

компетенций обучающихся; обеспечить в ходе реализации Программы достижение студентами экспериментальных групп более высокого, чем у студентов контрольных групп, уровня экономических компетенций.

Процесс формирования экономических компетенций (ключевых, профессиональных и дополнительных) обучающихся является поэтапным (отражает процессуальную сторону) и уровневый (характеризует иерархическую сторону), т.к. студенты одновременно не могут овладеть всем комплексом экономических компетенций.

В статью вошли материалы, полученные в результате научного исследования, проводимого в рамках гранта РГНФ 12-06-00054а «Дидактические особенности развития и совершенствования непрерывного экономического образования».

Литература

1. Булатов А.С. Экономика. М., 1999.
2. Кошкина Н.Б. Многоуровневая профессиональная подготовка специалистов в условиях рынка труда: Дис. ... канд. пед. наук Кемерово, 2007. 251 с.
3. Ломакина Т.Ю. Современный принцип развития непрерывного образования. М.: Наука, 2006.
4. Максимов Н.И. ГОС-3: определимся с тезаурусом: [беседа с проректором по учебной работе Московского государственного текстильного университета Н. Максимовым] / Н.И. Максимов // Аккредитация в образовании. – 2007. – №12. – С. 56–57.
5. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. М.: изд - во «Эгвес», 2011.
6. Попова Н.Е.. Наследство для «Нашей новой школы»//Экономика в школе. – 2011. – № 1(55) – С. 11-24.
7. Раковская О.Л., Сергеева М. Г. Развитие творческой активности будущих специалистов в условиях непрерывного экономического образования: Монография. Курск, 2014. – 242 с.
8. Сергеева М.Г. Дидактический принцип развития непрерывного экономического образования: Монография. Курск: Региональный финансово-экономический институт, 2012. – 422 с.

К ВОПРОСУ О МЕТОДОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

В статье проанализированы методологические требования к педагогическим исследованиям, ведущие методологические направления развития педагогической науки, определены их уровни и специфика процедур научного познания. Отмечен вклад А. М. Новикова в развитие методологии педагогических исследований.

Исходным действием всякого педагогического исследования является, безусловно, определение его теоретико-методологической базы, на основе которой выполняется всесторонний анализ проблемы, осуществляется разработка теоретических и практических положений, обосновываются концептуальные идеи, разрабатываются педагогические условия, образовательные технологии, даются методические рекомендации, предложения и т. д. Вопросы методологии чрезвычайно важны для любой науки, в том числе и для педагогики. «Более того, педагогика как наука, имеющая непосредственное воздействие на формирование личности, ее развитие и саморазвитие, требует четкого и последовательного определения и соблюдения методологических основ ее функционирования, чтобы быть эффективным источником знаний, действенным фактором создания межличностных отношений...» [4, с. 9].

Активный поиск новых теоретико-методологических основ педагогики начался с конца 60-х гг. XX в. вместе со становлением совре-



А.В. Литвин

Ключевые слова:
методология,
педагогические
исследования,
педагогическая наука,
научное познание,
методологические
принципы.

менного понимания методологии как таковой в отечественной науке [4, с. 13]. Г. П. Щедровицкий в этой связи отмечал: «Методологические исследования выступают как первый этап всей работы по построению педагогической науки, они должны дать нам общий проект педагогической науки и план-карту всех предстоящих теоретических исследований, в соответствии с которой будут устанавливаться порядок и темпы всех частных разработок» [13, с. 10].

Методология – это система теоретических знаний, которые исполняют роль руководящих принципов, орудий научного исследования и конкретных средств реализации требований научного анализа [6, с. 7]. Философский энциклопедический словарь дает следующее определение методологии: «Методология – система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе» [16]. Новая философская энциклопедия подает методологию как «тип рационально-рефлексивного сознания, направленный на изучение, совершенствование и конструирование методов в различных сферах духовной и практической деятельности» [11].

Существует достаточно много иных определений понятия «методология». Как утверждает академик А. М. Новиков, «единой, общепринятой, устоявшейся и полной системы взглядов на такую находящуюся на этапе становления науку, как методология, на сегодняшний день не существует»; воспринимают методологию зачастую как некую абстрактную область философии, не имеющую «прямого отношения ни к конкретным научным исследованиям, ни к потребностям практики» [12, с. 8, 10]. Н. М. Зверева, А. А. Касьян, отмечая необходимость методологических знаний, указывают, что «методологическим можно считать знание более высокого порядка по отношению к вновь возникающему» [7, с. 9-10]. В. А. Беликов считает, что «методология педагогического исследования – это система достоверных знаний более высокого порядка по отношению к выбранной педагогической проблеме, определяющая характер, логическую организацию, методы и средства исследования проблемы, принципы, формы и способы построения педагогической концепции ее решения» [3].

