1. Разработайте критерии оценки результативности педагогического процесса и дополните таблицу 53. Уровень образования, целевая группа и учебный предмет – на выбор.

Таблица 53 – Критерии результативности педагогического процесса

Результаты педагогического процесса	Критерии (в основе – наблюдаемые действия обучающихся)
«знания»	?
«умения»	?
«компетентность»	?

«ОПЫТ»	?
«ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ»	?
«СПОСОБНОСТИ»	?

ЗАДАНИЕ 6.2. Разработайте *качественную шкалу* (уровни, уровневые показатели) оценки результатов педагогического процесса в рамках *компетентностного подхода* (уровень образования, учебная дисциплина – на выбор).

7. РЕФЛЕКСИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

ЗАДАНИЕ 7.1. Объясните сущность педагогического эксперимента. Педагогический эксперимент – эмпирический метод педагогического исследования (комплексный, полифункциональный), заключающийся в искусственном создании и управлении (целенаправленном изменении) вариативным контекстом обучения (системой педагогических условий), во введении дополнительных условий-переменных, корректировке переменных (например, методики), определении связей «педагогический метод (форма, методика, технология) – педагогический результат», выявлении доминирующих условий и факторов, включая латентные факторы, каузальных и корреляционных связей между зависимыми и независимыми переменными и др.

ЗАДАНИЕ 7.2. Конкретизируйте функции педагогического эксперимента в структуре вашего магистерского исследования. Дополните таблицу 54.

Таблица 54 – Функции педагогического эксперимента в магистерском исследовании

Педагогический эксперимент	Функции в исследовании
	Результаты констатирующего этапа эксперимента являются одним из источников обоснования актуальности...
	Определение латентных (скрытых) факторов, которые могут существенно...
	Результаты промежуточных диагностических срезов являются источником корректировки...
	Ранжирование факторов, которые...
	Определение необходимых и достаточных...
Определение _____, _____ связей	

	Сравнение эффективности...
	Результаты контрольного этапа эксперимента являются одним из источников обоснования...
	Определение корреляционных связей между независимой и зависимой переменными, в частности...

ЗАДАНИЕ 7.3. Осуществите в контексте магистерского исследования рефлекссию педагогического эксперимента с точки зрения логики его проектирования и реализации. Дополните таблицу 55.

Таблица 55 – Логика педагогического эксперимента

Этапы педагогического эксперимента	Сущность (процедуры)
предэкспериментальный	?
констатирующий	?
формирующий	?
корректирующий (на основе результатов промежуточной диагностики)	?
контрольный	?
оценочно-рефлексивный	?
постэкспериментальный	?

ЗАДАНИЕ 7.4. Осуществите в контексте вашего магистерского исследования рефлекссию педагогического эксперимента с точки зрения технологии его осуществления (таблица 56).

Таблица 56 – Технология педагогического эксперимента

Процедуры	Этап эксперимента
Выбор организационной модели эксперимента («перекрестная», «гибридная» и др.)	?
Определение степени влияния латентных переменных	?
Осуществление промежуточных контрольно-диагностических срезов	?
Реализация экспериментальной методики обучения	?
Определение зависимых и независимых переменных	?
Качественная интерпретация экспериментальных данных, определение (ранжирование) факторов и условий	?
Введение дополнительных переменных (например, модулей, методических приемов)	?
Конструирование критериев, уровневых показателей, качественных критериальных шкал	?
Выбор (адаптация к условиям эксперимента) валидных и надежных диагностических методик	?
Определение объекта и цели эксперимента	?
Обеспечение «равноценности», «равнозначности» экспериментальных и контрольных групп	?
Осуществление итоговых контрольно-диагностических процедур	?
Конструирование гипотезы и контргипотезы	?
Статистическая обработка экспериментальных данных	?
Тестирование контрольных и экспериментальных групп	?
Обоснование и обеспечение репрезентативности выборки	?

ЗАДАНИЕ 7.5. Разработайте в контексте магистерского исследования программу эксперимента (например, тема исследования «Методика формирования у школьников 7 классов грамматических умений по английскому языку: когнитивно-стилевой подход»). Дополните таблицу 57.

