

УДК 378.012-057.87+378.4

Содержательно-процессуальные основы методологической подготовки студентов и магистрантов к проведению педагогических исследований

В.И. Турковский

Современная школа предъявляет высокие требования к качеству подготовки в университете будущих педагогов, что является приоритетной основой и для продолжения обучения наиболее подготовленных и одаренных из них в магистратуре. основополагающий фактор университетского образования – единство высшего профессионального образования, науки и культуры. В этом единстве ведущая роль принадлежит научной деятельности студентов. В настоящее время научный подход стал доминирующим не только в профессиональной работе, но и во всей жизнедеятельности человека. Овладение этим подходом базируется на непрерывной методологической подготовке, ориентированной на становление профессиональной компетентности будущего педагога. Ее динамичное развитие выступает важной предпосылкой формирования основ теоретической и практической готовности личности к исследовательской деятельности. В то же время подготовка будущего педагога-исследователя отличается (по целям, методам, результатам) от профессионально-педагогической подготовки будущего педагога, что обуславливает и специфику методологической подготовки субъекта научного познания.

Цель исследования – раскрыть сущность методологии педагогических исследований, выявить основания для структурирования содержания методологической подготовки студентов и магистрантов к проведению педагогических исследований, вычленив и охарактеризовать системообразующие компоненты содержания методологической подготовки.

Объект исследования – методологическая подготовка студентов и магистрантов к проведению педагогических исследований. Предмет – сущность и содержание методологической подготовки.

Обоснованный выбор и эффективное применение методов определялись объектом, предметом и целью данного исследования. Диалектическая сложность объекта и предмета исследования, а также философское понимание взаимосвязей цели, средств и результатов позволили обосновать доминирующую роль следующих требований к выбору и применению методов при проведении исследования. Во-первых, был реализован уровневый подход, что означает применение философских, общенаучных и собственно педагогических методов. В роли философских методов выступили философские принципы (объективность, системность, конкретность, причинная обусловленность явлений), выполнившие функцию всеобщего методологи-

ческого регулятива исследования. Общенаучные методы включали: восхождение от абстрактного к конкретному, моделирование, укрупнение как метод изучения сложных систем, а также общелогические методы (анализ, синтез, обобщение). Применены следующие педагогические методы: анализ литературы, документов и продуктов деятельности студентов и магистрантов, изучение и использование передового опыта, качественный анализ, классификация. Во-вторых, осуществлялся функциональный синтез предметного и нормативного знания. Предметное знание – это совокупность сведений, характеризующих познавательный объект в аспектах, обусловленных целью исследования. Нормативное знание выступает как совокупность сведений, характеризующих содержание и последовательность познавательных действий, обеспечивающих получение необходимого предметного знания. При этом учитывались следующие основные критерии научности метода: воспроизводимость (возможность его неоднократной реализации); рациональная обоснованность (логическое и концептуальное обоснование метода); транзитивность (преемственная связь с исходным и приращенным знанием) [1, 48–49, 269–275].

Процессуальный подход к выбору и применению методов базировался на вычленении основных этапов исследования и главных задач каждого из них. Так, в ходе выявления проблемы применялись методы теоретического анализа: системный (определение взаимосвязи элементов, системных свойств и функций), структурный (выявление структурных компонентов), факторный (определение факторов и их роли). На этапе сбора данных применялись методы педагогического анализа фактов, ситуаций и документации, оценки результатов учебной и исследовательской деятельности студентов и магистрантов. Обработка данных проводилась с помощью методов сравнения, систематизации, типологизации и обобщения.

Обоснование актуальности, определение объекта, предмета, методов исследования создали необходимые предпосылки для выявления сущности и структуры методологии педагогики, что явилось концептуальной основой проведенного исследования.

Сущность и структура методологии педагогики как концептуальная основа исследования. В обобщенном выражении методология выступает, во-первых, как система принципов и способов построения теоретической и практической деятельности, а также учение о данной системе. Во-вторых, ее понимают как теорию метода, теорию в действии. Действительно, продуктивность деятельности зависит не только от субъекта и объекта. Зависит и от метода, обеспечивающего – благодаря деятельности субъекта – внутреннюю организацию и регулирование процесса познания и преобразования практики. В-третьих, данное понятие рассматривают как методологию научного познания. При этом ее понимают как учение о принципах построения, формах и способах научно-исследовательской деятельности.

В научно-педагогической литературе раскрыты ведущие черты понятия «методология». Их обобщение позволило А.И. Кочетову сделать следующий вывод: «методология педагогики – это концептуальное изложение цели, содержания, методов исследования, которое обеспечивает получение максимально объективной, точной, систематизированной информации о педагогических процессах и явлениях» [2, 73–74]. Необходимо учитывать, что в сферу методологии педагогики входит система научно-

педагогических знаний, процесс научного исследования педагогической действительности и образовательно-воспитательная практика.

Значимость методологии проявляется в самых различных сферах и видах теоретической и практической деятельности. Ее развитие сопровождается процессами дифференциации и интеграции содержания методологии, ее видов и форм. В итоге сформировался уровневый подход к методологии, обеспечивающий целостное понимание педагогических явлений и способствующий реализации системно-структурного подхода к их исследованию и практическому преобразованию. В структуре методологического знания вычленяют четыре уровня: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический.

В содержание высшего философского уровня входят общие принципы познания и целостный строй философских категорий. При этом все философское знание выполняет методологические функции. Общие принципы познания объединяют онтологию, гносеологию и методологию. Они выступают в роли философских оснований научного познания и включают: принцип объективности, универсальной связи, детерминизма, принцип развития и противоречивости. Философские категории – это предельно общие, фундаментальные понятия, для которых не существует родовых понятий. Они отражают наиболее существенные, закономерные связи и отношения реальной действительности и познания. Каждое философское направление вырабатывает и применяет систему собственных категорий. В диалектическом материализме – это материя, сознание, количество, качество, содержание, форма, сущность, явление, необходимость, случайность, действительность, возможность. В объективном идеализме – идея, мировой разум, бытие, небытие, противоречие. В экзистенциализме – экзистенция, трансценденция, свобода. Своя система категорий присуща и каждой конкретной науке. Необходимо подчеркнуть, что философские категории выполняют не только методологические, но и онтологические, гносеологические и логические функции.