В зависимости от совокупности принципов, которые использует та или иная методология, а также внутренней логики их организации и взаимосвязи формируются различные методологические направления, различные научные школы. Несмотря на частичное или полное совпадение методов исследований, используемых в тех или иных философских направлениях и научных школах, именно в связи с различными методологическими прин-

ципами взгляды на один и то же вопрос или научную проблему могут значительно, иногда кардинально отличаться. Разумеется, что в зависимости от того, какие методологические принципы выбраны субъектом познания как базовые, будут использоваться и соответствующие методы, методики и приемы, а значит, средства и способы исследования, формы их конкретизации (например, избрание принципа системности требует использования методов системного анализа, структуризации, моделирования и т.д.). Таким образом, от характера избранных методологических принципов во многом зависят результаты исследования, его достоверность, уровень всесторонности, степень убедительности, истинность и весомость. Поэтому независимо от того, представителем какой научной школы (направления) является ученый, формирование системы указанных принципов – это центральный, ключевой вопрос организации процесса научного познания.

Советская научная мысль разделила методологию науки на несколько «уровней» [10; 11; 17]:

- философский;
- общенаучный;
- конкретно-научный;
- технологический (конкретные методики и техники исследования).

Это – так называемая многоуровневая концепция методологического знания. А. М. Новиков отмечает, что такое деление привело, к сожалению, к тому, что методологию использовали в исследованиях лишь на каком-то определенном уровне [12, с. 15]. Приходится констатировать, что в большинстве украинских научно-педагогических работ такая ситуация, несмотря на активную позицию отдельных ученых, существует и сегодня.

Рассматривая методологию как учение об организации деятельности, в систему научных основ современной методологии Г. П. Щедровицкий включил пять основных дисциплин: 1) общую онтологию системно-структурного анализа; 2) теорию деятельности; 3) теорию мышления; 4) теорию науки; 5) семиотику. Вместе они задают систему средств, необходимую для проектирования любой науки и составления общего плана ее разработки, в том числе для проектирования и разработки науки педагогики [13, с. 67].

Следуя за Г. П. Щедровицким, А. М. Новиков выделил три основания современной методологии, охватывающие познавательную и преобразовательную деятельность, дополнив их еще двумя отображающими ценностно-ориентировочную:

- 1) философско-психологическая теория деятельности;
- 2) системный анализ (системотехника);

- 3) науковедение, теория науки (гносеология и семиотика);
- 4) этика деятельности;
- 5) эстетика деятельности [12, с. 28].

Несколько иные уровни методологических знаний выделяют Н. М. Зверева и А. А. Касьян:

- 1) в общенаучном познании – общенаучные методы;
- 2) в частнонаучном познании – частнонаучные методы;
- 3) особенности мышления;
- 4) методы познания в конкретной учебной дисциплине;
- 5) методы обучения [7, с. 9].

Как правило, в научной литературе, посвященной методологическим аспектам, методы научного познания в зависимости от степени общности и сферы действия разделяются на пять основных групп: философские; общенаучные; частнонаучные; дисциплинарные; междисциплинарные. Ряд философов выделяют еще один уровень методологии – мировоззренческий [1, с. 14].

Для определения методологических требований к педагогическим исследованиям необходимо дать краткую характеристику каждого уровня. При этом будем иметь в виду, что методологические знания каждого уровня включают в себя: теоретические положения (понятия, идеи, принципы, законы, теории) и знания о методах (способах) деятельности [3].

Исходя из общефилософского подхода на первом (высшем) уровне в качестве методологических выступают знания о наиболее общих законах развития природы, общества и человеческого мышления, знание основных ведущих категорий философии, теории познания. К философским методам также относят всесторонность, конкретность, историзм и т.п.

Типичным признаком целого ряда современных философских течений является то, что их системообразующим фактором выступает методология. Ориентация на определенный метод присуща в той или иной мере почти всем философским направлениям в современной западной философии. Философские знания становятся методологией, то есть руководящими положениями в реальной исследовательской деятельности. Однако следует отметить, что зачастую происходит смешение методов и методологических принципов.

