

А.Н. Сендер
С.Н. Северин

Репозиторий БрГУ

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

А.Н. Сендер
С.Н. Северин

**Практикум
по методологии
педагогики**

Факультет иностранных языков
Межкафедральный
учебный кабинет

БРГУ имени А.С. Пушкина
БИБЛИОТЕКА

Брест
БрГУ имени А.С. Пушкина
2010

УДК 378 (07)
ББК 74.58 67
С 31

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

Рецензенты:

доктор педагогических наук (РФ), профессор кафедры педагогики
УО «Минский государственный лингвистический университет»

С.С. Кашлев

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»

Е.Ф. Сивашицкая

Сендер, А.Н.
С 31 Практикум по методологии педагогики / А.Н. Сендер,
С.Н. Северин; Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина. – Брест : БрГУ,
2010. – 64 с.
ISBN 978-985-473-642-6.

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

Адресуется магистрантам, аспирантам, педагогам-исследователям.

УДК 378 (07)
ББК 74.58

ISBN 978-985-473-642-6

© УО «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина», 2010

Содержание

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

Введение

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

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

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

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

Понятийное поле:

Логическая структура педагогической науки: объект и предмет; педагогическая теория (педагогические закономерности как «знание о существе»); нормативно-педагогическое знание («знание о должном»); язык педагогики (понятийно-категориальный аппарат и терминосистема); методы исследования; эмпирический базис; проблемное «поле». Парадигма педагогики. Задачи педагогической науки. Научно-теоретическая и конструктивно-техническая (нормативная, технологическая) функции педагогики. Педагогическая наука как система знаний и как деятельность. Структура научно-педагогического знания. Эмпирическое, теоретическое и нормативное знание в педагогике. Научный статус «неопедагогик». Педагогическая наука и образовательная практика как система.

Показатели компетентности педагога-исследователя:

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

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

Литература:

1. Корнетов, Г.Б. Общая педагогика / Г.Б. Корнетов. – М. : Изд-во УРАО, 2003. – 192 с.
2. Коршунова, Н.Л. Понятие парадигмы: в лабиринтах поиска / Н.Л. Коршунова // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 11–20.
3. Краевский, В.В. Методология педагогики : новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М. : Академия, 2008. – 400 с.
4. Краевский, В.В. Общие основы педагогики : учебник для пед. вузов / В.В. Краевский. – Москва : Академия, 2003. – 256 с.
5. Краевский, В.В. Парад парадигм (послесловие к статье Н.Л. Коршуновой) / В.В. Краевский // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 20–24.
6. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – Москва : Высшая школа, 2004. – 512 с.
7. Северин, С.Н. Введение в нормативную методологию педагогики: пособие для магистрантов, аспирантов, педагогов-исследователей / С.Н. Северин. – Брест : Изд-во БрГУ. – 2008. – 82 с.
8. Сендер, А.Н. Хрестоматия по общей педагогике : в 2 ч. / авторы-сост.: А.Н. Сендер, С.Н. Северин ; Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина. Брест : БрГУ, 2010. – Ч. 1. – 166 с.

Задания для самостоятельной работы

1. «КОНТЕНТ-АНАЛИЗ»

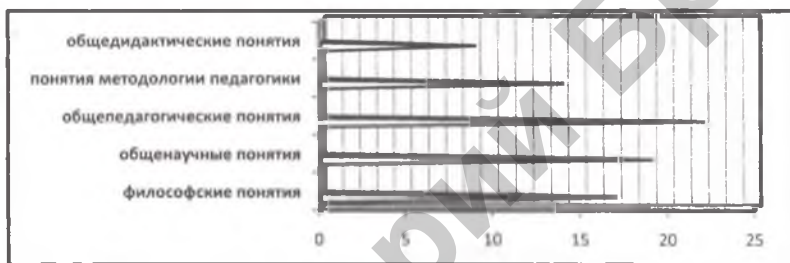
Информационная справка:

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

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

Таблица 1 – Контент-анализ

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

Рисунок 1 – Гистограмма (пример)
Информационная справка

Рецензия – это отзыв на научную работу (статью, монографию...).

Рецензия включает следующие компоненты:

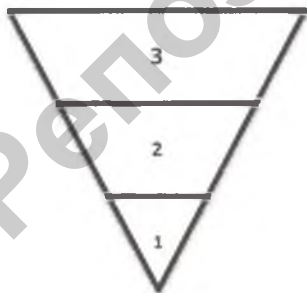
- Объект анализа** (автор; монография; статья; диссертация и т.д.).
- Актуальность** («Актуальность темы обусловлена: а) актуальность направления исследования ...; б) практическая актуальность ...; в) научная актуальность темы ...»).
- Краткое содержание** (перечисляются основные структурно-смысловые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

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

3. «СТРУКТУРИРОВАНИЕ ПОНЯТИЙ»

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

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



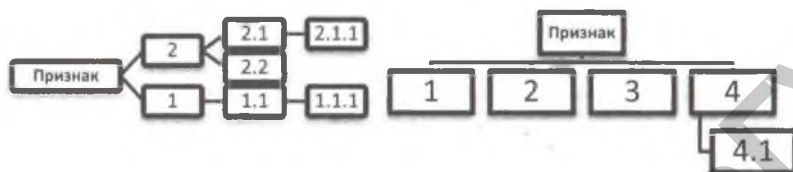


Рисунок 2 – Варианты структурно-логических схем

4. «МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ»

ЗАДАНИЕ 4.1. Дополните схему «Функции педагогики».



Рисунок 3 – Функции педагогики

ЗАДАНИЕ 4.2. Дополните таблицу.

Таблица 2 – Методологическая структура педагогической деятельности

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

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



Рисунок 4 – Структура научно-педагогического знания

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

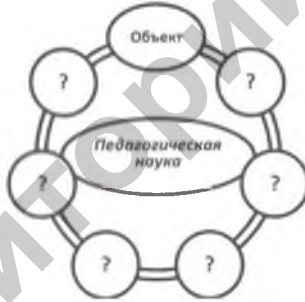


Рисунок 5 – Логическая структура педагогической науки

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



Рисунок 6 – Связь педагогической науки и педагогической практики

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

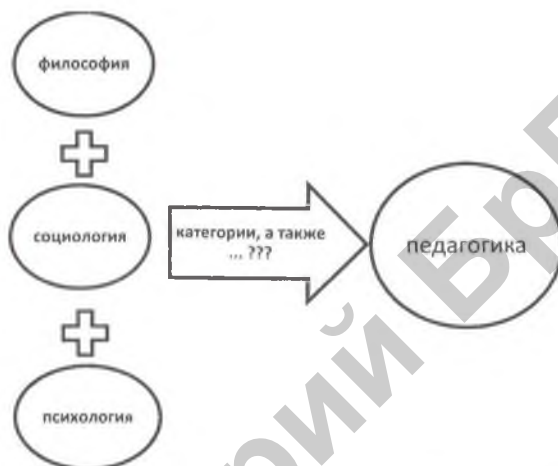


Рисунок 7 – Связь педагогики с социально-гуманитарными науками

5. «СИНЕКТИКА»

Информационная справка

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

Микешина Л.А. указывает на эвристический потенциал таких иррациональных средств научного познания как **метафоры**: «Метафора... предполагает использование слова или выражения не по прямому назначению, вследствие чего происходит преобразование его смысловой структуры, возникают комплексы ассоциаций, представлений, новое понимание традиционных терминов и понятий... Метафорическое использование языковых конструкций позволяет мысленно разорвать жесткую связь конкретного свойства и конкретного объекта, считать данное свойство общим для разнотипных объектов, на этой основе строить более широкие классы, объединять разнородные объекты в единую систему... В целом исследователи данной проблемы приходят к выводу, что без создания метафорических контекстов, введения терминов-метафор невозможно получить новое знание, включить его в систему существующих представлений и обеспечить понимание. Вместе с тем без вытеснения метафорических смыслов из области научного исследования и из самого языка науки невозможно получение нового знания» [10, с. 52]. Специалисты в области логики и методологии науки А.А. Ивин, А.Л. Никифоров отмечают: «Обладая неограниченными возможностями в сближении или неожиданном уподоблении самых разных предметов и явлений, по су-

цеству по-новому осмысливая предмет, метафора позволяет вскрыть, обнажить, прояснить его внутреннюю природу. В науке метафора необходимое средство научно-творчества» [28, с. 193]. В частности, раскрывая сущность понятия «развитие», В.И. Слободчиков отмечает, что развитие есть «метаморфоза» («Превращение гусеницы в куколку, а куколки в бабочку»), т.е. новое качество, тотальное изменение структуры объекта и механизмов функционирования [15]. В работах академика В.С. Степина используется целый ряд метафор, что позволяет читателю понять сущность сложных методологических трансформаций. Так ученый отмечает, что в динамике научного знания особую роль играют этапы развития, связанные с перестройкой исследовательских стратегий. Эти этапы получили название «научных революций». Появляются новые типы объектов, что требует нового видения реальности, новой «картины мира» и обуславливает радикальное изменение методологических схем и норм исследования. Таким образом, метафора «научная революция» выражает трансформацию «картины мира», методологических схем, нормативных структур, философских оснований исследования. Метафора «парадигмальная привычка» означает критическую экстраполяцию идеалов, подходов и норм исследования из одной научной дисциплины в другую [16]. В частности, в педагогических исследованиях используются системный и кибернетический и др. подходы. Метафоры как иррациональное средство научного познания, основывающиеся на ассоциативных связях, обладают значительным эвристическим потенциалом, обеспечивают новое понимание, смысл, ракурс предмета исследования, «схватывание сущности», генерирование гипотез, развитие содержания традиционных понятий, появление новых научных понятий.