Философия реализует специфические, только ей присущие функции в научном познании. Так, она разрабатывает общую картину мира в единстве всех атрибутов и форм движения действительности. И представляет исследователям всеобщие регулятивы научного поиска, знания о самых общих закономерностях познавательного процесса, об истине, формах и методах ее постижения. Философия может выполнять и функцию вспомогательного, производного от практики критерия истины. В то же время она помогает субъекту познания сформировать сущностные цели исследовательской деятельности и смысложизненные установки.

Общенаучный уровень методологии обеспечивает взаимодействие философского уровня с конкретно-научным. Оно реализуется, во-первых, посредством соединения философских категорий с понятиями частных наук. Во-вторых, создается возможность для формализации общенаучных понятий, их уточнения средствами математической теории, символической логики. В содержание общенаучного подхода включают общенаучные подходы и понятия. К общенаучным подходам относят: системный, структурно-функциональный, кибернетический, вероятностный, моделирование, формализацию. Общенаучные понятия: «структура», «модель», «функция», «система», «элемент», «оптимальность», «вероятность».

В настоящее время актуализировалась значимость синергетического подхода. Синергетика – общенаучная дисциплина, исследующая проблемы самоорганизации и развития открытых целостных систем (природных, социальных, когнитивных). Ее основные понятия – «порядок», «хаос», «нелинейность», «неопределенность», «нестабильность», «бифуркация», «диссипативность», «структура».

Общенаучная методология сможет успешно реализовать свою функцию лишь в том случае, если раскрывающие ее подходы, теории, законы и понятия будут из объективных положений трансформироваться в ориентационно-деятельностные, регулятивные требования и предписания методов. В структуре общенаучных методов выделяют следующие три уровня: методы эмпирического исследования; методы теоретического познания; общелогические методы и приемы исследования.

Каждая из наук исследует определенный фрагмент объективной реальности и познания, что обуславливает разработку и использование данной наукой относительно специфического методологического инструментария. Поэтому научно-методология выступает как своеобразная совокупность принципов, методов и приемов, применяемых в определенной науке. Однако, интенсивное развитие наук привело к тому, что многие из них представляют собой комплекс научных дисциплин. Количество этих дисциплин постоянно увеличивается, хотя одновременно идут и интегративные процессы. При этом процессы дифференциации актуализируют проблему дисциплинарных методов, а интеграции – методов междисциплинарного исследования.

Четвертый уровень методологического знания – технологическая методология. Она выступает как методика и техника исследования. Методика и техника исследования зависит от его цели, задач и гипотезы, а также от уровня квалификации исследователя, в том числе и методологической компетентности. Основная задача технологического этапа исследования – разработка программы деятельности. Программа базируется на теоретико-содержательной модели исследования, ее концепции. В программе указываются сущностные стороны исследуемого явления, критерии и показатели исследования, раскрывается система используемых методических средств.

Уровни методологии (философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический) образуют сложную систему. Они тесно взаимосвязаны и в то же время характеризуются соподчиненностью. Каждый уровень отличается определенным содержанием и выполняет своеобразную роль в педагогическом исследовании и в преобразовании педагогической практики. При этом вышележащий уровень для нижележащего определяет программу его будущего понятийного аппарата. Механизм же влияния вышележащего уровня заключается в воздействии его принципов на ориентации, средства и методы нижележащего. Каждый из уровней методологии отличается своей системой методов, их иерархией и специфической ролью в системе межуровневых связей.

В зависимости от природы объекта и предмета, целей исследования и его этапов роль определенного уровня может изменяться, быть доминирующей или менее значимой. Если учесть, что изменяются не только теории, но и общественная практика, что каждый уровень относительно самостоятелен, то нижележащие уровни оказывают безусловное влияние и на вышележащие уровни.

Необходимо учитывать специфику методологического и специально-научного исследования. В.В. Краевский отмечает, что они имеют разные объекты, разную направленность и различаются по проблематике. При этом специально-научное исследование направлено непосредственно на педагогическую действительность, а исследование методологическое – на процесс научного отображения этой действительности. В методологическом исследовании устанавливаются ориентиры, которые вместе с философскими и общенаучными положениями входят в состав методологического обеспечения исследовательской работы по педагогике.

Предмет методологии педагогики включает и понятие практической педагогической деятельности. «Тогда уже в исходном пункте построения педагогической теории найдет применение подход с позиции практики, при котором наряду с наличными характеристиками объективной области отражаются также тенденции ее изменения и преобразования» [3, 169].

Необходимо рассмотреть факторы и условия эффективного взаимодействия теории и практики. Определяющими факторами этого процесса выступает единая система их взаимодействия. Так, все более глубокое постижение теорией сущности педагогических явлений способствует результативному преобразованию педагогической практики, реализуемое педагогами-практиками на основе соблюдения ими принципов, разработанных педагогами-исследователями. Преобразованная практика позволяет ученым еще глубже и объективнее изучать педагогическую действительность. В итоге осуществляется цикличное движение от педагогической практики к науке и к дальнейшему совершенствованию педагогической практики.

Преобразование практики – по своей направленности, механизмам и результатам – выступает как инновационная деятельность, в результате которой создается эффективный педагогический опыт. Его создание включает: анализ собственного опыта, изучение и обобщение опыта других учителей, воспитателей, классных руководителей; поиск образцов педагогического труда; целенаправленное изучение научно-методической литературы; разработку и реализацию инновационных проектов. Наиболее эффективный путь преобразования педагогической практики – это инновационная деятельность коллективного субъекта – всего коллектива школы. Именно в школе, в ходе педагогической практики, начинается становление будущего педагога-исследователя. Оптимальной формой инновационного преобразования школы выступает программа ее развития. Программа – это модель желаемого будущего. Она определяет исходное состояние школы, образ желаемого будущего, состав и структуру деятельности по переходу от настоящего к будущему [4, 188–213].