Философия образования есть область исследований общей теоретической проблематики, целей и ценностных оснований образования, принципов его содержания и направленности [14, с. 307]. Мировоззренческие системы, выработанные в рамках философии, в педагогике выступают как методолого-инструментальная база. «Философия образования выдвигает

общие, системные и фундаментальные задачи, объединяет различные педагогические направления и привносит в процесс образования целостность и гармоничность. Если педагогика конкретизирует формы необходимого для изложения знания, разрабатывая систему изложения, реализующую цели и задачи образования, то философия образования устанавливает сущность системы образования как социального института, его содержание и взаимодействие с другими социальными институтами общества, а также место в системе образования процесса воспитания» [2]. Другими словами, философия образования помогает концептуально осмыслить тот идеальный образ, в соответствии с которым будет осуществляться планируемое педагогическое воздействие. В итоге, все точки зрения на философию образования можно свести к следующему: философия образования – часть философии; философия образования – часть общей педагогики; философия образования – философская методология педагогики, или общая педагогическая методология.

Важной составляющей этого уровня методологии является исходная философская позиция и соответствующие ей методы (например, диалектический, метафизический), ориентирующие исследователя на познание объекта в его объективном и закономерном развитии. Отметим, что отечественная общефилософская методология, а вместе с ней и педагогическая, развивалась в связи с развитием политических, социально-экономических, образовательно-культурных условий, доминировавших в обществе. При этом она эволюционировала от монистической к плюралистической, что непосредственно сказалось на организации научных исследований, обеспечении учебно-воспитательного процесса, воспитании личности. Плюрализм педагогической методологии в последнее время представляют следующие направления: экзистенциализм, антропология, феноменология, синергетика, герменевтика, рационализм, прагматизм, конструктивизм и др. Каждое из них имеет право на существование и может быть творчески использовано в научно-педагогических исследованиях [4, с. 28].

Осуществление анализа педагогической проблемы на диалектической основе означает, по мнению В. А. Беликова, выполнение таких требований [3]:

1. Анализ ключевых понятий проблемы должен быть осуществлен на основе их философского понимания в теории познания.
2. Основываясь на связи научного и учебного познания, следует выделить существенные признаки учебного познания и этапы его осуществления.
3. Деятельность учащихся находится в постоянном развитии и тем са-

мым обеспечивает развитие личности каждого учащегося. При этом оба процесса носят закономерный характер.

4. Движущей силой развития познания и личности являются противоречия.
5. Процесс образования посредством деятельности носит циклический характер; в каждом цикле при переходе от одного этапа к другому действует закон отрицания отрицания.

Необходимо учитывать и раскрывать суть и других диалектических закономерностей (связей и отношений). Кроме того, в методологическом плане важны следующие положения теории познания:

1. сущность противоречий раскрывается в борьбе противоположностей;
2. взаимодействие, конфликт, борьба противоположностей не статичны, а динамично развиваются;
3. борьба противоположностей выступает источником всякого развития;
4. разрешение одних противоречий, осуществляемое в борьбе противоположностей, порождает новое объективное противоречие [3].

В качестве основного противоречия процесса обучения М. А. Данилов [5, с. 42], В. И. Загвязинский [6] и другие исследователи выделяют противоречие между новыми, более высокими требованиями, предъявляемыми к учащемуся, и имеющимся у него запасом знаний, уровнем сформированности умений и навыков.

К первому методологическому уровню педагогических исследований следует отнести также психологические теории деятельности (ассоциативно-рефлекторную, поэтапного формирования умственных действий, содержательного обобщения и др.). В этой статье не ставим целью рассмотрение методологических требований на психологическом уровне методологии.

На втором (общенаучном) уровне методологическими являются знания, относящиеся ко всем наукам или к широкому классу наук. Эти знания определяют научные принципы деятельности в соответствующих науках. На основе общенаучных понятий формулируются методы и принципы, которые обеспечивают связь философской методологии со специально научным знанием и его методами. К этому уровню относятся знания об общенаучных методах эмпирического (наблюдение, описание, измерение, эксперимент) и теоретического (абстрагирование, идеализирование, формализация и т. д.) исследования, а также общие для эмпирического и теоретического исследований - анализ, синтез, сравнение, обобщение и т. д. [7, с. 10]. Общенаучными являются также системный, алгоритмический,

системно-оптимизационный, структурно-функциональный, кибернетический, вероятностный принципы и подходы, методы моделирования, формализации и др. Здесь тоже часто присутствует смешивание методологических принципов и методов.

Большинство ученых признает методологической основой педагогических исследований теорию систем. На практике это означает следующее:

1. определение объекта исследования как системы;
2. выделение составляющих элементов этой системы;
3. отдельное рассмотрение каждого элемента системы (особенности, функционирование);
4. выделение и изучение связей и отношений между элементами образовательной системы;
5. определение совокупности принципов оптимальной организации и деятельности системы;
6. анализ рациональных методов организации учебно-познавательной деятельности, обеспечивающей системное развитие обучающихся;
7. рассмотрение системы как развивающейся и определение наиболее целесообразного направления этого развития [3].