В научно-педагогической литературе часто используются понятия «система», «педагогическая система», «научное исследование как система», «система методов обучения» и др. Система – это совокупность связанных компонентов, которые образуют определенную целостность, единство. Компоненты системы связаны таким образом, что с изменением одного компонента изменяются и другие. Минимальный набор характеристик системы, с учетом которых реализуется системный подход к педагогическому объекту, включает: **состав** (совокупность элементов), **структуру** (связь между элементами) и **функции** (значение) каждого элемента в системе (В.В. Краевский).

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

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

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

Семинар 3–4 «ОБЪЕКТ И ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИКИ»

Понятийное поле:

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

Показатели компетентности педагога-исследователя:

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

Литература:

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

6. Педагогика : учеб. пособие для пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – 4-е изд. – Москва : Школа-Пресс, 2004. – 512 с.
7. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – Москва : Высшая школа, 2004. – 512 с.
8. Поташник, М.М. Качество образования : проблемы и технология управления (В вопросах и ответах) / М.М. Поташник. – Москва : Педагогическое общество России, 2002. – 352 с.
9. Сериков, В.В. Обучение как вид педагогической деятельности : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Сериков ; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М. : Академия, 2008. – 256 с.
10. Сластенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова – М. : Академия, 2003. – 192 с.
11. Хуторской, А.В. Современная дидактика : учебник для вузов / А.В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

Задания для самостоятельной работы

1. «РЕЦЕНЗИЯ»

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

2. «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ»

Информационная справка

Метод педагогического моделирования. В философии моделирование определяют как процесс исследования объектов на их моделях, а модель – как объект-заместитель, который может заменить объект-оригинал, воспроизводя интересующие исследователя свойства и характеристики оригинала. Модели могут быть материальными (макет, устройство), мысленными или идеализированными (теоретическая схема, технологический алгоритм). В наиболее общем виде модель определяют как систему элементов, воспроизводящую некоторые стороны, связи, функции объекта исследования. В основе моделирования – определенное соответствие (но не тождество) между исследуемым объектом (оригиналом) и его моделью. Например, в качестве педагогических моделей могут выступать модели педагогического процесса, содержания образования и др.

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



Рисунок 8 – Модель педагогического процесса

ЗАДАНИЕ 2.2. Разработать модель «Логика проектирования педагогического процесса»



Рисунок 9 – Логика проектирования педагогического процесса

3. «РЕФЛЕКСИЯ И КОНСТРУИРОВАНИЕ МЕТАМОДЕЛЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ»

ЗАДАНИЕ. На основании анализа первоисточников (хрестоматия) сконструируйте метамоделли современного образования и осуществите их сравнительную рефлексию (Лернер, И.Я. Человеческий фактор и функции содержания образования / И.Я. Лернер // Сов. педагогика. – 1987. – № 11. – С. 60–65.; Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14; Краевский, В.В. Предметное

и общепредметное в образовательных стандартах / В.В. Краевский, А.В. Хуторской // Педагогика. – № 2. – 2003. – С. 3–9).

Таблица 4 – Конструирование метамоделей современного образования

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

4. КЛАССИФИКАЦИЯ

Информационная справка

«Ситуация мнимой классификации» (Ю.А. Петров). Данные ситуации встречается, когда классификацию подменяют простым перечислением некоторых классов определенного множества объектов, не указывая основания классификации и тем самым не производя на самом деле никакой классификации. Например, некоторые авторы говорят о классификации наук (точнее было бы сказать, научных теорий). При этом упоминаются определенные группы научных теорий или науки (физика, химия, биология и т. п.), и это выдается за классификацию. Все это похоже на то, как если бы Д.И. Менделеев просто перечислил известные в его время классы химических элементов (металлы, газы и т. п.) и сказал бы, что он сделал классификацию. **Ясно, что простое перечисление некоторых классов объектов еще не есть классификация.** Возникают вопросы: а что такое логически и методологически правильная классификация? И какие правила классификации существуют? Как правильно разрешить рассматриваемую проблемную ситуацию, как не подменять подлинную классификацию мнимой классификацией?

Чтобы ответить, на поставленные вопросы, напомним, что по своей сути классификация является операцией деления понятия, под которой в логике понимается деление объема понятия (множества объектов, составляющих этот объем) по определенному основанию (признаку, по которому подразделяются объекты) на непересекающиеся (не имеющие общих элементов) классы (подмножества). Ясно, что первой, хотя и не последней, задачей деления понятия, а стало быть, и классификации выступает указание такого основания деления, по которому классифицируемые объекты подразделялись бы на непересекающиеся множества (классы). Без указания основания деления понятия (основания классификации) нет и классификации. В лучшем случае есть простое перечисление некоторых подмножеств (подклассов) определенного класса (множества) объектов.

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

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

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

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

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

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

5. ИНТЕРАКТИВНАЯ ИГРА «ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКАЯ МАТРИЦА»

Информационная справка

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

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

Организационная модель: «круг».

Содержание игры:

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

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

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

<p>Эвристические методы:</p> <p>1. ...</p> <p>2. ...</p> <p>3. ...</p>	<p>Эвристические формы:</p> <p>1. ...</p> <p>2. ...</p> <p>3. ...</p>
<p>Эвристические дидактические средства</p>	
<p>Эвристические приемы:</p> <p>1. ...</p> <p>2. ...</p> <p>3. ...</p>	<p>Технологии эвристического обучения:</p> <p>1. ...</p> <p>2. ...</p>

Рисунок 10 – Вариант терминологической матрицы

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

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

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

6. «СРАВНИТЕЛЬНАЯ РЕФЛЕКСИЯ»

ЗАДАНИЕ. Осуществите сравнительную рефлексию обучения и воспитания

Таблица 6 – Сравнительная рефлексия обучения и воспитания

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

7. «КОРРЕЛЯЦИЯ»

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

Таблица 7 – Корреляционные зависимости

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

8. «ПАСПОРТИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОГО ПРОДУКТА»

Информационная справка

Метод паспортизации основан на методической и методологической рефлексии проектировщиком созданного им методического продукта (методики, технологии). Например, автором разработана методика формирования у младших школьников нравственного отношения к природе как самоценности в контексте освоения содержания программы «Человек и мир», интегрирующей содержательные блоки: «Компоненты неживой природы. Почва»; «Компоненты живой природы»; «Природные сообщества»; «Система «природа-общество»». В «Паспорт методики» включены следующие компоненты: «ценностно-целевые приоритеты»; «критерии»; «психологические механизмы»; «педагогические условия»; «методический инструментарий»; «методический алгоритм»; «ресурсообеспечение».