Необходимо установить основополагающие компоненты содержания методологической подготовки будущих педагогов-исследователей. Изучение студентами и магистрантами сущностных характеристик методологии педагогических исследований выступает базисным компонентом содержания рассматриваемой подготовки. При этом уровневый подход определяет и логику овладения содержанием данных компонентов субъектом научного познания. Этими компонентами содержания методологической подготовки (темами), наряду с сущностью и структурой методологии, являются: наука, научное и учебное познание; педагогика: предметное поле и актуальные проблемы; пе-

дагогическое исследование; методы педагогического исследования; методические основы подготовки научной работы.

Важен вопрос о процессуальной (динамической) структуре методологической подготовки будущего педагога-исследователя. Следует выявить критерии для определения этой структуры. В частности, вышеизложенная последовательность содержания методологической подготовки выступает одним из рассматриваемых критериев – тематическим.

По целевому критерию процессуальная структура методологической подготовки представляет собой совокупность (последовательность) задач, на решение которых ориентирован процесс. В образовательной системе университета (специалист – магистр, аспирант, слушатель института повышения квалификации и переподготовки кадров), а также школы и института развития образования (учитель II, I и высшей категорий) процесс методологической подготовки направлен на:

- совместное педагогическое творчество учителей и студентов на педагогической практике в школах;
- инновационную деятельность выпускников, магистрантов, аспирантов и учителей;
- обучение в магистратуре и аспирантуре (очная и заочная форма обучения), соискательство, профессиональное самовоспитание и самообразование;
- научно-исследовательскую деятельность студентов, магистрантов и аспирантов.

Следующая структура основана на выделении главных стадий становления педагога-исследователя. Так, на этапе обучения в университете формируются основы педагогической компетентности учителя, включающие теоретическую и практическую готовность к профессиональной деятельности. На этапе обучения в магистратуре и в ходе самообразования у магистрантов и учителей формируется методологическая культура учителя и основы методологической культуры педагога-исследователя.

Выявление основополагающих характеристик методологии педагогических исследований (уровневость методологического знания, различие между методологическим исследованием и методологическим обеспечением исследования, взаимодействие педагогической теории и практики) позволило определить основные компоненты содержания методологической подготовки студентов и магистрантов. Необходимо раскрыть сущность каждого из вышеуказанных компонентов данного содержания.

Наука, научное познание и обучение. Развитие науки обусловлено потребностями всей общественной практики, и в то же время она развивается по своим собственным законам. К общим закономерностям развития науки относят: преемственность в развитии научных знаний; единство количественных и качественных изменений в развитии науки; дифференциация и интеграция наук; взаимодействие наук и их методов; углубление и расширение процессов математизации и компьютеризации; теоретизация и диалектизация науки; ускоренное развитие науки; свобода критики, недопустимость монополизма и догматизма; все более полное приближение к абсолютной истине; преодоление заблуждений [5, 376–403].

Философское понимание знания, постижение исторической динамики его форм позволяет системно и глубоко осмыслить сущность конкретно-научного, педагогического знания и уяснить подлинный механизм развития этого знания.

Развитие знания осуществляется во взаимодействии двух его уровней – теоретического и эмпирического. Теоретический уровень – высшая форма знания. Овладение основными компонентами развития научного знания (постановкой и структуризацией проблемы, выдвижением и проверкой гипотез, выявлением и использованием эвристического потенциала теории) приводит к становлению теоретического мышления у будущего педагога-исследователя. Эмпирический и теоретический уровни научного познания не изолированы друг от друга. Они находятся во взаимосвязи, что выступает одним из проявлений системности научного знания. Но высшей формой систематизации и интеграции знания выступает научная картина мира. Она отражает предельную степень систематизации знания, адекватную определенному этапу исторического развития науки. При этом содержание научной картины мира структурируется по трем уровням: 1) общенаучном; 2) естественно научном и социальном; 3) специальном или конкретно-научном.

Весьма важно, чтобы интериоризация личностью научных знаний осуществлялась в наиболее полном составе его компонентов (факты, понятия, законы, теории, научная картина мира) и в процессуальном плане, при восхождении от знаний-знакомств и знаний-репродукций к полноценным знаниям и знаниям-трансформациям [6, 310–312]. Это восхождение достигается благодаря многим факторам, наиболее значимый из которых – взаимосвязанная деятельность учителей и преподавателей, осуществляемая на высоком уровне результативности.

Незаменимая роль в развитии различных видов готовности к научной работе принадлежит многоплановой и постоянной работе с научными текстами, в особенности их глубинному пониманию. Понимание рассматривают в следующих двух основных аспектах: 1) как способность выявлять заложенные в содержании текста смысл и значение; 2) как вид мышления, обеспечивающий включение нового знания и нового опыта в систему интериоризированных знаний и уже устоявшегося опыта. Формами понимания выступают: классификация; подведение частного под общее; установление причинных связей и структуры изучаемого явления; выявление источников и причин возникновения и генезиса явления, а также перспектив его развития. Важно подчеркнуть, что понимание является ведущим фактором перевода текстовой деятельности в дискурсионную форму. Дискурс – «встречный» текст, выступающий результатом активного восприятия и понимания изучаемого текста субъектом научного познания [7, 47–49]. При этом дискурсионная деятельность активизирует формирование у студентов и магистрантов личностных смыслов, информационной и рефлексивной культуры.

Глобальная тенденция общественного развития – кардинальное усиление роли исследовательских начал в жизнедеятельности человека и общества. Главная содержательно-процессуальная характеристика современного этапа развития – динамичное формирование информационного общества, взаимосвязанное со становлением планетарного сознания личности и формированием у нее ранее не существовавших ориентиров и возможностей для самореализации. Информационное общество отличается динамичностью развития, противоречивым и нередко непредсказуемым характером многих процессов как в сферах экономики, так и в духовной жизни. Именно исследовательский потенциал обеспечивает социально-профессиональную мобильность и высокопродук-

тивную деятельность личности в различных сферах жизни. Но исследовательский потенциал выступает как сущностное проявление всего духовного потенциала личности, включающего ее интеллектуальные, эмоциональные, энергетические и волевые возможности [8, 154–163]. Исследовательский потенциал становится направлением, формой и средством самореализации при достижении личностью интеллектуальной и социально-профессиональной зрелости.