К третьему (конкретно-научному) уровню методологии относят совокупность методов, принципов, знаний, относящихся к определенной науке, в нашем случае – педагогике. Безусловно, все основные понятия дидактики (образование, обучение, воспитание, учебно-познавательная деятельность, цель обучения, методы обучения и т. д.) имеют методологическое значение.

Б. Т. Лихачев отмечает сложность главных педагогических категорий, недостаточность методологических, аналитических и интегративных исследований, в которых педагогические понятия были бы представлены в чистом виде как абстрактная всеобщность, а затем уже в их взаимодействии и взаимосвязи с категориями смежных наук. «Выходом из положения остается постоянная, систематическая самообразовательная работа, развитие в себе каждым педагогом-исследователем неодолимого стремления к чтению, особенно классической, философской, педагогической и психологической литературы, и умения, преодолевая шаблонность и косность обыденного сознания, развивать в себе педагогическое мышление, способность считаться с доводами разума» [9, с. 15-16].

Считаем важным в этой связи отметить весомый вклад в развитие методологии педагогических исследований академика А. М. Новикова, который, исходя из современного проектно-технологического типа организационной культуры, с позиций системного анализа выстроил методологию как

единое учение об организации деятельности. При этом ученый определил основные характеристики (особенности, принципы, условия, нормы), логическую структуру деятельности (субъект, объект, предмет, результат, формы, средства, методы) и временную структуру процесса ее осуществления [12, с. 617-618]. Методологию учебной деятельности он рассматривает в той же логике, что и методологию иных видов деятельности (научной, практической, художественной, учебной, игровой).

По мнению В. А. Попкова, А. В. Коржуева, ученые-педагоги сегодня сформировали «надпедагогический» конструкт, содержащий проекцию общеметодологических (философских) положений на терминологический аппарат, методы и инструментарий педагогического исследования, который называется методологией педагогики. Согласно современным представлениям, это наука об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах, подходах и способах добывания педагогических знаний, отражения педагогической действительности, а также системах деятельности по добыванию таких знаний, обоснованию исследовательских программ, логики и методов оценки качества полученных результатов [8]. Если сама педагогика есть наука о методах обучения, воспитания и организации системы образования, то методология педагогики – наука о самих этих методах, принципах их конструирования и использования, специфике применения в определенной области [15, с. 35-36].

Четвертый уровень (конкретные методики и техники исследования) включает в себя внутридисциплинарные методы, которые трактуются как «методы, применяемые в той или иной дисциплине». Для педагогических исследований методы третьей и четвертой группы полностью или в значительной части совпадают.

Выделяют также пятый уровень методологии – группу междисциплинарных методов, в которую входят синтетические, интегративные методы, используемые на стыке научных дисциплин (например, педагогики и информатики).

Таким образом, в наиболее общем случае методологической основой решения проблем педагогических исследований на философском и общенаучном уровнях выступают положения теории познания, психологии и теории систем. На их основе сформулирован ряд подходов, обеспечивающих результативный характер педагогических исследований проблем образования (личностно-деятельностный, системный, интегративный, компетентностный, технологический, синергетический, ресурсный и др.). В методологическом плане важно то, что построение системы закономерностей

и принципов учебно-познавательной деятельности является важнейшим элементом педагогического исследования [3].

Таким образом, методология не является простым механическим сочетанием методов, приемов, методик познания и т. п. Методология – это определенным образом упорядоченная логическая система взаимосвязи и взаимодействия феноменов, которые ее формируют. Единство и целостность той или иной совокупности методов, приемов и методик познания, входящих в методологию, обеспечивают принятые в ней методологические принципы. Они определяют установки субъекта познания относительно возможности, допустимости и целесообразности применения, использования того или иного метода, той или иной методики, того или иного способа в научно-познавательной деятельности, а также на их основании осуществляется оценка степени истинности полученного знания (информации). Отметим, что, несмотря на важное место методологических принципов для построения и использования методологии, именно эта составляющая методологии педагогического исследования сегодня остается наименее разработанной.

