

УДК 378.2.012

В.И. Турковский, Е.В. Терещенко

Теоретико-методические основы методологической подготовки магистрантов к проведению педагогических исследований

На начальном этапе решения рассматриваемой проблемы выявлялись подходы, обеспечивающие, во-первых, эффективность методологической подготовки магистрантов к проведению педагогических исследований, во-вторых, оптимальное включение данной подготовки в процесс становления и развития исследовательской компетентности личности. Исследовательская компетентность – это интегративное качество магистрантов, выступающее условием и результатом формирования исследовательской направленности личности будущего исследователя. Анализ философской [1–3], педагогической [4–8] и психологической [9–11] литературы, а также обобщение опыта подготовки магистрантов на кафедре педагогики Витебского госуниверситета им. П.М. Машерова позволили установить эвристическую роль следующих подходов.

1. В изучении рассматриваемой проблемы определяющее значение придается системно-структурному подходу. Его применение позволило выявить основные тематические компоненты содержания методологической подготовки магистрантов к проведению педагогических исследований и структурировать эти компоненты.

Введение в рассматриваемую проблему обеспечивают две темы и соответствующие им элементы содержания. Первая – «Наука, научное познание и обучение» (философия о науке и научном познании; понимание и формирование механизма углубленного понимания текстов; обучение и научное познание; показатели качества и эффективности процесса обучения студентов).

Вторая – «Педагогика: предметное поле и актуальные проблемы» (педагогика как знание и деятельность по его производству; понятийно-терминологический аппарат педагогической теории; структура педагогики; компетентность педагога-практика и педагога-исследователя).

Базовой основой для предоставления ключевой информации по рассматриваемой проблеме выступает тема «Методология и методы педагогического исследования», включающая следующие содержательные элементы: функции и сферы реализации методологии педагогики; состав методологического знания; уровни методологии; методология преобразований педагогической деятельности и педагогическая инноватика в школе; философия о методе научного познания; теория и метод, метод и принцип; методы научно-педагогического изучения, их классификация, выбор; методы обучения и методы науки.

Доминирующее значение в содержании методологической подготовки придается следующим темам: «Педагогическое исследование: признаки научности, структура, логика», «Методические основы подготовки научной работы. Магистерская диссертация». Содержание первой темы раскрывается посредством овладения магистрантами следующими ее элементами: структура, логика научного исследования и его методологические принципы; преодоление заблуждений в научном исследовании; основные методологические характеристики исследования; эксперимент в педагогике; творчество как предпосылка исследовательской деятельности учителя. Вторая тема включает: информационное обеспечение научных исследований; методику и технологию педагогического исследования; характеристики магистерской диссертации; методологические требования к результату и основным частям диссертации.

Взаимосвязи между вышеуказанными шестью темами обеспечивают:

1) структура представления каждой темы (основные вопросы, базовые понятия, ключевые компетенции, основные теоретические положения и хрестоматийные тексты, вопросы и задания для самоконтроля);

2) логика развертывания каждой темы (учебное и научное знание, характеристика профессионально-педагогической и научно-исследовательской деятельности, педагогическое творчество и научно-педагогическая деятельность).

Междисциплинарные связи рассмотренных аспектов содержания методологической подготовки реализуются посредством актуализации знаний магистрантов по университетским дисциплинам (философия, этика, социология, педагогика, психология) и взаимодействия с дисциплинами, изучаемыми в магистратуре (философия, психология и педагогика высшей школы).

2. Принадлежность педагогики к социальным наукам, диалектическая сложность педагогических явлений обосновывают сущностную роль уровневого подхода в определении оптимальных путей изучения рассматриваемой проблемы. Его значимость весьма важна в следующих направлениях теоретической и практической деятельности, которые обеспечивают эффективность методологической подготовки магистрантов к проведению педагогических исследований:

- уровневость методологии педагогических исследований;
- уровневость понятийного отражения явлений обучения [7];
- уровневость усвоения понятий, познавательной активности и знаний, умений и навыков (И.П. Подласый, А.В. Усова);
- уровневость продуктивности педагогической деятельности;
- уровневость средств обучения.

3. При подготовке и проведении педагогических исследований необходимо базироваться на общих закономерностях развития наук [2], а также учитывать специфику рассмотрения науки как системы знаний и системы деятельности [11].

Овладение магистрантами содержанием методологической подготовки осуществляется в соответствии с дидактическими закономерностями и на основе психологических механизмов усвоения знаний и формирования умений и навыков. При этом эффективность обучения будущего специалиста базируется [12] на трех его важнейших способностях: порождении научного и дидактического объяснений; порождении научного письменного текста; организации времени жизни и конструировании режимов повседневной жизнедеятельности.