Педагогика: предметное поле и актуальные проблемы. Становление личности педагога-исследователя обуславливается успешностью процессов его общекультурного и социально-профессионального образования и саморазвития. В ходе обучения в университете студенты постигают сущность педагогики, что выражается в сформированности у них основ теоретической и практической готовности к педагогической деятельности. Одновременно они накапливают – в ходе педагогических практик – первоначальный опыт самостоятельной педагогической работы, развивают свою практическую готовность.

Дать сущностную характеристику педагогической науке означает, прежде всего, раскрыть ее цель, объект, предмет и функции. Цель педагогики состоит в определении законов, принципов и механизмов образования как специально организуемого процесса. На основе открываемых законов осуществляется описание, объяснение и прогнозирование образовательно-воспитательных процессов. Использование на практике этих законов обеспечивает целенаправленное развитие личности на различных этапах ее жизненного пути.

Ключевой вопрос для любой науки – определение ее предмета. В качестве методологических оснований для этого выступают: 1) понимание предмета в науковедении; 2) реализация в определении предмета основных функций научной картины мира; 3) установление системы категорий и понятий, конструирующих предмет конкретной науки.

В науковедении в содержание понятия «предмет науки» включают: 1) объект исследования как область действительности, которую изучает и преобразует исследователь; 2) эмпирическую область, т.е. совокупность свойств и характеристик объекта; 3) задачу исследования; 4) познавательные средства, применяемые исследователем.

Сложившись многоплановые подходы ученых к пониманию предмета педагогики. Более обоснованной представляется позиция В.В. Краевского, который считает, что предмет педагогики – образование как реальный педагогический процесс, система отношений, возникающих в образовательной деятельности [3, 9–11]. Предмет педагогической науки формируют ее категории. Категория – предельно широкое понятие, отражающее фундаментальные, наиболее существенные связи и отношения объективной действительности и познания. Ее невозможно определить через ближайший род и видовые отличия. Она не выводима из других понятий и не сводима к ним. Необходимо учитывать, что система науки соответствует системе ее категорий, каждая из которых дает истоки педагогической теории определенного уровня, особым педагогическим дисциплинам. Категории выступают системообразующим фактором основных разделов педагогической науки и структурируют ее понятийно-терминологическую систему.

Овладение исследователем умениями использования эвристического потенциала категорий – в постановке и реализации целей научной работы – выступает сущностным

условием ее результативности. Это овладение осуществляется посредством теоретического мышления исследователя. Незаменима роль категорий в разработке понятийного аппарата исследования. Но весьма важными характеристиками понятийно-терминологической системы педагогики выступают аспектная чистота и предметная определенность понятий, однозначность их толкования и продуктивность как средство познания. Реализация этих характеристик позволяет четко обозначить предмет педагогического исследования, ясно выразить его результаты и эффективно их применить. Именно категории выступают (в ходе реализации целей исследования) важнейшим механизмом теоретического построения тезауруса понятий. Действительно, содержание понятий связано со способом их конструирования и идеализации. Но в эффективном изучении действительности роль категорий (как предельно общих теоретических оснований) незаменима. Категории проявляют свою роль на всех этапах исследования, но в особенности в построении идеализированного объекта, всех его связей и проведении мысленного эксперимента.

Раскрытие сущности педагогической науки предполагает рассмотрение ее функций. Педагогика реализует функции описания, объяснения и предвидения. В этом проявляется ее сходство с другими науками, что обусловлено общими закономерностями их развития. В то же время для педагогики характерны и значимые отличия, так как она выступает одновременно и теоретической и прикладной наукой.

Основной результат реализации педагогикой научно-теоретической функции – новые педагогические знания: эмпирические и теоретические. Эмпирические – это знания о фактах. Теоретические – результат исследований, ориентированных на глубокое и всестороннее познание педагогической реальности, на развитие и непрерывное совершенствование понятийного аппарата науки. Среди различных компонентов педагогического знания (законы и закономерности, принципы, правила) определяющая роль принадлежит законам. Они носят объективный характер и отражают относительно постоянные свойства обучения и воспитания.

Педагогика постигает сущее, что является результатом ее научно-теоретической функции. Одновременно она вырабатывает знания о должном, выступающие итогом реализации ее конструктивно-технологической функции. Знания о должном педагогика получает в ходе своей исследовательской деятельности и они являются основой для создания и совершенствования педагогических систем. Это знания нормативные (принципы, правила, рекомендации), знания о том, что необходимо делать. Однако создание эффективных образовательно-воспитательных систем возможно лишь на основе познанной сущности педагогических явлений, что реализуется в ходе теоретических исследований.

Рассматриваемые две основные функции педагогики тесно взаимосвязаны, но системообразующая роль принадлежит научно-теоретической функции. Переход же от научно-теоретической к конструктивно-технологической функции осуществляется на высоком уровне теоретического обобщения и выступает как движение от закономерностей к нормативным обобщениям наиболее высокого ранга – к принципам педагогической деятельности [3, 11–13].

Педагогическое исследование. Сложность, многофакторность и противоречивость педагогических явлений обуславливают необходимость овладения методологическими основами научно-педагогического исследования. Это позволит начинающему педагогу-исследователю не только выявить смысл и значение научного исследования. Но, что весьма важно, поможет сформировать у себя личностную направленность на овладение все более глубокими уровнями сущности педагогических явлений, а также определять и реализовывать цели непрерывного повышения своей научной компетентности. Первостепенная задача состоит в рассмотрении сущности педагогического исследования с философских, общенаучных и конкретно-научных, педагогических позиций. В дальнейшем это позволит рассмотреть методические основы подготовки научной работы.