Таблица 8 – Паспорт методики

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

<i>Педагогические условия</i>	Формирование у младших школьников отношения к природе как самоценности по когнитивному, аффективному и практическому каналам посредством: интеграции познавательной (исследовательской, познавательно-иррациональной), ценностно-смысловой, преобразовательной (проектной, биотехнической), рефлексивной экологической деятельности; педагогической актуализации в экологической деятельности механизмов субъектификации, интеллектуализации эмоций, эмпатии, рефлексии
<i>Методический инструментарий</i>	Методы: экологический мониторинг, паспортизация, моделирование, прогнозирование, нормотворчество, проектирование. Формы: деловые экологические игры; экологические практикумы; тренинги развития перцептивного опыта взаимодействия с природой, идентификации и эмпатии
<i>Методический алгоритм</i>	Алгоритм освоения элементов содержания программных модулей: смыслотворчество (конструирование собственного смысла об универсальной ценности компонентов и элементов природы) → моделирование, прогнозирование экологических связей → субъектификация с природными объектами → нормотворчество (конструирование норм экологической этики) → проектирование (разработка и реализация экологических проектов) → рефлексия
<i>Ресурсо-обеспечение</i>	Инструктивно-нормативные материалы («Памятка-инструкция о правилах поведения в пожароопасные периоды»; «Паспорт особо охраняемого природного объекта»); структурно-логические схемы; видео-, слайдо- и фонотека; картографические материалы («План-модель с элементами экологического картирования»), мультимедийные презентации и др.

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

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

9. «МЕТОДИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ»

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

Семинар 5–6
«ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КАК ОБЪЕКТ
МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ»

Понятийное поле:

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

Показатели компетентности педагога-исследователя:

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

Литература:

1. Берков, В.Ф. Философия и методология науки: учеб. пособие / В.Ф. Берков. – Москва : Новое знание, 2004. – 335 с.
2. Борытко, Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко, А.В. Моложавенко, И.А. Соловцова. – М. : Академия, 2008. – 320 с.
3. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для пед. вузов по спец. «Педагогика и психология» / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 2-е изд., стереотип. – Москва : Академия, 2005. – 208 с.

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

Задания для самостоятельной работы

1. «РЕЦЕНЗИЯ»

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

2. «СТРУКТУРНО-ЛОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ»

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



Рисунок 11 – Этапы педагогического исследования



Рисунок 12 – Этапы исследования: элементы, исследовательские процедуры



Рисунок 13 – Результаты педагогического исследования

3. «КОНСТРУИРОВАНИЕ МЕТАФОРИЧЕСКИХ СМЫСЛОВ»

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

Таблица 10 – Конструирование метафорических смыслов

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

4. «ОБОСНОВАНИЕ АКТУАЛЬНОСТИ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ»

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

Таблица 14 – Обоснование актуальности проблемы исследования

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

5. «СТРУКТУРНЫЙ АНАЛИЗ ТЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ»

Информационная справка

По мнению В.М. Полонского, тему (результат) исследования можно представить в виде трех связанных компонентов: объектного, преобразующего и конкретизирующего. Объектный компонент характеризует результат (идеальный результат) исследования предметно-категориально, т.е. показывает, что получено в итоге работы: концепция, метод, классификация, принцип, дидактическая система, методика. Преобразующий компонент показывает, что было совершено с объектной частью: определение, формирование, создание, проектирование, систематизация, моделирование, дополнение (понятий, структуры, содержания, методической системы, концепций обучения и воспитания, методов обучения и воспитания, логических умений, познавательной самостоятельности, нравственного отношения и т.п.). Преобразующий компонент отражает, что именно исследователь намерен осуществить: разработать новый метод обучения, уточнить методическую систему, определить необходимые и достаточные условия качества (эффективности) педагогического процесса и др. Преобразующий компонент выражается в задачах исследования («Выявить сущность понятия...» или «Разработать теоретическую модель процесса...», «Разработать концепцию...», «Дополнить и систематизировать методы...», «Конкретизировать методику преподавания...»). Конкретизирующий компонент уточняет различные условия, факторы преобразования объектной части результата (темы) педагогического исследования. Уточнения могут касаться уровня и профиля образовательного учреждения, условий, подхода, методов, средств обучения и воспитания и др.

ЗАДАНИЕ 5.1. Определить компоненты следующих тем исследования:

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

Информационная справка

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

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

6. «МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ»

Информационная справка

В философии моделирование определяют как процесс исследования объектов на их моделях, а модель – как объект-заместитель, который может заменить объект-оригинал, воспроизводя интересующие исследователя свойства и характеристики оригинала. Модели могут быть материальными (макет, устройство), мысленными или идеализированными (теоретическая схема, технологический алгоритм). В наиболее общем виде модель определяют как систему элементов, воспроизводящую некоторые стороны, связи, функции объекта исследования. В основе моделирования – определенное соответствие (но не тождество) между исследуемым объектом и его моделью.

Логiku педагогического исследования можно представить как последовательность этапов научно-педагогического поиска. В обобщенном виде логику исследования отражает следующая схема: «Эмпирическая модель (педагогические факты, отражающие состояние исследуемой проблемы в теории и практике) – теоретическая модель (модель «сущего», отражающая, что есть объект исследования – теоретическое (идеальное) представление об объекте исследования, основанное на интеграции философских и психолого-педагогических знаний) – нормативная модель (общее представление о том, как преобразовать объект исследования, чтобы он максимально соответствовал его идеальной теоретической модели; принципы, условия, методы, формы как нормативное знание или «знание о должном») – проект практической педагогической деятельности (конкретные нормы деятельности – методики, технологии)» (Краевский, В.В. Методология педагогики : новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М. : Академия, 2008. – 400 с).

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

Таблица 11 – Структурно-логическая модель исследования

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

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

Информационная справка

Определяя объект исследования, мы отвечаем на вопрос, что исследуется; тот аспект нашего исследования, о котором будет получено новое знание, находит отра-

жение в предмете исследования (В.В. Краевский). Предмет исследования дает представление о том, какие существенные отношения, свойства, аспекты, функции объекта раскрывает данное исследование. Предмет исследования – это определенный аспект изучения объекта. С позиции Ф.А. Кузина, предмет исследования – это всё то, что находится в границах объекта исследования в определённом аспекте рассмотрения. Определение предмета исследования означает установление вектора и границ поиска. Предмет исследования указывает на то, относительно чего исследователь обязуется получить новое знание. Предмет исследования – это «объект как...».

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

1. **Объект:** «Формирование у студентов-гуманитариев логической культуры».
 - 1.1. Предмет _____.
 - 1.2. Предмет _____.
 - 1.3. Предмет _____.
2. **Объект:** «Эвристический метод обучения школьников-подростков математике».
 - 1.1. Предмет _____.
 - 1.2. Предмет _____.
 - 1.3. Предмет _____.

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

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

8. «КОНСТРУИРОВАНИЕ ГИПОТЕЗ»

Информационная справка

Гипотеза – это научно обоснованное, но неочевидное предположение, требующее специального доказательства для своего окончательного утверждения в качестве теоретического положения или его опровержения. Гипотеза выступает как методологическая характеристика исследования, метод развития научного знания, как структурный элемент теории. В специальной методологической литературе гипотеза определяется как «вероятностное знание». Гипотеза – это система научных предпо-

ложений, требующих доказательства. **Гипотеза исследования включает спорные, неочевидные для науки, требующие доказательства и/или опытно-экспериментальной проверки, предположения.** Исследователю необходимо ответить на вопрос: «Что не очевидно в объекте исследования, что я вижу в нём такого, чего не замечают другие?» (В.В. Краевский). Основные требования к определению гипотезы исследования:

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

- Гипотеза должна соответствовать установленным в науке теориям, подходам (требование непротиворечивости); однако значительным эвристическим потенциалом обладают гипотезы, противоречащие устоявшимся теоретическим представлениям: в этой связи **существенным признаком научной гипотезы является ее нестандартность, неочевидность.**

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

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

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

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

Алгоритм реализации метода конструирования гипотез:

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

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

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

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

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

- *Инструментовка идеи, которая приводит к возникновению замысла. Замысел – это инструментально оформленная идея, это идея, снаряжённая средствами её осуществления (В.И. Загвязинский).*
- *Конструирование гипотезы как мысленное развёртывание замысла посредством «цепочки» связанных гипотетических положений. Гипотеза формулируется по следующей схеме: «Если...(идея и замысел), то...(предполагаемый результат), так как...(объяснение)» (А.Д. Ботвинников), что позволяет реализовать описательную, объяснительную и прогностическую функцию гипотезы.*
- *Верификация гипотезы (эксперимент, опытная работа, «мысленный эксперимент», экспертный метод).*

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

Гипотетические положения: а) «*Продуктивность экологической деятельности школьников-подростков зависит от степени сформированности у них экологических знаний и умений*»; б) «*Качество педагогического целенаправленного зависит от точного выявления уровня сформированности у студентов познавательной мотивации*»; в) «*Необходимыми и достаточными педагогическими условиями формирования у младших школьников нравственного отношения к природе как самоценности являются: организация, интеграция познавательной (элементарной исследовательской, познавательно-иррациональной), ценностно-ориентационной, преобразовательной (проектной, биотехнической), рефлексивной экологической деятельности; педагогическая актуализация в экологической деятельности у младших школьников психологических механизмов субъективизации, идентификации, интеллектуализации эмоций, эмпатии, рефлексии, «зеркальной» рефлексии*».