4. Становление педагога-мастера и педагога-исследователя обусловлено спецификой педагогической деятельности. Один из ее отличительных признаков – функционирование исследовательского компонента, выступающего как проявление зрелого уровня творчества педагога и высокого уровня продуктивности его деятельности. Условиями и предпосылками достижения этих уровней учителем выступают: разнообразный и длительный опыт педагогической деятельности, его системное накопление, теоретический анализ и научно-обоснованное преобразование; эффективное осуществление всех во взаимосвязи компонентов педагогической деятельности при доминировании – на различных этапах профессионального роста – одного или нескольких из этих компонентов; владение учителем исследовательскими методами обучения школьников и опытом подготовки ими исследовательских проектов; сформированность педагогической компетентности и активная деятельность по формированию исследовательской компетентности, что базируется на общности, различиях и преемственности в развитии данных видов компетентностей.

Вышеназванные условия и предпосылки обосновывают значимость дифференциации и индивидуализации обучения магистрантов дневной и заочной форм обучения. Так, для учителей-магистрантов, имеющих опыт педагогической деятельности, актуальна задача, во-первых, повышения уровня теоретизации своей учебно-исследовательской деятельности; во-вторых – становления и развития исследовательских умений и навыков, что реализуется на базе уже сформированных педагогических умений и навыков. У магистрантов-выпускников университета, не имеющих опыта самостоятельной педагогической деятельности, наряду с задачей формирования умений теоретического анализа, необходимо развивать и педагогические и первоначальные исследовательские умения и навыки.

Индивидуализация обучения магистрантов осуществляется, как правило, в форме руководства магистерской диссертаций. Важно, чтобы эта форма дополнялась различными видами теоретико-методической поддержки каждого магистранта: методическая помощь в разработке и реализации индивидуальных учебно-исследовательских траекторий развития; подготовка магистрантами планов и программ самообразования и самовоспитания; обмен опытом работы магистрантов по формированию исследовательских умений и навыков.

Установление подходов, направленных на интенсификацию методологической подготовки магистрантов к проведению педагогических исследований, позволило определить системный фактор, реализация которого обеспечивает непрерывность рассматриваемой подготовки и ее междисциплинарный характер. В роли этого фактора выступает уровневый подход к методологии педагогики.

Именно уровневость обеспечивает целостное понимание педагогических явлений и способствует реализации системно-структурного подхода к их исследованию и практическому преобразованию. В структуре методологического знания вычленяют четыре уровня: философский, общенаучный, конкретно-научный (педагогический) и технологический.

Уровни методологии образуют сложную систему. Они тесно связаны и в то же время характеризуются соподчиненностью. Каждый уровень отличается определенным содержанием и выполняет своеобразную роль в педагогическом исследовании и преобразовании педагогической действительности. При

этом вышележащий уровень для нижележащего формирует программу его 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 иерархизацией и своей специфической ролью в системе межуровневых связей.

Философия реализует две взаимосвязанные функции – мировоззренческую и методологическую, что выступает результатом ее глубокого постижения. Мировоззренческая функция способствует становлению ценностных ориентаций исследователя, обобщенной системы его взглядов на мир, место в нем человека и свое собственное место в этом мире. Она помогает сформировать 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.

Философия осуществляет специфические, только ей присущие методологические 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 достижения. Реализуя методологические функции, философия может выполнять и функцию вспомогательного, производного от практики критерия истины. В то же время она помогает субъекту познания сформировать сущностные цели деятельности и смысложизненные установки.

В содержание первого, высшего философского уровня входят общие принципы познания и целостный строй философских категорий. При этом все философское знание выполняет методологические функции.

Общенаучный уровень методологии обеспечивает «сплав» философского уровня с конкретно-научным. Этот «сплав» реализуется, во-первых, посредством соединения понятий частных наук и философских категорий, во-вторых, возможностью формализации общенаучных понятий, их уточнения средствами математической теории и символической логики.

В содержание общенаучного уровня включают общенаучные подходы и понятия. К ним относят: системный, структурно-функциональный, кибернетический, вероятностный, моделирование, формализацию. Общенаучные понятия: «структура», «модель», «функция», «система», «элемент», «оптимальность», «вероятность».

Общенаучная методология сможет успешно реализовать свою функцию лишь в том случае, если раскрывающие ее подходы, теории, законы и понятия будут из теоретических положений трансформироваться в ориентационно-деятельностные, регулятивные требования и предписания методов.

В сферу методологии педагогики (конкретно-научный уровень) входит система способов и приемов деятельности в сфере педагогики, а также учение об этой системе. Она обеспечивает получение максимально объективных и системных научных знаний, их приращение и целенаправленное преобразование практики. В состав методологического знания педагогики входят следующие его группы: цели педагогической науки и практики, методы педагогических исследований, педагогические категории и понятия, принципы и методы преобразования педагогической практики.