Философия реализует две тесно взаимосвязанные функции – мировоззренческую и методологическую, что выступает результатом ее глубокого постижения личностью. Мировоззренческая функция способствует формированию ценностных ориентаций исследователя, обобщенной системы его взглядов на мир, место в нем человека и свое собственное место в этом мире. Она помогает развивать позитивно-преобразовательное отношение исследователя к действительности, учитывать многообразие форм бытия и их взаимодействие. Все это актуализирует рефлексию исследователем своих целей, задач, хода и результатов научной деятельности, а также стимулирует развитие и преобразование его ценностных ориентаций и идеалов.

Методологическая функция направлена на выработку системы принципов и способов осуществления теоретической и практической деятельности. Эту функцию выполняет вся система философского знания. Основополагающая роль в данной системе принадлежит теории познания (гносеологии), выступающей в тесной взаимосвязи с онтологией (теорией бытия), диалектикой и логикой.

Объектом познания выступают явления и вся совокупность предметов, процессов, включенных в деятельность коллективного и индивидуального субъекта научного познания. Субъект – носитель субстанциональных свойств и характеристик, которые и определяют качественные характеристики исследуемого объекта. Объект зависит от субъекта, и он не имеет самостоятельной сущности.

С позиции взаимодействия субъекта и объекта вычленяется и определенная структура научного познания. В эту структуру, наряду с субъектом и объектом, входят средства научного познания и определенная (предметная) понятийно-терминологическая система. Специфика взаимодействия субъекта и объекта обуславливает стиль рациональности, характерный для каждой эпохи в развитии науки. В то же время каждая эпоха отличается и новыми объектами исследования и иной категориальной системой.

Раскрытие сущности научного исследования на философском уровне предполагает ее дальнейшее рассмотрение на общенаучном уровне методологии. Общенаучный уровень содержит подходы и методы, применяемые во многих науках. Содержание общенаучного уровня включает целый ряд подходов. При этом в роли должного доминирующего регулятива, в наибольшей мере адекватного специфике педагогической науки и практики, выступает системный подход. Прежде всего, следует рассмотреть философские подходы понимания сущности системы. Это обусловлено ролью общенаучного уровня методологии как «посредника» между философским и конкретно-научным ее уровнями.

Педагогические системы относят к социальным системам, которые характеризуются целенаправленностью, открытостью, сложностью, динамичностью и управляемостью. Педагогическая система – это социально обусловленное целостное и структурное единство, порождаемое взаимодействием следующих ее компонентов: педагогов, воспитанников, содержания и средств образования. Целенаправленное взаимодействие этих компонентов образует интегративные качества системы, не свойственные ее отдельным компонентам.

Понимание сущности педагогического исследования предполагает не только раскрытие природы системного подхода, но также анализ науки как знаний и как деятельности. Этот аспект понимания науки раскрывает и ее содержательно-процессуальный характер и результативность применяемой методологии. Выявление специфики науки как деятельности будет методологически верным, если его проводить на основе и во взаимосвязи с рассмотрением видов научного знания и их сущности.

В философии выделяют предметное знание (направлено на объекты, процессы, явления) и метазнание (знание о знании и о возможностях работы со знанием). Метазнание включает особые знаниевые практики, которые «презентируют методология (знание о способах, методах, возможностях и целях получения знания, а также о технологиях работы с ним) и рефлексия (философская, методологическая, деятельностьная)» [9, 392–394]. Содержание же деятельности выступает как акт взаимодействия целеполагающей свободной воли субъекта, с одной стороны и объективных закономерностей бытия – с другой. Поэтому в структуре деятельности выделяют субъектный (целеполагающий субъект) и объектный (предметную деятельность, орудийную деятельность и ее продукты) компоненты. Субъект же целеполагания одновременно выступает и субъектом реализации этой цели.

Философы вычлениют и критерии эффективности деятельности. К ним относят: результативность, продуктивность, «правильность» (адекватность задаваемому образцу-норме), «чистота» (отсутствие непродуманных последствий и ненужных включений), надежность (приемы деятельности позволяют достигать намеченного результата), последовательность [9, 794]. Очевидно, что необходим концептуальный подход к рассмотрению деятельности на конкретно-научном уровне.

Концептуальный подход к исследованию научного психологического познания как деятельности осуществлен М.Г. Ярошевским, что имеет важное методологическое значение и для педагогики. Суть данного подхода заключается в обосновании двух основных положений. Первое – рассмотрение науки как особой формы знания и как движения от предметного знания к деятельности. Так, наука – это и знание и деятельность по его производству. Знание оценивается в его отношении к объекту. Деятельность – по вкладу в запас знаний. Второе положение – анализ науки как деятельности рассматривается с позиции интеграции трех переменных: социальной, когнитивной и личностно-психологической [10, 25–44].

Важно выявить источники и предпосылки формирования научной деятельности. Ее становление и развитие осуществляется на основе учебной деятельности субъекта, реализуемой в школе, в среднем специальном и высшем учебном заведении. Учебная деятельность – одна из форм деятельности. Она обладает всеми характеристиками по-

следней (предметность, субъектность, открытость, саморегулируемость и развитие). Специфика учебной деятельности состоит в том, что она направлена на человека. Человек при этом выступает как объект и как субъект, а его развитие осуществляется в процессе изменения деятельности (от репродуктивной – к творческой, от управляемой – к самоуправляемой) и в ходе многообразных коммуникаций.

Учебная деятельность направлена на усвоение теоретических знаний и формирование практических умений и навыков. Наиболее эффективно это достигается в процессе решения учебных профессиональных задач. Она способствует развитию у обучающихся научного сознания и теоретического мышления, а также выступает условием и средством их психического развития. Сущностный результат учебной деятельности – становление обучаемого как субъекта и включение его в систему общественных отношений. Процессы развития учебной деятельности характеризуются определенной этапностью. Так, на различных возрастных этапах (младший, средний и старший школьный возраст, юношество) видоизменяются ее основные характеристики: конкретное содержание; формы организации взаимодействия; характер психологических новообразований.