Семинар № 7–8

«КРИТЕРИИ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ»

Понятийное поле:

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

Показатели компетентности педагога-исследователя:

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

эмпирический, теоретический и методологический уровни педагогического исследования;

- Понимает сущность методологических норм (методологические принципы, методологические характеристики исследования и др.);
- Осуществляет методологически корректное проектирование исследования, методологическую рефлексию его процедуры и результатов (проблема; актуальность; тема; объект; предмет, цель, задачи, гипотеза, новизна, теоретическая и практическая значимость и др.); устанавливает корреляцию между компонентами методологического аппарата исследования;
- Характеризуется высоким уровнем развития эвристичности, методологичности и рефлексивности научного мышления (методологичность научного мышления – свойство научного мышления, заключающееся в осознанном отношении к методологическим средствам и предпосылкам научной деятельности; эвристичность мышления – интегративное свойство научного мышления, включающее коллизийность, критичность, метафоричность, прогностичность, дивергентность научного мышления, способность к генерированию идей, мысленному экспериментированию, конструированию гипотез, интуицию и др.; методологическая рефлексия – свойство научного мышления, заключающееся в самоанализе, переосмыслении процедуры и результатов исследования с позиции методологических норм и гуманитарных ценностей с целью коррекции).
- Умеет адекватно применять формально- и содержательно-логические правила (определение понятий; классификация; неполная индукция; структурно-логическое моделирование и др.).

Литература:

1. Борытко, Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Борытко, А.В. Моложавенко, И.А. Соловцова. – М. : Академия, 2008. – 320 с.
2. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для пед. вузов по спец. «Педагогика и психология» / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 2-е изд., стереотип. – Москва : Академия, 2005. – 208 с.
3. Краевский, В.В. Методология педагогики : новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М. : Академия, 2008. – 400 с.
4. Краевский, В.В. Методологическая рефлексия / В.В. Краевский // Сов. педагогика. – 1989. – № 2. – С. 23–29.
5. Краевский, В.В. Общие основы педагогики : учебник для пед. вузов / В.В. Краевский. – Москва : Академия, 2003. – 256 с.

6. Петров, Ю.А. Культура мышления: методологические проблемы научно-педагогической работы / Ю.А. Петров. – Москва : Изд-во МГУ, 1990. – 115
7. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – Москва : Высшая школа, 2004. – 512 с.
8. Северин, С.Н. Введение в нормативную методологию педагогики: пособие для магистрантов, аспирантов, педагогов-исследователей / С.Н. Северин. – Брест : Изд-во БрГУ. – 2008. – 82 с.
9. Штульман, Э.А. Методологический аппарат исследований / Э.А. Штульман // Сов. педагогика. – 1988. – № 11. – С. 43–48.
10. Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. / Э.Г. Юдин. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 421 с.

Задания для самостоятельной работы

1. «РЕЦЕНЗИЯ»

ЗАДАНИЕ. Напишите рецензию на монографию профессора Ю.А. Петрова (Петров, Ю.А. Культура мышления: методологические проблемы научно-педагогической работы / Ю.А. Петров. – Москва : Изд-во МГУ, 1990. – 115 с).

2. «СТРУКТУРНО-ЛОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ»

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



Рисунок 14 – Критерии качества исследования

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

Рисунок 14 – Критерии научности работы

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

Информационная справка

Профессор Ю.А. Петров отмечает, что в подавляющем большинстве случаев в мышлении применяются не формальные правила (опирающиеся только на форму понятий и суждений), а содержательные правила (учитывающие содержание понятий и суждений)... К содержательным (неформальным) правилам относятся как правила, изучаемые в курсе формальной логики (правила неполной индукции, аналогии, объяснения и предсказания, выдвижения гипотез, правила корректной постановки вопросов), так и правила методологические... В чем же состоит специфика методологических (содержательных) правил? Почему, например, правило неполной индукции – содержательное? Потому, что оно не может применяться к суждениям, содержания которых мы не знаем, т.е. потому, что оно зависит от их содержания... Например, допустим, что из встретившихся людей первый человек смертен, второй – смертен и т.д., *n*-й человек смертен. По правилу неполной индукции делаем вывод: все люди смертны. Правило применено правильно, заключение истинно. Но допустим, что первый человек оказался писателем и т.д., *n*-й человек также оказался писателем. Можем ли мы применить правило неполной индукции? Заведомо не можем, так как получим ложный вывод: «все люди писатели». Значит, нам надо знать содержание суждений для правильного применения этого правила. Тем самым оно относится к содержательным правилам... Надо ли уметь правильно применять содержательные правила, чтобы правильно мыслить? Безусловно, надо, хотя они и не относятся к формально-логическим правилам. И если мышление по формально-логическим правилам называть логическим, то мышление как по формальным, так и по содержательным правилам лучше называть логичным мышлением... Некоторые из содержательных правил логичного мышления относятся к компетенции методологии науки. Например, к ним относятся правила введения и исключения абстракций (понятий), правила оценки истинности разного типа суждений, правила построения и обоснования теорий, правила

постановки вопросов, выдвижения гипотез, правила объяснения и предсказаний... Без соблюдения этих правил нельзя логично мыслить. Такие правила можно назвать методологическими правилами мышления, или правилами методологически правильного (логичного) мышления (Петров, Ю.А. Культура мышления: методологические проблемы научно-педагогической работы / Ю.А. Петров. – Москва : Изд-во МГУ, 1990. – 115 с).

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

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

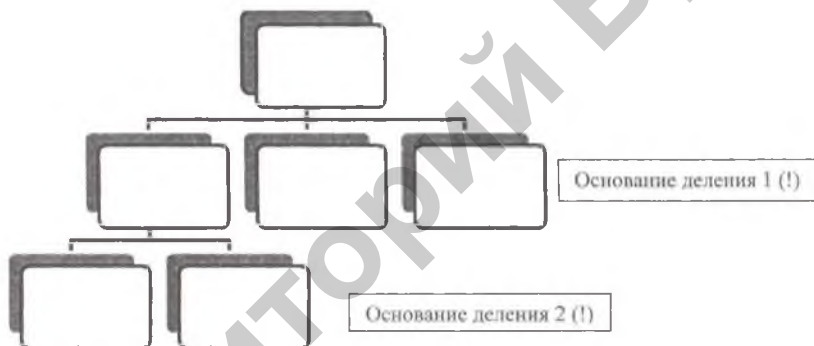


Рисунок 15 – Схема поэтапной классификации

7. «КОНСТРУИРОВАНИЕ КОРРЕЛЯЦИОННОЙ МАТРИЦЫ»

Информационная справка

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

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

Таблица 12 – Итоговая корреляционная матрица исследования

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

Примечание: К – коррелирует, НК – не коррелирует.

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



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

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

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



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

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

8. «ЛОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА ПЛАНА ИССЛЕДОВАНИЯ»

Информационная справка

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

Ситуация некорректного построения плана возникает, когда план не обеспечивает выполнения этих условий (либо не дает ответа на поставленный вопрос, либо обеспечивает ответ на вопрос неполно или неточно, либо уводит от ответа на поставленный вопрос к ответам на посторонние вопросы). Встречается эта ситуация весьма и весьма часто. Чтобы ее избежать, необходимо применить следующие правила составления плана (Правила 1–6). **Правило 1:** уточнить поставленный вопрос путем четкого определения основного термина (ключевого слова) вопроса, т.е. путем выяснения того, о каком объекте требуется дать информацию и какого рода эта информация должна быть. Например, поставленный в научной работе «Причинность в объективной действительности» вопрос уточним для какой-то цели так, чтобы получить вопрос: «Каковы виды причинности в объективной действительности?»... Ясно, что в поставленном нами вопросе основным термином является термин «виды причинности», так как именно о них мы хотим дать информацию. Ясно также, что эта информация должна быть ограничена рамками объективной действительности. **Правило 2:** выбрать подходящее основание редукции поставленного вопроса к вспомогательным вопросам. Выбор этого основания может быть самым разнообразным, но определяется он в конечном итоге поставленной задачей. Допустим, что эта задача в нашем примере такова, что за основание целесообразно выбрать качественно специфические области действительности: неорганическую природу, органическую природу и общество. **Правило 3:** произвести деление основного понятия по выбранному основанию. Так, основное для нашего вопроса понятие «виды причинности» поделим на следующие члены деления: «причинность в неорганической природе», «причинность в органической природе» и «причинность в обществе». **Правило 4:** поставить полученные члены деления под вопрос и получить вспомогательные вопросы. Мы получим три вспомогательных вопроса: «Какова причинность в неорганической природе?», «Какова причинность в органической природе?» и «Какова причинность в обществе?». **Правило 5:** если вспомогательные вопросы окажутся вопросами оптимальной энтропии, то редукцию закончить. Если же какой-то из этих вопросов окажется прагматически некорректным, то редукцию этого вопроса продолжить. Допустим, что у нас вопрос о причинности в неорганической природе является прагматически некорректным. И допустим, что для нашей задачи за основание редукции целесообразно