Владение методологией педагогики означает, прежде всего, понимание и эффективное применение ее понятийной системы и словаря. Это, в свою очередь, предполагает иерархизацию терминов методологии педагогики, их отнесение к категориальным, базовым (основным) и периферийным поняти-

ям. В качестве критериев данной группировки выступают фундаментальность, объем обобщенных в данном понятии явлений педагогической реальности, значимость изменений понятия для отражения прогресса педагогической науки [5].

Содержание методологии педагогики и его такие характеристики, как полнота и оптимальная структурированность словаря методологии, способствуют эффективной реализации этим содержанием основных методологических функций: нормативной, регулятивной, познавательной, диагностической, рефлексивной, организующей, оценочной, преобразующей. Осуществление методологических функций помогает будущему педагогу-исследователю:

1) диагностировать степень разработанности исследуемой проблемы в теории и ее состояние на практике, в повседневной педагогической деятельности;

2) разработать теоретические модели объекта и предмета исследования и на их основе – конструктивную программу исследования;

3) осуществить констатирующий и преобразующий эксперименты, доказать гипотезу, обосновать полученные результаты;

4) провести анализ итогов исследования, оформить и сформулировать их, а также разработать и внедрить практические рекомендации.

Четвертый уровень методологического знания – технологическая методология. Она выступает как методика и техника исследования. Методика исследования зависит от его цели, задач и гипотезы, а также от уровня квалификации исследователя.

Именно методика исследования отражает эффективность разработанного исследователем механизма использования всех уровней методологии: философского, общенаучного, конкретно-научного и технологического. Эвристичность этого механизма обусловлена тем, насколько целенаправленно и оптимально реализовано взаимодействие вышеуказанных уровней методологии, достаточно ли полностью учтены специфика каждого уровня методологии на различных этапах исследования и характер его взаимосвязи с другими уровнями.

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 обусловлена достижением критериев и показателей динамичного развития предмета исследования, взятого в своей собственной системности и во взаимодействии с другими системами. Наконец, сущностным фактором эффективной методики выступает разработка оптимальной системы методов, направленных на решение задач констатирующего и преобразующего эксперимента и 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 систему методов, осуществляющих эти деятельности. Она реализует процессуальный характер педагогических явлений, что предполагает обоснованное вычленение циклов их протекания, а также устанавливает внутренние источники целенаправленного развития взаимосвязанных процессов.

Программа базируется на теоретико-содержательной модели исследования, ее концепции. В программе указываются сущностные стороны исследуе-

мого явления, критерии и показатели исследования, раскрывается система используемых методических средств.

Завершение научного исследования предполагает изложение его промежуточных и основных результатов. Изложение обусловлено содержанием и логикой исследования, но и обладает своей собственной логикой, обусловленной законами функционирования языка. Формой реализации содержания научной работы выступает его литературное изложение. Но к этому 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.

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

ЛИТЕРАТУРА

1. **Берков, В.Ф.** Философия и методология науки: учеб. пособие / В.Ф. Берков. – М.: Новое издание, 2004. – 336 с.
2. **Кохановский, В.П.** Философия и методология науки: учебник для высш. учеб. заведений. – Ростов н/Д: «Феникс», 1999. – 576 с.
3. **Лукашевич, В.К.** Философия и методология науки: учеб. пособие / В.К. Лукашевич. – М.: Современная школа, 2006. – 320 с.
4. **Загвязинский, В.И.** Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
5. **Журавлева, В.И.** Педагогика в системе наук о человеке. – М.: Педагогика, 1990. – 168 с.
6. **Кочетов, А.И.** Культура педагогического исследования. – 2-е изд., испр. и доп. – Минск: Редакция журнала «Адукацыя і выхаванне», 1996. – 312 с.
7. **Краевский, В.В.** Общие основы педагогики: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.
8. **Скаткин, М.Н.** Методология и методика педагогических исследований: (В помощь начинающему исследователю) / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1986. – 152 с.
9. **Иващенко, Ф.И.** Практикум по методологии психологического исследования: пособие / Ф.И. Иващенко. – М.: «ФУА информ», 2003. – 138 с.
10. **Митина, Л.М.** Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.М. Митина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.
11. **Петровский, А.В., Ярошевский М.Г.** Основы теоретической психологии. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 528 с.
12. **Формирование учебной деятельности студентов** / под ред. В.Я. Ляудис. – М.: Издательство Моск. ун-та, 1989. – 240 с.

S U M M A R Y

The article is based on the leading role of methodology in training Masters for pedagogical researches. It reveals the contents of methodological training, concerning processing factors of reaching the aims of this training. Moreover, methodical base of preparing students of Master's degree to research is shown in the article.

Поступила в редакцию 10.04.2008