Однако учебная деятельность учащихся и студентов, а в дальнейшем и практическая деятельность педагогов выступают лишь предпосылкой для решения научно-педагогических проблем и задач. Необходима специальная подготовка субъекта научной деятельности. Она включает овладение начинающим исследователем системой философских, социологических, культурологических и логических знаний. Необходимы знания о законах развития определенной науки, знания о средствах и методах решения проблем в данной науке, о традиционных и инновационных технологиях и методиках научного исследования. При этом знание должно включать владение базовыми истинами определенной науки и ее «передним краем». В обобщенном виде подготовка будущего исследователя включает усвоение знаний, их систематизацию, применение, приобретение новых знаний и их дальнейшее развитие. В то же время подготовка субъекта научной деятельности направлена и на овладение исследовательскими умениями и навыками, включающими организацию и проведение научного исследования.

В ходе подготовки к научной работе и в процессе непосредственного решения научных задач идет усвоение личностью системы этических ценностей. Эти ценности ориентированы на непрерывный поиск истины и получение нового знания, на инновационный и эвристический характер своей научной деятельности. Психолого-педагогическим результатом этого усвоения выступает сформированность профессиональных и нравственно-этических качеств исследователя. Их действенность обусловлена развитостью основных структурных компонентов личностного качества и согласованностью данных компонентов с интегративным характером формирования личностных качеств [11, 323–325].

Выявление особенностей системного подхода и раскрытие специфики науки как знаний и деятельности (общенаучный уровень методологии) предполагает рассмотрение сущности педагогического исследования на конкретно-педагогическом уровне (третий уровень методологии). Для установления этой сущности необходимо, прежде всего, учитывать специфику педагогической науки. В наиболее общем плане подчеркнем, что специфика педагогики выражается в своеобразии ее предмета, целей, методов

исследования педагогической действительности и специфике функций педагогической науки.

Методы педагогического исследования. Состояние и перспективы подготовки будущего педагога к исследовательской деятельности обуславливают необходимость специального рассмотрения проблемы методов. Это предопределено ролью методов в организации и проведении педагогического исследования и в целенаправленном изменении педагогической практики. Метод выступает главным внутренним содержанием форм и видов исследовательской деятельности и деятельности по преобразованию педагогической реальности. Метод обучения характеризует содержательно-процессуальную или внутреннюю сторону учебного процесса в университете, что выступает сущностной предпосылкой подготовки педагога-исследователя. В то же время является и механизмом технологизации теоретического знания, преобразования этого знания в инструмент и средство, непосредственно реализующие цели деятельности.

Теория метода – это методология научного познания и преобразования действительности. Предметом методологии как теории метода выступает исследование: общей типологии и структуры существующих методов; взаимосвязи методов, относимых к различным уровням методологии и к определенному ее уровню; факторов и условий, способствующих эффективному применению методов не только в их взаимодействии с другими методами, но и в широком социокультурном контексте; тенденций и направлений развития методов; роли взаимодействия теории и практики в становлении, функционировании и развитии методов и в возникновении новых видов и форм деятельности, а значит и в возникновении новых методов.

Метод – это форма материализации, объективизации теории в практике. При этом необходимо учитывать характер взаимодействия основных компонентов теории (исходное основание, идеализированный объект, логика теории, совокупность законов и утверждений) с другими формами знания, сопутствующего теории (законы, классификации, типологии, первичные объяснительные схемы), и с компонентами метода (цель, предмет, деятельность по изменению предмета, результат применения метода).

Весьма важная особенность использования методов в педагогическом исследовании и в преобразовании педагогической практики – необходимость организации эффективного межсубъектного взаимодействия в системе: исследователь–учитель и учительский коллектив–учащийся и ученический коллектив–администрация школы, ПТУ, гимназии, лицея–родители учащихся.

Именно системность знаний обуславливает успешность овладения способами действий. Важен вопрос о характеристиках знания и его уровнях, ибо и характеристики, и уровни знаний, овладеваемых личностью, обуславливают эффективность применяемых методов (исследовательских и методов изменения практики). Так, приобретаемые в ходе обучения знания характеризуются глубиной проникновения в их сущность, широтой, т.е. степенью охвата ими предметов и явлений определенной области действительности и степенью детализированности. В научном же познании различают эмпирический и теоретический уровни познания, а основными формами развития научных знаний являются: факт, теория, проблема, гипотеза, программа.

Эффективность применения методов обусловлена рядом факторов, характеризующих исследовательский и профессионально-педагогический уровни субъекта деятельности: мировоззренческой позицией, глубиной понимания сущности и специфики предмета исследования; ориентацией на определенные формы научного знания; качеством и разносторонностью исследования и преобразования педагогического опыта. В итоге у исследователя формируется позиция, выступающая отражением уже сложившихся в педагогике подходов и новых, инновационных и исследовательских подходов. Эта позиция, как правило, включает характерные черты различных подходов при доминирующей роли какого-либо одного из них.

В педагогике находят применение многообразные методы исследования и преобразования педагогической действительности. Это обусловлено, во-первых, многоаспектностью педагогики (как науки, как учебной дисциплины, как педагогической практики), во-вторых, уровневостью методологического знания, что предполагает тесную связь собственно педагогического уровня методологии с ее другими уровнями (философским, общенаучным, технологическим). В то же время структура педагогического знания тоже характеризуется уровневостью.

В проведении педагогического исследования начинающий исследователь обычно сосредоточивает свое внимание на двух уровнях методологии: конкретно-научном (собственно-педагогическом) и технологическом. При этом общенаучный характер многих методов предполагает реализацию начинающим исследователем целей научной работы и на общенаучном уровне методологии. Анализ дипломных работ и магистерских диссертаций показал, что нередко отсутствует понимание основополагающей роли философского уровня методологии, всеобщих методов исследования, что значительно снижает динамику процессов становления и развития исследовательской компетентности личности.