принять масштабы областей Вселенной, по которым она подразделяется на микромир, макромир и мегамир. Тогда получим еще три вспомогательных вопроса уже 2-го уровня редукции (считая первую редукцию редукцией 1-го уровня и принимая исходный вопрос за результат редукции нулевого уровня, т.е. за вопрос, полученный без редукции). Этими вспомогательными вопросами 2-го уровня, будут следующие вопросы: «Какова причинность в микромире?», «Какова причинность в макромире?» и «Какова причинность в мегамире?» А теперь допустим, что все вспомогательные вопросы являются вопросами оптимальной энтропии. Тогда можно считать подготовительную работу для составления плана законченной. **Правило 6:** на основе проведенной подготовительной работы составить план, в котором за основное заглавие всей научной работы принимается исходный вопрос (основной вопрос, т.е. вопрос нулевого уровня редукции), за заглавия 1-го уровня (например, за заглавия глав) – вспомогательные вопросы 1-го уровня, за заглавия 2-го уровня (например, за заглавия параграфов) – вспомогательные вопросы 2-го уровня и т.д. В нашем примере план будет следующей. Заглавие научной работы: «**Причинность в объективной действительности**». Глава 1 **Причинность в неорганической природе** (§ 1 Причинность в микромире. § 2 Причинность в макромире. § 3 Причинность в мегамире). Глава 2 **Причинность в органической природе**. Глава 3 **Причинность в обществе**.

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

ЗАДАНИЕ. В соответствие с логическими правилами: а) разработайте план собственного исследования; б) осуществите логическую экспертизу плана собственного исследования.

Семинар 9–10 «МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ»

Понятийное поле:

Нормативное методологическое знание. Методологическое обеспечение исследования. Методы исследования. Теоретические и эмпирические методы педагогического исследования. Педагогическое моделирование. Технология педагогического эксперимента. Шкалы измерения (номинальная, порядковая; интервальная; шкала отношений). Методы математической статистики. Количественные и качественные методы в социально-гуманитарных научных исследованиях.

Показатели компетентности педагога-исследователя:

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

- Осуществляет методологически корректное проектирование педагогического эксперимента; владеет технологией педагогического эксперимента, опытной работы;
- Компетентен в аспекте конструирования и реализации диагностической программы, интерпретации экспериментальных данных;
- Компетентен в аспекте конструирования системы критериев, показателей, уровней сформированности (развития) опыта, культуры и др. целевой группы;
- Умеет адекватно применять формально-логические, математические и статистические средства с учетом специфики гуманитарного исследования.

Литература:

1. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для пед. вузов по спец. «Педагогика и психология» / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 2-е изд., стереотип. – Москва : Академия, 2005. – 208 с.
2. Загвязинский, В.И. Методология и методика дидактического исследования / В.И. Загвязинский. – Москва : Педагогика, 1982. – 187 с.
3. Краевский, В.В. Общие основы педагогики : учебник для пед. вузов / В.В. Краевский. – Москва : Академия, 2003. – 256 с.
4. Новиков, А.М. Как работать над диссертацией: пособие для начинающего педагога-исследователя / А.М. Новиков. – Москва : «Эгвес», 1999. – 187 с.
5. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – Москва : Высшая школа, 2004. – 512 с.
6. Северин, С.Н. Введение в нормативную методологию педагогики: пособие для магистрантов, аспирантов, педагогов-исследователей / С.Н. Северин. – Брест : Изд-во БрГУ. – 2008. – 82 с.
7. Сендер, А.Н. Хрестоматия по общей педагогике : в 2 ч. / авторы-сост.: А.Н. Сендер, С.Н. Северин ; Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина. Брест : БрГУ, 2010. – Ч. 1. – 166 с.
8. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – Санкт-Петербург : ООО «Речь», 2001. – 350 с.
9. Скалкова, Я. Методология и методы педагогического исследования / Я. Скалкова. – Москва : Педагогика, 1989. – 219 с.
10. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов / М.Б. Чельшкова. – М.: Логос, 2002 – 327 с.
11. Штульман, Э.А. Специфика методического эксперимента / Э.А. Штульман // Сов. педагогика. – 1998. – № 3. – С. 61–65.

12. Ядов, В.А. Социологическое исследование: методология, программа, методы / В.А. Ядов. – Самара : Изд-во Самарского университета, 1995. – 331 с.
13. Ядов, В.А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности / В.А. Ядов. – 3-е изд., испр. – М. : Омега-Л, 2007. – 567 с.

Задания для самостоятельной работы 1. «КОНТЕНТ-АНАЛИЗ»

ЗАДАНИЕ. С целью определения уровня проблематики (философский, общенаучный, общепедагогический, общедидактический, методологии педагогики) осуществите **контент-анализ** статьи В.А. Болотова, В.В. Серикова «Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе» (хрестоматия). На основе количественного анализа постройте иерархию понятий и сделайте вывод об уровне проблематики статьи.

Таблица 1 – Контент-анализ

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

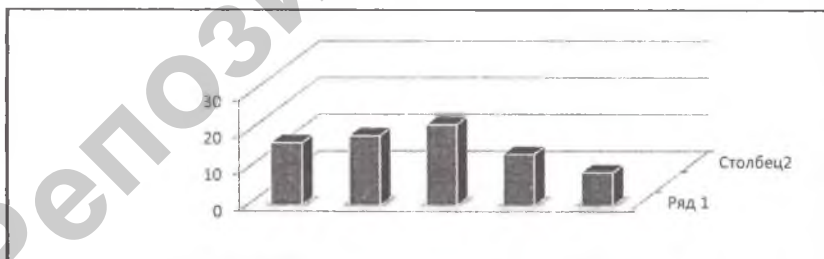


Рисунок 1 – Гистограмма (пример)

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

Информационная справка

Развитие – процесс и результат закономерно-случайных, прогрессивных/регрессивных, необратимых качественных изменений различных сфер человека

(анатомо-физиологической, эмоционально-волевой, интеллектуальной, мотивационной и др.). *Развивается то, что есть!* «В развитии есть моменты неконтролируемой общекультурной и общеприродной детерминации, благодаря которой многое в развитии случается «само собой» – помимо и вопреки воле и усилиям «развивателей» [19, С. 140]. *Развитие – это всегда новообразования, новое качество.* «Развитие описывает процесс нового качественного состояния объекта, которое выступает как **потенциальное изменение его структуры и механизмов функционирования...** («Превращение гусеницы в куколку, а куколки в бабочку»)» [48, С. 145]. С позиции В.И. Слободчикова, Е.И. Исаева, чтобы реконструировать ход развития некоторого явления, понять его («что есть развитие?»), необходимо, как минимум, постоянно учитывать наличие четырех детерминант развития: не только и не столько **причинную**, но и **целевую, ценностную, смысловую** [19]. **Ценностно-смысловая детерминанта** связана с фундаментальной способностью человека становиться и быть субъектом («инициатором») собственного развития. Развитие для человека – ценность, цель, смысл жизни. Основными характеристиками развития выступают нелинейность, спонтанность, неустойчивость, асинхронность, открытость, незавершенность. «**Развитие не является понятием педагогики. Педагогика не исследует закономерности, факторы, механизмы и т.п. развития.**

Развитие наряду с самоценностью, уникальностью воспитанника рассматривается как высшая ценность и стратегическая цель современного образования. Образовательная система («школа») – культурная среда (комплекс условий, обстоятельств) развития ребенка. Тип образовательной системы определяет вектор, содержание, динамику, результат развития. Критериями эффективности лично ориентированной образовательной системы являются не предметные знания и умения, а развитая потребность выпускников в перманентном самообразовании, способность к саморазвитию своего потенциала. Педагог должен понимать: **Что развиваем (а что не развиваем)? Из чего развиваем (исходное состояние и внутренние условия)? Как осуществляется процесс развития (психологические механизмы развития)? С помощью чего развиваем (внешние условия, связанные с отбором педагогических средств и конструированием развивающей среды)? Во что развивается, каков результат развития? Диагностируя уровень развития, оценивая результаты изменений, педагог делает вывод о продуктивности педагогических средств (методов, методик), эффективности среды, которую он создал.**

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

- задания на дополнение (открытые задания), требующие при выполнении от ученика самостоятельного получения ответов;
- + задания на дополнение со свободно конструируемым ответом;
- + задания на дополнение с ограничениями на ответы;
- задания на установление соответствия (с множественным выбором), выполнение которых связано с выявлением соответствия между элементами двух множеств;
- задания на установление правильной последовательности, в которых от учащихся требуется указать порядок действий или процессов, перечисленных педагогом.