Таблица 57 – Программа эксперимента

<i>Тема исследования... Предмет исследования... Цель исследования...</i>	
Этапы эксперимента. Процедуры	Содержание
Предэкспериментальный этап: <ul style="list-style-type: none"> • контекст (тип, уровень, профиль образования, целевая группа), объект (обучение английскому языку), цель; • определение независимых и зависимых переменных; • гипотеза, контргипотеза; • критерии и показатели, качественная диагностическая шкала; 	???

<ul style="list-style-type: none"> • определение статистических критериев; • валидный и надежный диагностический инструментарий; • репрезентативность выборки; • выбор организационной модели («гибридная» и др.) 	
---	--

Продолжение таблицы 5б

<p>Констатирующий этап:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ «входная» диагностика целевой группы; определение актуального состояния учебных достижений, уровня развития способностей, мотивации... целевой группы ▪ дифференциация целевой группы по качественным уровням; ▪ формирование контрольных и экспериментальных групп; обеспечение эквивалентности контрольных и экспериментальных групп; ▪ рефлексия диагностической информации, корректировка экспериментальной методики 	???
<p>Формирующий этап:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ реализация экспериментальной образовательной программы, новационной методики в экспериментальных группах 	???
<p>Корректирующий этап:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ осуществление промежуточных контрольно-диагностических срезов; ▪ рефлексия диагностической информации; ▪ введение дополнительных переменных (модульных элементов, условий, методических приемов); ▪ корректировка педагогического контекста (условий), содержания программы, методических алгоритмов, экспериментальной методики; ▪ реализация «модернизированной» методики 	???
<p>Контрольный этап:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ итоговая диагностика экспериментальной и контрольной групп; определение итогового состояния учебных достижений, уровня развития способностей, мотивации и др.; ▪ дифференциация групп по качественным уровням; ▪ количественная и статистическая обработка результатов; ▪ сравнительный анализ в разрезе «констатирующий этап – контрольный этап»; «контрольный этап: экспериментальная и контрольная группа» 	???
<p>Оценочно-рефлексивный этап:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ обобщение и качественная интерпретация экспериментальных данных; ▪ объяснение, теоретическая интерпретация экспериментального эффекта; 	???

<ul style="list-style-type: none"> ▪ определение доминирующих факторов, факторов-катализаторов, факторов-ингибиторов, латентных факторов; ▪ определение каузальных и корреляционных связей между зависимой и независимой переменными 	
<p style="text-align: center;">Постэкспериментальный этап:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ постэкспериментальная диагностика с целью обеспечения надежности выводов; ▪ апробация экспериментальной методики в широком образовательном контексте («опытное обучение»); ▪ экспертиза; рефлексия; окончательные выводы 	???

8. КОНСТРУИРОВАНИЕ КОРРЕЛЯЦИОННОЙ МАТРИЦЫ

ЗАДАНИЕ. Установите степень корреляции между методологическими характеристиками магистерского исследования, используя таблицу 58, определите «точки рассогласования» между компонентами методологического аппарата, внесите необходимые коррективы.

Таблица 58 – Корреляционная матрица магистерского исследования

Компоненты методологического аппарата	Проблема	Тема	Объект	Предмет	Цель	Задачи	Гипотеза	Защищаемые положения	Глава	§	Новизна результатов	Выводы
Проблема												
Тема												
Объект												
Предмет												
Цель												
Задачи												
Гипотеза												
Защищаемые положения												
Глава												
§												
Новизна результатов												
Выводы												

9. КЛАССИФИКАЦИЯ

Информационная справка

«Ситуация мнимой классификации» (Ю.А. Петров). Данная ситуация встречается, когда классификацию подменяют простым перечислением не-

которых классов определенного множества объектов, не указывая *основания классификации*. 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 без указания основания деления понятия (основания классификации) нет и классификации.

Правила классификации:

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

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 классификации необходимо: а) соблюдать все логические правила классификации; б) уточнить задачу, для решения которой применяется классификация; в) выбрать основание классификации, существенное именно для решения поставленной задачи; г) по этому основанию провести классификацию.