Применение метода результативно лишь в том случае, если он базируется на уже познанных законах и определяется принципами научного познания и преобразования практики. Основополагающая черта метода – его изменчивость и подвижность. Но чем менее вариативен и подвижен метод, тем больше он становится принципом. Изменчивость же метода проявляется в следующих направлениях. Так, цели исследования и специфика его предмета обуславливают доминирование определенного уровня методологии, а также характер взаимодействия данного метода с методами других уровней. Влияние же методов вышележащих уровней на методы нижележащих уровней, а также характер межуровневого взаимодействия методов аналогичны уже рассмотренным взаимодействиям между уровнями методологии.

Метод выступает как незаменимый способ познания предмета исследования и его дальнейшего преобразования. Изменение же предмета предопределяет изменение метода: переструктуризацию его компонентов; изменение характера его взаимодействия с методами конкретно-научного уровня и методами других уровней методологии. При этом следование логике метода и логике самодвижения предмета позволяет регулировать исследовательскую деятельность и обеспечивает ее целенаправленность. Но преобразующая способность метода определяется научно обоснованным его закреплением в методиках и преобразованием метода в приемы и операции.

Методические основы подготовки научной работы. Методика исследования выступает содержанием четвертого, завершающего уровня методологии педагогическо-

го исследования. Именно методика исследования отражает эффективность разработанного исследователем – применительно к специфике исследуемой проблемы – механизма использования всех уровней методологии: философского, общенаучного, конкретно-научного и технологичного. Эвристичность этого механизма обусловлена тем, насколько целенаправленно и оптимально реализовано взаимодействие вышеуказанных уровней методологии, достаточно ли полно учтены специфика каждого уровня методологии на различных этапах исследования и характер его взаимосвязи с другими уровнями. Но технологический уровень методологии – по своей направленности, механизму и результатам – может быть реализован как в виде методики, так и технологии, или же с преобладанием одной из них. Следует выявить общее и различия между ними. Так, разработка и осуществление методики и технологии базируются на педагогических закономерностях, хотя специфика проявления этих закономерностей зависит от характера решаемых задач (исследовательских или учебно-исследовательских). Далее, и методика и технология обладают системностью. Но технология направлена на реализацию педагогической системы по ее отдельным компонентам, что означает разработку прикладных методик. Методику отличает вариативность, а технология характеризуется большей инструментальностью, алгоритмичностью, измеримостью и гарантированностью результатов. Технология в большей мере ориентирована на обратную связь, на взаимодействие субъектов образовательно-воспитательной или исследовательской деятельности.

Методика и технология раскрывают содержание завершающего уровня методологии педагогики. Соотношение методики и технологии, степень доминирования одной из них обусловлены не только главными методологическими основаниями исследования (темой, проблемой, объектом, предметом, целями и задачами, гипотезой). Необходим учет особенностей процесса становления будущего педагога-исследователя, также учет специфики и самой педагогической действительности. К тому же доминирование технологии предъявляет весьма высокие требования к опыту педагогической деятельности, к компетентности исследователя и к степени сформированности его методологической культуры. Все это обуславливает значимость – на начальном этапе становления педагога-исследователя – именно методики как формы реализации завершающего уровня методологии.

Теоретическая основа методики исследования – содержание конкретно-научного уровня методологии, учитывающего специфику определенного вида педагогических исследований. Так, А.И. Кочетов вычленил следующие виды педагогических исследований: исследование педагогического творчества, проблем управления, дидактических проблем и проблем воспитания. При этом подходы конкретно-научного уровня выступают также в роли нормативов познания и деятельности, реализуемых на методическом уровне. В свою очередь результаты исследования, полученные с помощью методических средств, становятся – после их систематизации и обобщения – положениями конкретно-научного уровня методологии. Но для этого необходимо, чтобы данные результаты были представлены достаточно полно, системно и характеризовались высокой степенью обобщенности.

Методика исследования направлена на отбор, структурирование и систематизацию форм педагогического познания, видов и способов научной деятельности. Она

ориентирована на оптимальное вычленение этапов исследования, установление их последовательности и характера взаимосвязи, что должно и на завершающем уровне исследования отразить «движение» и изменение предмета исследования. Ее эффективность определяется, во-первых, обоснованностью и взаимосвязью основных методологических «ступеней» исследования: темой, проблемой, целями и задачами, объектом, предметом, гипотезой. Во-вторых, она определена обоснованным вычленением критериев и показателей развития предмета исследования, взятого в системе педагогической дисциплины и во взаимодействии с другими дисциплинами. Наконец, сущностным фактором эффективной методики выступает разработка оптимальной системы методов, направленных на решение задач констатирующего и преобразующего эксперимента и на внедрение результатов исследования. В итоге разрабатывается и реализуется программа исследования, интерпретируются и излагаются его результаты.

Разработка программы исследования – это весьма важный итог осуществления завершающего этапа научной работы, реализующий ее методический замысел. Программа структурирует все виды деятельности, позволяет разработать целостную систему методов, осуществляющих эти деятельности. Она реализует процессуальный характер педагогических процессов, что предполагает обоснованное вычленение циклов их протекания, а также актуализует внутренние источники становления и развития этих процессов [12, 72–76].

Завершение научного исследования предполагает изложение его промежуточных и основных результатов. Изложение обусловлено содержанием и логикой исследования, но и обладает своей собственной логикой. Формой реализации изложения содержания научной работы выступает его литературное оформление. Но к излагаемому содержанию предъявляются определенные требования. Так, логика изложения содержания во многом зависит от субъекта научной работы. Прежде всего, от глубины постижения им понятийно-терминологической системы педагогики, от уровня освоения культуры научной речи (письменной) и от владения механизмом углубленного понимания текста. Эта логика зависит и от законов функционирования языка.

Рассматриваемый этап научной работы проявляет значимость следующих факторов, обеспечивающих динамичное личностно-профессиональное развитие будущего исследователя. Это формирование: теоретической готовности к научной работе, в особенности развитие различных видов мышления (теоретического, творческого, практического); прикладных исследовательских умений и навыков; коммуникативной культуры; внутренней личностной мотивации.