Таблица 5 – Краткая спецификация теста

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

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

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

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

Продолжение таблицы 6

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

5. «МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА КАК МЕТОДА ИССЛЕДОВАНИЯ»

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

Таблица 7 – Педагогический эксперимент как метод исследования

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

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

Экспериментальные срезы – это вариативные диагностические процедуры, а именно:	<ul style="list-style-type: none"> • тестирование; • _____; • _____; • хронометраж
С целью обеспечения «чистоты» эксперимента контрольные и экспериментальные группы должны быть равнозначны по основным параметрам...	<ul style="list-style-type: none"> • способности; • _____; • _____; • _____; • _____;
Целесообразным считаю следующие процедуры формирования экспериментальных и контрольных групп:	<ul style="list-style-type: none"> • «парный отбор»: сильный – сильный; средний – средний; • «парный отбор»: сильный (экспериментальная группа) – более сильный (контрольная группа) и т.д.; • формирование групп на основе среднегрупповых показателей обученности, воспитанности и др.; среднегрупповые показатели контрольной группы выше, чем у экспериментальной
Репрезентативность выборки – это...	<ul style="list-style-type: none"> • _____;
Педагогический эксперимент и опытная работа...	<ul style="list-style-type: none"> • это тождественные методы; • это логические этапы исследовательского процесса в целом; • педагогический эксперимент предваряет разработка теоретической модели педагогического процесса; • доминирующая функция эксперимента _____; • доминирующая функция опытной работы _____; • опытная работа – это средство определения качества и эффективности проекта педагогического процесса (программы, экспериментального учебника, методики, технологии и др.) в образовательной практике целого региона, результативность отдельных компонентов которого подтверждено экспериментально

5. «САМОДИАГНОСТИКА МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ»

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

Информационная справка

Методологическая культура – это культура научного мышления, основанная на методологических знаниях, ядро которой составляет методологическая рефлексия (В.В. Краевский). **Методологическая культура педагога-исследователя** – это профессионально-личностное образование, интегрирующее ценностное сознание исследо-

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

- **Нулевой уровень** – не сформированы элементы методологической культуры.
- **Стихийно-эмпирический уровень** – сформированы фрагментарные методологические знания преимущественно на уровне представления, отдельные методологические, формально-логические и инструментально-технологические умения; тема исследования не актуальна, проблема в явном виде не идентифицирована и не сформулирована; исследование методологически не обосновано, носит эклектичный характер; понятийный аппарат содержательно и структурно не разработан, логически не корректен; гипотеза тривиальна; логика исследования методологически не корректна и не аргументирована; программа экспериментальной работы теоретически не обоснована, технологически противоречива; результаты и выводы исследования самоочевидны, характеризуются отсутствием новизны, практической и теоретической значимости; осуществляет стихийную рефлексию отдельных этапов, процедур исследования, однако не является субъектом (инициатором) методологической рефлексии; узкий интеллектуально-стилевой репертуар; доминирование алгоритмических приемов интеллектуальной деятельности; доминирование «метода проб и ошибок»; осуществляет решение заданной научной проблемы на основе ранее разработанного исследовательского инструментария; низкий «эвристический потенциал исследования» – исследование направлено на изучение известных в науке педагогических объектов, осуществлено в рамках традиционной концепции, посредством традиционных для данной научной области методов; вероятность получения новых результатов мала (исследователь фактически дублирует известные в науке факты, положения).
- **Эвристический уровень** – сформированы фрагментарные методологические знания на уровне понимания и применения, отдельные методологические, логические и инструментально-технологические умения; научная и практическая актуальность проблемы исследования обоснованы; понятийный аппарат содержательно и структурно-иерархически разработан, однако с логическими ошибками; отсутствует жесткая корреляция между методологическими характеристиками исследования, содержанием, выводами; гипотеза имеет высокий эвристический потенциал, характеризуется концептуальной новизной, оригинальностью, нестандартностью подхода; логика исследования методологически корректна, однако не аргументирована; обоснована целесообразность опытной (экспериментальной) работы, однако ее программа технологически противоречива; результаты и выводы исследования характеризуются новизной (уровень конкретизации и дополнения), практической (частнометодический уровень) и теоретической (частнопроблемный уровень) значимостью; осуществляет стихийную рефлексию отдельных этапов, процедур исследования, однако не является субъектом (инициатором) методологической рефлексии; вариативный интеллектуально-стилевой репертуар; очевидный «эвристический потенциал исследования».
- **Исследовательский уровень** – сформированы системные методологические знания на уровне понимания и применения, сформированы содержательно и формально-логические, инструментально-технологические, рефлексивные умения, отдельные методологические умения; научная и практическая актуальность проблемы исследования

обоснованы; *понятийный аппарат содержательно и структурно-иерархически разработан, логически корректен; между методологическими характеристиками исследования, содержанием, выводами нет жесткой корреляции; гипотеза эвристична, характеризуется концептуальной новизной, нестандартностью; логика исследования методологически корректна, аргументирована; обоснована и доказана целесообразность опытной и/или экспериментальной работы, ее программа технологически не противоречива; результаты исследования характеризуются новизной (уровни конкретизации, дополнения и преобразования), практической (частнометодический и общеметодический уровни) и теоретической (частнопроблемный и общепроблемный уровни) значимостью; осуществляет рефлексию отдельных этапов, процедур исследования, однако не является субъектом (инициатором) методологической рефлексии; вариативный интеллектуально-стилевой репертуар; достаточно-высокий «эвристический потенциал исследования».*

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

Семинар № 11

«СПЕЦИФИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ КАК ГУМАНИТАРНОГО»

Понятийное поле:

Естественнонаучная и гуманитарная парадигмы. Специфика педагогического исследования как гуманитарного. Специфика методологического обеспечения гуманитарного исследования, методологического аппарата, логики проектирования и осуществления. Аксиологическое поле современных педагогических исследований; педагогическое исследование в контексте идей постмодернизма. Критерии качества гуманитарного исследования. Понятие гуманитарной экспертизы процедуры и результата педагогического исследования.

Показатели компетентности педагога-исследователя:

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

Литература:

1. Бережнова, Е.В. Педагогическое исследование: социально-гуманитарный контекст / Е.В. Бережнова // Педагогика. – 2005. – № 6. – С. 23–30.
2. Введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – Москва : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
3. Краевский, В.В. Методология педагогики : новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : Академия, 2008. – 400 с.
4. Краевский, В.В. Общие основы педагогики : учебник для пед. вузов / В. В. Краевский. – Москва : Академия, 2003. – 256 с.
5. Микешина, Л.А. Новые образы познания и реальности / Л.А. Микешина, М. Ю. Опенков. – М. : РОССПЭН, 1997. – 240 с.
6. Розин, В.М. Специфика и формирование естественных, технических и гуманитарных наук / В.М. Розин. – Красноярск. : Изд-во Краснояр. ун-та, 1989. – 200 с.
7. Северин, С.Н. Введение в нормативную методологию педагогики: пособие для магистрантов, аспирантов, педагогов-исследователей / С.Н. Северин. – Брест : Изд-во БрГУ. – 2008. – 82 с.
8. Сендер, А.Н. Хрестоматия по общей педагогике : в 2 ч. / авторы-сост.: А.Н. Сендер, С.Н. Северин ; Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина. Брест : БрГУ, 2010. – Ч. 1. – 166 с.
9. Степин, В.С. Теоретическое знание / В.С. Степин. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.
10. Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. / Э.Г. Юдин. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 421 с

Задания для самостоятельной работы

1. «РЕЦЕНЗИЯ»

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

2. «ПАРАДИГМАЛЬНАЯ РЕФЛЕКСИЯ»