Изучение образовательных систем и разнообразных педагогических вопросов и ситуаций на основе современного понимания сущности научной методологии обуславливают определенные требования к целостному методологическому анализу проблемы педагогического исследования:

1. Подход к проблеме, объекту и предмету педагогического исследования как к системе; рассмотрение ее составных частей, компонентов, атрибутов.
2. Раскрытие сущности, выделение и описание признаков, особенностей как системы в целом, так и всех ее частей на каждом уровне методологии.
3. Установление и формулировка законов, принципов, педагогических условий функционирования как системы в целом, так и всех ее частей на всех уровнях методологии.
4. Определение, выбор комплекса методов, средств, форм организации функционирования педагогической системы и ее частей с использованием знания о методах, средствах и формах на каждом уровне методологии [3].
5. Конкретизация методологических принципов, принадлежащих к методологии педагогического исследования.

Следует отметить, что в научно-педагогической литературе уделяется достаточно внимания отдельным методологическим проблемам, в частности: определению методов (приемов, способов и т.д.) научного познания и

их ценности; относительности, допустимости, целесообразности и истинности метода (приема, способа и т. д.); определению и соотношению компонентов, которые формируют понятие «методология» (принципы, приемы, способы, средства, методы и методики научного познания). Однако в контексте затронутых в статье вопросов актуальными проблемами методологии педагогического исследования также являются:

- сущность, место и значение методологических принципов в педагогической системе;
- определение содержания отдельных методологических принципов;
- соотношение методологии исследования и ее объекта (предмета);
- определение методологических направлений в педагогической науке и соотнесение с ним той или иной теории;
- воздействие методологических основ исследования на содержание и характер научных построений;
- взаимовлияние методологических подходов и характер такого воздействия;
- анализ ведущих методологических направлений в развитии педагогической науки и т.д.

Решение этих вопросов позволит сблизить позиции ученых, а также педагогов-практиков, решающих проблемы исследования, апробации и внедрения инновационных педагогических концепций и технологий на всех уровнях образования.

Литература

1. *Аверьянов А. Н.* Системное познание мира / А. Н. Аверьянов. М. : Политиздат, 1985. — 263 с.
2. *Базалук О. А.* Философия образования : формирование планетарно-космического типа личности [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.bazaluk.com/conference/85/comments.html>.
3. *Беликов В. А.* Образование. Деятельность. Личность: монография [Электронный ресурс] / В. А. Беликов. М. : Академия естествознания, 2010. — 340 с. — Режим доступа : <http://www.rae.ru/monographs/76>.
4. *Васянович Г.* Методологічні контексти педагогічної науки на сучасному етапі її розвитку / Григорій Васянович // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2013. — № 3. — С. 9—30.
5. *Данилов М. А.* Процесс обучения в советской школе / М. А. Данилов. М. : Учпедгиз, 1960. — 299 с.

6. *Загвязинский В. И.* Противоречия процесса обучения / В. И. Загвязинский. Свердловск : Средне-Урал. кн. изд-во, 1971. — 183 с.
7. *Зверева Н. М.* Методологическое знание в содержании образования / Н. М. Зверева, А. А. Касьян // Педагогика. — 1993. — № 1. — С. 9—12.
8. *Краевский В. В.* Методология педагогики : прошлое и настоящее / Краевский В. В. // Педагогика. — 2002. — № 1. — С. 3—10.
9. *Лихачев Б. Т.* Методологические основы педагогики / Б. Т. Лихачев; Самар. ин-т упр., Рос. акад. образования, Поволж. фил. Ин-та воспитания и развития личности. Самара : изд-во СИУ, 1998. — 199 с.
10. Методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. М. : Наука, 1978. — 391 с.
11. Новая философская энциклопедия : в 4 т. [Электронный ресурс] / Ин-т философии Российской акад. наук. // Гл. ред. В. С. Степин. М. : Мысль, 2000—2001. — Режим доступа : <http://iph.ras.ru/elib/1880.html>.
12. *Новиков А. М.* Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. М. : СИНТЕГ. — 663 с.
13. Педагогика и логика: сборник / Георгий Щедровицкий, Вадим Розин, Никита Алексеев, Нелли Непомнящая. М. : Касталь : ТОО «Международ. журн. «Магистериум», 1993. — 412, [3] с.
14. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. М. : Большая Российская энциклопедия, 2008 — 528 с.
15. *Попков В. А.* Теория и практика высшего профессионального образования : учебное пособие для системы дополнительного педагогического образования / В. А. Попков, А. В. Коржуев. М. : Академический Проект, 2004. — 432 с.
16. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред. Ильичев Л. Ф., Федосеев П. Н. и др. М. : Советская энциклопедия, 1983. — 836 с.
17. *Юдин Э. Г.* Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки : монография / Э. Г. Юдин. М. : Наука, 1978. — 391 с.