ЗАДАНИЕ. Постройте классификации любых педагогических объектов, а также классификацию в рамках задач вашего магистерского исследования. Представьте классификации в виде схемы (рисунок 25).

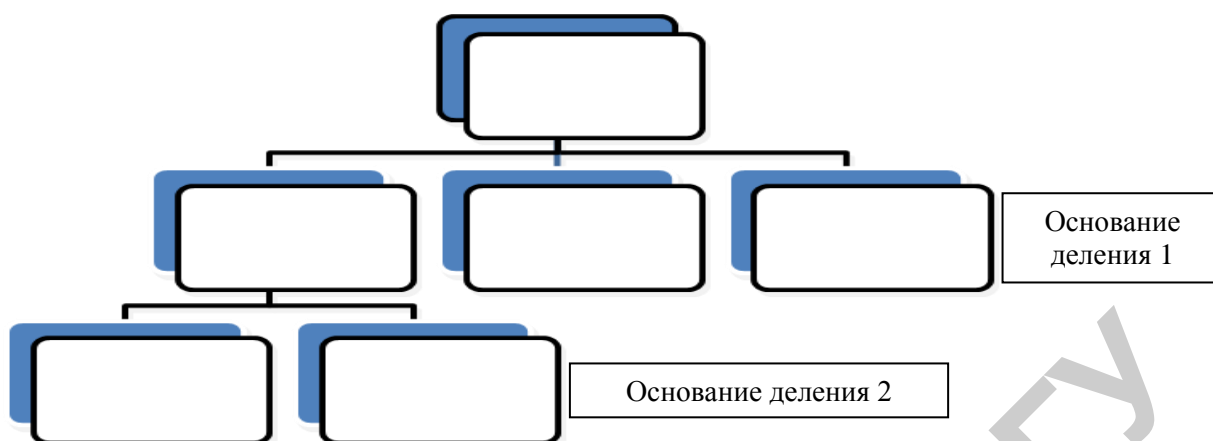


Рисунок 25 – Схема поэтапной классификации

Репозиторий БРГУ

Вопросы к зачету

1. Методологическая структура педагогической науки.
2. Научно-теоретическая, прогностическая, аксиологическая и технологическая функции педагогики.
3. Структура научно-педагогического знания.
4. Функции методологии педагогики. Сущность нормативной методологии педагогики. Типология методологических норм.
5. Специфика педагогического исследования как социально-гуманитарного.
6. Эмпирическая аргументация (факты-примеры, факты-иллюстрации) в структуре педагогического исследования.
7. Методологическая аргументация в структуре педагогического исследования.
8. Вариативность методологических оснований решения научно-педагогической проблемы. Потенциальная полипарадигмальность.
9. Уровни методологической рефлексии исследования.
10. Педагогические подходы в структуре методологического обеспечения педагогического исследования.
11. Методологическое проектирование педагогического исследования.
12. Методологические стратегии педагогического исследования.
13. Сущность и специфика обоснования концептуальной и нормативных моделей в педагогическом исследовании.
14. Критерии оценки качества педагогического исследования.
15. Гуманитарная экспертиза педагогических новаций.
16. Система методологических характеристик (методологический аппарат) педагогического исследования.
17. Технология обоснования актуальности проблемы и темы педагогического исследования.
18. Объектное поле, объект и предмет исследования.
19. Гипотеза в исследовании. Объяснительные гипотезы. Контргипотезы. Эвристический потенциал гипотез.
20. Цель и задачи педагогического исследования. Методологическая тетрада «предмет – цель – задачи – методы исследования».
21. Вариативность результатов педагогического исследования. Уровни новизны результатов.

22. Теоретическая и практическая значимость результатов педагогического исследования.
23. Теоретические методы педагогического исследования.
24. Педагогическое моделирование.
25. Контент-анализ научных источников как метод исследования.
26. Функции, организационные модели и технология педагогического эксперимента.
27. Педагогическое тестирование.
28. Экспертный метод.
29. Метод «паспортизации» методических продуктов.
30. Опытная работа как эмпирический метод исследования.
31. Способы методологической рефлексии процесса и результатов педагогического исследования.