Информационная справка

Специфика видов научной деятельности и, как следствие, дифференциация наук (естественные, технические, гуманитарные) обусловлена особенностями проблематики, предметов, методов, парадигм исследования. Вместе с тем существуют концепции, отрицающие специфику гуманитарных наук. В частности логические позитивисты абсолютизируют естественнонаучный идеал, нормы естественнонаучной методологии, отрицают философскую, мировоззренческую, любую ценностную проблематику, трактуют ее как внеаучную. На современном этапе гуманитарное научное знание уже не рассматриваются как «несовершенное» по сравнению с естественнонаучным знанием. Более того, специфические черты методологии социально-гуманитарных наук становятся образцами для технических дисциплин (рефлексивность, ретроспективность, аксиологичность, прогнозирование будущего как условие оценки настоящего) и оказывают серьезное влияние на естественнонаучную методологию, а доля и значимость технических, гуманитарных наук, междисциплинарных («гибридных») исследований постоянно увеличивается [13; 14]. В этой связи, как отмечает В.М. Розин, методологии науки необходимо выявить: а) специфику естественных, технических и гуманитарных дисциплин, различающихся своими предметами, принципами и методами исследования; б) спектр связей между естественными, техническими и гуманитарными видами научной деятельности, которые признаются равноценными [14]. С позиции Л.А. Микешиной, существует два типа когнитивных практик: «первый – по образу и подобию естественных, «строгих» наук, реализует варианты гносеологических и логико-методологических практик; второй берет за образцы гуманитарные и художественные формы мышления, все богатство практик экзистенциально-антропологической традиции. Я убеждена, что в новом веке, наряду с дальнейшим развитием обоих типов практик, будет решаться и проблема их соотношения, взаимопроникновения и, возможно, синтеза» [11, с. 51]. Специалисты в области методологии гуманитарного познания М.М. Бахтин, Е.В. Бережнова, В.В. Краевский, Э.С. Маркряя, Л.А. Микешина, В.Н. Порус, В.М. Розин, В.И. Слободчиков, В.С. Степин, В.С. Швырев, Э.Г. Юдин и др. указывают на специфику естественнонаучной и гуманитарной научных парадигм. В частности Э.Г. Юдин подчеркивал, что «одной из кардинальных методологических проблем... является определение специфики гуманитарного познания в сравнении с естественно-научным. Эта специфика определяется, в частности, фактом непосредственного участия в гуманитарном познании ценностных ориентаций исследователя...» [19, с. 65]. Проблема определения специфики социально-гуманитарного познания, как отмечает Л.А. Микешина, приобретает все большую значимость в современной методологии и философии науки, особенно в связи с поиском новых методов познания общества, а также введения «человеческого измерения» в научную деятельность. В целом для современной науки, наряду с систематизацией научного знания, полипарадигмальностью, стремлением к междисциплинарному синтезу, рефлексией, характерна новая тенденция – гуманизация науки, гуманитаризация и аксиологизация научного знания [9]. Маркряя Э.С. подчеркивает, что

«ни одна область научного знания, в том числе и область наук о природе, не может существовать без определенных ценностных ориентиров, уже хотя бы потому, что система ценностей есть универсальный стимулирующий и направляющий действия людей механизм... Системы ценностей органически присущи самой структуре научного исследования» [8, с. 84]. В чем специфика социально-гуманитарного научного познания? Объектами гуманитарных наук являются духовные и культурные феномены, связанные с человеком и обществом (в частности, объектом педагогики является образование). Как отмечает Л.А. Микешина: «Важнейшей особенностью объекта социально-гуманитарного познания является включенность в него сознания субъекта как существенного компонента исследуемой социальной реальности и «мира человека». Так, язык, нравственность, музыка являются объектами лингвистики, этики, языкознания, которые предполагают человека – говорящего, поступающего, творящего, слушающего... Существенно и то, что исследование объекта в этом случае осуществляется всегда с определенных **ценностных позиций, установок и интересов**. Отсюда следует, что необходимо показать специфику не только объекта, но и субъекта социально-гуманитарного познания» [9, с. 95]. Еще одна особенность социально-гуманитарного познания: в общественных науках цель субъекта – получить объективно истинное знание, с помощью которого можно не только объяснить, но и изменить те или иные общественные структуры и отношения [9]. Объекты изучения гуманитарных наук (человек, культурные феномены, социальные процессы) имеют высокий уровень сложности, количество факторов, определяющих вектор и динамику их развития, значительно. Человек как объект познания с философско-мировоззренческой точки зрения есть существо безмерное, которое в принципе невозможно окончательно познать и выразить «общей формулой». С психологической точки зрения человек – существо многомерное, имеющее множество форм проявлений субъективной реальности (В.И. Слободчиков). В этой связи объектный подход к человеку не может выступать методологической основой изучения субъектности человека, его индивидуальности, духовного мира. Одним из доминирующих способов познания в гуманитарном исследовании является понимание, основывающееся на **диалоге субъекта и объекта познания** [15]. Раскрывая специфику методологии гуманитарного познания, М.М. Бахтин отмечал: «Точные науки – это монологическая форма знания: интеллект созерцает вещь и высказывается о ней. Здесь только один субъект – познающий (созерцающий) и говорящий (высказывающийся). Ему противостоит только безгласная вещь. Любой объект знания (в том числе человек) может быть воспринят и познан как вещь. Но субъект как таковой не может восприниматься и изучаться как вещь, ибо как субъект он не может, оставаясь субъектом, стать безгласным, следовательно, познание может быть только диалогическим» [1, с. 363]. Понимание как соотнесение текста с другими текстами и переосмысление в новом контексте, **событийность, оценка** как необходимые моменты **диалогического познания** с позиции Бахтина М.М., есть существенные признаки гуманитарного исследования.

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

– Процедуры **проектирования, моделирования, прогнозирования** в гуманитарном исследовании имеют свою специфику. К данным объектам непропорционально подходит с позиций технического проектирования и использования, например, создать на основе научных знаний человека или общество с заданными характеристиками. **В определенной степени постановка такой задачи правомерна относительно «специалиста», включенного в производственные отношения.** Ученого-гуманитария интересуют

другие аспекты применения научных знаний, «...а именно те, что позволяют **понять** другого человека (человека иной культуры, личность ученого, художника, политика), **объяснить** определенный культурный или духовный феномен (без установки на его улучшение или перевоссоздание), **внести новый смысл** в определенную область культуры либо деятельности (задать новый культурный процесс или повлиять на существующий)» [14, с. 162].

– **Ценностные отношения предваряют и пронизывают познание в гуманитарной сфере.** Исследователь-гуманитарий, исходя из ценностных предпочтений, представляет изучаемый объект в определенном ракурсе. «В этом плане объективность гуманитарного научного познания неотделима от исследовательских ценностных ориентаций, с позиции которых объект выделен в целях изучения и теоретически описан. Выработывая к объекту определенное отношение, считая, что объект обладает гуманитарной природой (его можно понять или объяснить, на него можно как-то повлиять, его можно даже преобразовать – в последнем случае гуманитарное познание сближается с естественно-научным), исследователь в гуманитарной науке выделяет соответствующую проблематику, а также задачи и описывает объект. В случае предполагаемого преобразования объекта в нем выделяются процессы и механизмы, которые могут быть организованы практически, в случае влияния на него – различные отношения (реализуемые на практике лишь частично), в случае объяснения и понимания – знания и модели, используемые самим исследователем» [14, с. 164]. Это объясняет наличие нескольких несовпадающих гуманитарных теорий относительно одной и той же предметной области явлений: один исследователь стремится объяснить культурные явления, другой – внести в них новый смысл, третий – преобразовать в соответствии со своими идеалами.

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

– **Объект гуманитарного исследования является «жизненным», «активным» в отношении познающего субъекта.** Для гуманитарного познания характерно прямое или косвенное взаимовлияние, взаимоотношение субъекта и объекта исследования: культурный феномен, выступая объектом гуманитарного исследования, оказывает влияние на ценностное сознание, мировоззрение исследователя. С другой стороны исследователь не только объясняет культурный феномен, но и оценивает, наполняет собственным смыслом, преобразует в соответствии с идеалами, культурными образцами.