Выявлены существенные черты методологии педагогических исследований, что явилось основой определения системообразующих компонентов содержания методологической подготовки. Обоснование уровневого характера методологии педагогики позволило раскрыть движение знания в логике: философский уровень – общенаучный – конкретно-научный (педагогический) – технологический. Показан характер взаимосвязи и специфика каждого из уровней педагогического знания: научно-теоретического, опытно-экспериментального, инновационного, конструктивно-технологического. Данные результаты исследования способствуют постижению студентами и магистрантами содержательных и процессуальных основ методоло-

гической подготовки к проведению педагогических исследований, помогают индивидуализировать процесс обучения в магистратуре и обеспечить целенаправленный характер самообразования будущих исследователей.

Субъекту научного познания необходимо знать требования к качеству научно-педагогических исследований, что является важной целевой установкой в ходе их подготовки и проведения. Различают типовые и конкретно-научные критерии качества научно-педагогических исследований. При этом конкретно-научные критерии подразделяются на критерии качества фундаментальных исследований, прикладных исследований и критерии качества эффективности разработок [13, 69–85].

Качество педагогических исследований определяется системностью методологических ориентиров, реализуемых субъектом научного познания. В качестве критериев системности выступают: научно обоснованный отбор методологических ориентиров; комплексный и междисциплинарный характер их применения; соответствие «движения» методологических ориентиров характеру изменения объекта и предмета исследования [14].

В науковедении вычленены методологические требования (правила) к результатам, структуре, основным частям (введению, основному содержанию и заключению) научной работы, к вводимым в научную работу понятиям и к обоснованию ее положений [15].

Знание вышеуказанных ориентиров и требований (правил), а также их применение при разработке методологии педагогического исследования и в реализации логики его проведения способствуют формированию – у студентов и магистрантов – соответствующих личностных компетенций. Обобщение содержательно-процессуальных оснований методологической подготовки позволило вычленить три следующие основополагающие компетенции методологической готовности субъектов научного познания:

- знание основополагающих характеристик педагогики как науки (объект, предмет, понятийно-терминологическая система, внутридисциплинарные и междисциплинарные взаимодействия) и умения их применять в педагогическом исследовании;
- знание критериев качества педагогических исследований и овладение его системной методологией (уровневость методологического знания, методология как система знаний и система исследовательских умений и навыков, взаимодействие педагогической науки и практики);
- владение предметными (объект, предмет, проблема, цель, задачи и методы) и процессуальными (выбор темы, формулировка проблемы, уточнение цели и задач, выдвижение гипотезы, выбор объекта и методов, обоснование результата) элементами педагогического исследования.

Заключение. Методология научных исследований – это часть общественного опыта в сфере научной деятельности, накопленного научным сообществом, а в определенной степени и практиками. В виде информации этот опыт содержится в монографиях, диссертациях, учебниках и пособиях. Однако в учебниках и пособиях данная информация хранится уже в дидактически преобразованном виде, что является важной предпосылкой для ее усвоения субъектами научного познания. Единая информационная основа (методологии педагогических исследований) позволила обобщить разно-

плановый материал и выявить содержательные компоненты (темы), значимые для методологической подготовки студентов и магистрантов. В роли этих основных компонентов выступают: сущность и структура методологии педагогических исследований; наука, научное познание и обучение; педагогика: предметное поле и актуальные проблемы; педагогическое исследование; методы педагогического исследования; методические основы подготовки научной работы. Они способны реализовать – в подготовке и проведении научных исследований – следующие методологические функции: познавательную; диагностическую; рефлексивную; нормативную; регулятивную; организующую; преобразующую. Процесс методологической подготовки – сложная динамическая система. При этом овладение методологическим содержанием рассматриваемой подготовки базируется на психолого-педагогических закономерностях усвоения системы знаний (теоретическое обучение) и направлено на развитие комплекса исследовательских умений и навыков (практическое обучение), включает формирование мировоззренческих взглядов, убеждений и нравственно-этических качеств исследователя.

Л и т е р а т у р а

1. Лукашевич, В.К. Философия и методология науки: учеб. пособие / В.К. Лукашевич. – Минск: Современ. шк., 2006. – 320 с.
2. Кочетов, А.И. Культура педагогического исследования / А.И. Кочетов. – Минск, 1996. – 312 с.
3. Краевский, В.В. Общие вопросы педагогики: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.В. Краевский. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.
4. Управление развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений / под ред. М.М. Поташника, В.С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995. – 464 с.
5. Кохановский, В.П. Философия для аспирантов: учеб. пособие / В.П. Кохановский, Е.В. Золотухина, Т.Г. Лешкевич, Т.Б. Фатхи. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 448 с.
6. Подласый, И.П. Педагогика: Новый курс: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений: в 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
7. Загвязинский, В.И. Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 176 с.
8. Парыгин, Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б.Д. Парыгин. – СПб.: ИГУП, 1999. – 592 с.
9. Новейший философский словарь. – 3-е изд., испр. – Минск: Книжный дом, 2003. – 1280 с.
10. Петровский, А.В. Основы теоретической психологии / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: ИНФА-М, 1998. – 528 с.
11. Харламов, И.Ф. Педагогика: учебник / И.Ф. Харламов. – 7-е изд. – Минск: Университетское, 2002. – 560 с.
12. Научные работы: Методика подготовки и оформления / авт.-сост. И.Н. Кузнецов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск: Амалфея, 2000. – 544 с.
13. Полонский, В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований / В.М. Полонский. – М.: Педагогика, 1987. – 144 с.
14. Бордовская, Н.В. Системная методология современных педагогических исследований / Н.В. Бордовская // Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 21–29.
15. Петров, Ю.А. Культура мышления: методологические проблемы научно-педагогической работы / Ю.А. Петров. – М.: Издательство МГУ, 1990. – 118 с.

Поступило 9.11.2009