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

С нашей точки зрения в научно-педагогическом сообществе доминируют сциентистские установки, абсолютизируется естественнонаучная парадигма, стиль и методы исследования. Сциентистские установки выражаются в искусственном применении математических методов, логической и математической символики. В исследованиях «сциентистского типа» человек рассматривается с позиции объектного подхода, человеческая природа трактуется механистически; многофакторный, нелинейный, открытый процесс человеческого развития исследуется в рамках жесткой схемы

линейного детерминизма. Предпринимаются попытки выразить «математическими формулами» такие характеристики субъективной реальности, как воля, ценностные ориентации, отношения, мотивы, «выразить в балах» силу эмоциональных реакций участников эксперимента, эмоциональные состояния, устойчивость и действенность человеческих мотивов. Указанные характеристики неповторимы, индивидуальны и проявляются в разной степени в зависимости от контекста жизненной ситуации и ряда объективных и субъективных факторов. Иногда соискатели абсолютизируют значение формально-логических средств в научном познании, иллюзорно полагая, что формально-логическая схема («формула») гарантирует истинность вывода, качество (культуру) мышления, решение конкретных мыслительных задач.

В гуманитарном (педагогическом) исследовании особое внимание необходимо обратить на целесообразность и корректность использования математических и статистических методов и соответственно интерпретацию результатов, полученных с помощью данных методов. Например, если педагог-исследователь использует для статистической обработки результатов экспериментальной работы коэффициент ранговой корреляции r_s Спирмена, то необходимо знать, что с помощью данного коэффициента можно выявить корреляционные связи между признаками, которые не могут рассматриваться как свидетельство причинно-следственной связи, ибо они свидетельствуют лишь о том, что изменениям одного признака, как правило, сопутствуют определенные изменения другого. Но находится ли причина изменений в одном из признаков или она оказывается за пределами исследуемой пары признаков, нам неизвестно (Е. В. Сидоренко).

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

Таблица 15 – Специфика естественнонаучной и социально-гуманитарной научных парадигм

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

Тест
«МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ
ПЕДАГОГА-ИССЛЕДОВАТЕЛЯ»

1. Дополните.

Педагогика – это гуманитарная наука, объектом которой является _____

2. Укажите правильный ответ.

Педагогика – это

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

3. Укажите правильные ответы.

«Педагогика сотрудничества» – это

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

4. Укажите правильный ответ.

Предметом педагогической науки является:

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

5. Укажите правильные ответы.

Компонентами логической структуры педагогической науки являются:

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

6. Дополните.

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

7. Дополните таблицу:

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

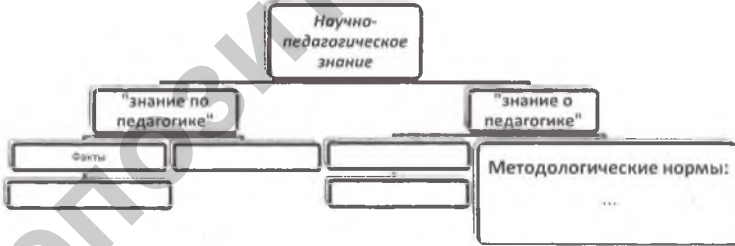
8. Дополните.

Теоретическая функция педагогической науки заключается в _____.

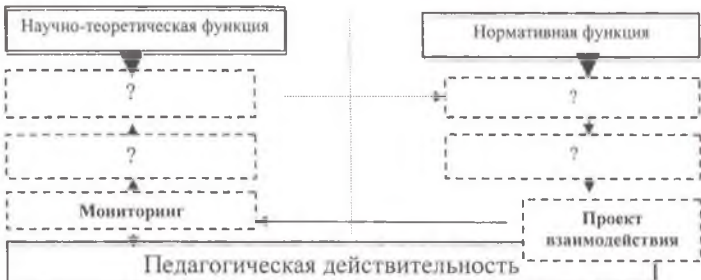
9. Дополните.

Конструктивно-техническая (нормативная) функция педагогики заключается в _____.

10. Дополните схему:



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



12. Установите соответствие:

Уровни методологии педагогики	Подходы, концепции, теории
Философский уровень	?
Общенаучный уровень	?
Уровень методологии гуманитарных наук	?
Конкретно-научный уровень методологии	?

Философская антропология; герменевтика; лично ориентированный подход; системный подход; деятельностный подход; культурологическая концепция содержания общего среднего образования; постмодернизм; культурологический подход; аксиологический подход; экзистенциализм; концепция лично ориентированного образования (В.В. Сериков); концепция эвристического обучения (А.В. Хуторской); теория когнитивных стилей (М.А. Холодная)

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



14. Укажите правильный ответ.

К методологическим нормам педагогического исследования относятся:

- критерии научности;
- парадигма исследования;
- методологические понятия;
- методологические характеристики исследования (проблема, объект и др.);

- критерии и показатели развития участников педагогического эксперимента;
- принципы исследования;
- методологические подходы;
- методы исследования;
- педагогические принципы;
- уровни учебных достижений школьников

15. Дополните.

Основными задачами нормативной методологии являются _____

16. Дополните.

Критериями научности работы в области педагогики являются: научно-познавательная цель; _____

17. Дополните.

Научная парадигма – это _____

18. Дополните таблицу:

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

19. Дополните структурно-логическую схему:



20. Дополните структурно-логическую схему:



21. Дополните.

Проблема исследования – это _____

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

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

23. Дополните таблицу «Обоснование актуальности проблемы исследования»:

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

24. Дополните.

Критериями качества педагогического исследования являются: _____

25. Укажите правильные ответы.

Объектом педагогического исследования могут являться:

- формирование у будущих педагогов исследователей логической культуры;
- логическая культура педагога исследователя;
- развитие у будущих педагогов-исследователей логической культуры

- педагоги-исследователи;
- формирование у будущих педагогов-исследователей формально-логических умений как компонента логической культуры

26. Укажите правильные ответы.

Предметом педагогического исследования могут выступать:

- *методы экологического образования школьников;*
- *содержание и методы экологического образования школьников-подростков;*
- *формирование опыта экологической деятельности школьников-подростков как компонента экологической культуры;*
- *опыт экологической деятельности школьников-подростков как компонент экологической культуры;*
- *концепция формирования опыта экологической деятельности школьников-подростков*

27. Укажите методологически адекватные варианты содержательных трактовок методологических характеристик исследования и корреляции между ними :

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

28. Дополните.

Основными требованиями к научной классификации являются _____

29. Дополните.

Проектирование педагогического эксперимента включает следующие процедуры _____

30. Укажите правильные ответы.

Основными задачами педагогического эксперимента являются:

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

31. Дополните схему «Результаты педагогического исследования»:



32. Укажите правильные ответы.

Новизна результатов педагогического исследования заключается:

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

33. Дополните.

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

34. Дополните.

К эмпирическим методам педагогического исследования относятся: _____

35. Дополните.

Сущность понятия «репрезентативность выборки» заключается в следующем _____

36. Укажите правильные ответы.

Индивидуально-субъективная позиция исследователя наиболее рельефно проявляется на следующих этапах научного поиска:

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

37. Дополните.

Моделирование как теоретический метод исследования является средством решения следующих задач _____

38. Дополните.

Реализация системного подхода в педагогическом исследовании заключается в _____

39. Укажите правильные ответы.

Педагогическими закономерностями являются:

- лично ориентированный характер педагогического взаимодействия;
- социокультурная обусловленность целей и содержания образования;
- развивающий характер обучения;
- результативность обучения обусловлена содержанием и методами обучения;
- единство содержательного и процессуального аспектов;
- качество педагогического процесса зависит от комплекса условий, в которых он осуществляется

40. Укажите правильные ответы.

Специфика гуманитарного исследования заключается в следующем:

- исследование гуманитарного объекта всегда осуществляется сквозь призму ценностных установок исследователя;

- поликонцептуальности;
- доминируют математические и статистические методы исследования;
- научное гуманитарное знание практически не поддается аксиоматизации;
- «взаимовлияние» субъекта и объекта исследования;
- доминируют качественные методы;
- доминируют в исследовании формально-логические средства;
- семантическая неопределенность понятий;
- невозможностью выявления законов и закономерностей.

Учебное издание

Сендер Анна Николаевна
Северин Сергей Николаевич

ПРАКТИКУМ ПО МЕТОДОЛОГИИ ПЕДАГОГИКИ

Подписано в печать 07.12.2010. Формат 60×84¹/₁₆. Бумага офсетная.
Гарнитура Таймс. Ризография. Усл. печ. л. 3,72. Уч.-изд. л. 4,18.
Тираж 80 экз. Заказ № 775.

Издатель и полиграфическое исполнение
учреждение образования

«Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина».
ЛИ № 02330/277 от 08.04.2009.
224016, Брест, ул. Мицкевича, 28.

Репозиторий БрГУ