

Ибрагимов Гасангусейн Ибрагимович

Доктор пед. наук, профессор, член-корр. РАО

Профессор

ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский
технологический университет»

420132, Казань, ул. Ф. Амирхана, д. 85-а, кв. 52

8 917 2292468; guseinibragimov@yandex.ru

**МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ: СТАНОВЛЕНИЕ И ТЕНДЕНЦИИ
РАЗВИТИЯ**

**METHODOLOGY OF PEDAGOGICS: FORMATION AND
DEVELOPMENT TRENDS**

Г.И. Ибрагимов

G.I. Ibragimov

Аннотация. В статье поставлена задача - выявить состояние вопроса о методологии педагогики и методах педагогического исследования в учебниках и учебных пособиях по педагогике с середины 50-х годов прошлого века по настоящее время. Автор делает вывод, что по мере накопления научных данных имело место расширение объема понятия «методология педагогики», так что в современной трактовке оно включает вопросы организации не только научно-педагогической, но и практической деятельности в образовании. Выявлена устойчивая тенденция к расширению в педагогике состава применяемых методов исследования, междисциплинарному синтезу методов различных наук в исследовании педагогических явлений.

In the article the task is set to reveal the state of the question about the methodology of pedagogy and the methods of pedagogical research in textbooks and teaching aids for pedagogy from the mid-1950s to the present. The author concludes that as scientific data accumulated, the scope of the concept "methodology of pedagogy" expanded, so in the modern interpretation it includes the issues of organizing not only scientific pedagogical but also practical activities in education. A steady tendency to expand in the pedagogy the composition of the applied research methods, the interdisciplinary synthesis of the methods of various sciences in the study of pedagogical phenomena is revealed.

Ключевые слова. Педагогика, методология педагогики, методы педагогического исследования, становление и тенденции развития.

Pedagogy, methodology of pedagogy, methods of pedagogical research, formation and development tendencies.

Постановка проблемы. Качество педагогических исследований, их востребованность образовательной практикой в немалой степени определяются тем, насколько успешно исследователь владеет вопросами методологии и методов подготовки и проведения исследования. На современном этапе развития теории и практики образования наблюдается зарождающаяся тенденция повышения внимания исследователей к методологическим вопросам педагогических исследований [1; 2; 3; 4; 5; 7; 8 и др.]. Это обусловлено, прежде всего, тем, что в последние годы ВАК МО и Н РФ и его профильные экспертные советы, а также диссертационные советы стали обращать более пристальное внимание вопросам обоснованности, объективности и достоверности результатов диссертационных исследований. Кроме того, в образовательные программы современного многоуровневого высшего образования по многим направлениям и уровням подготовки включены в качестве базовых курсы, связанные с методологией и методами исследования.

Однако в реальной исследовательской практике, как показывает анализ, в том числе и многолетнего опыта работы автора в качестве руководителя и члена диссертационных советов по педагогике, нередко имеют место ситуации, свидетельствующие о недостаточно высоком уровне методологической культуры исследователей [4; 6; 8 и др.].

Вышеизложенное побудило нас обратиться к изучению вопроса о том, каково состояние вопроса о методологии и методах педагогических исследований в отечественной педагогике. Для этого были изучены учебники и учебные пособия по педагогике на предмет отражения в них рассматриваемого вопроса. Отбор проводился по двум критериям: наличие рекомендации федерального органа управления образованием к использованию в практике учебных заведений; отражение основных этапов развития отечественного образования с середины прошлого века (такowymi являлись: конец 50-х годов прошлого века (реформа школы 1958 года),

середина 1980-х годов (начало перестройки), после 2000 года (модернизация образования).

Отражение вопросов методологии и методов педагогического исследования в учебных изданиях по педагогике.

В 1950-х годах были изданы два учебника для педагогических институтов - И.Т. Огородникова и П.Н. Шимбирева [9], а также под редакцией И.А. Каирова, Н.К. Гончарова, Б.П.Есипова и Л.В.Занкова [10], которые принципиально не отличались в части освещения интересующего нас вопроса. Так, в работе И.Т. Огородникова и П.Н.Шимбирева выделялась отдельная глава «Предмет и метод педагогики», где отмечалось, что «предметом советской педагогики является коммунистическое воспитание, образование и обучение подрастающего поколения», а в качестве методологической основы выступает философия марксизма-ленинизма [9, с. 9]. Среди методов научно-педагогического исследования выделялись три основных метода - наблюдение, педагогический эксперимент, изучение документов, архивов, литературных источников. Интересно отметить, что в параграф о методах научно-педагогического исследования был включен специальный пункт «Антинаучные методы изучения учащихся», в котором резко критиковались тестирование и анкетирование как антинаучные и вредные для советской педагогики методы исследования. В частности, утверждалось, что применение тестов и анкетирования «приводило к разрушению школы, к клевете и издевательствам над советскими детьми и пропаганде буржуазных взглядов на развитие ребенка» [9, с. 26].

В середине 60-х годов прошлого века учебник под ред. Г.И.Щукиной [11] также включал отдельную лекцию «Предмет и метод педагогики». Однако и здесь понятие «методология педагогики» не упоминалось, а выделялась только часть, посвященная раскрытию методов исследования, применяемых в педагогике. Подчеркивалось, что педагогические исследования в силу сложности и множественности связей педагогических явлений осуществляются разнообразными методами, каждый из которых

имеет свою специфику и способен вскрыть ту или иную сторону изучаемых явлений и процессов. В числе этих методов: наблюдение, эксперимент, беседа, анкеты, письменные опросы, сочинения, изучение школьной документации, результатов детского творчества, математические и статистические методы обработки и ряд других [11, с. 26-27]. Важно отметить, что акцентировалось внимание на необходимость комплексного изучения педагогических явлений, для чего следует применять комплексные методы: педагогические, психологические, социологические и др. [11, с. 33]. Вместе с тем, методы смежных с педагогикой наук специально не выделялись (например, не было тестирования, экспертных методов и др.).

Можно заключить, что к середине 60-х годов прошлого века несколько увеличился состав методов педагогического исследования за счет включения методов социологического исследования и методов математической статистики. В то же время, в качестве методологических основ педагогики рассматривалась только марксистско-ленинская философия.

К середине 80-х годов прошлого столетия были популярными два учебника по педагогике – под редакцией Ю.К.Бабанского [12] и учебник Т.А. Ильиной [13]. В обоих учебниках глава «Предмет педагогики и методы научно-педагогического исследования» была написана Т.А. Ильиной, определявшей предмет педагогики как «воспитательная деятельность, которая осуществляется в учебно-воспитательных учреждениях лицами, специально уполномоченными для этого обществом» [13, с. 3].

Что касается вопросов методологии, то четко фиксировалось, что методологической основой ведения научных исследований советскими исследователями в любой области знания является марксистско-ленинская философия как наука о всеобщих закономерностях развития природы, общества и мышления. Общим же научным методом, на требования которого ориентируются исследователи любой отрасли наук, является *диалектико-материалистический метод*, основными требованиями которого являются: изучать явление в его развитии; изучать явление в его связях и

взаимодействии с другими явлениями; прослеживая постепенное развитие изучаемого явления, выявлять моменты перехода количественных изменений в качественные; рассматривать процесс развития как самодвижение и саморазвитие, происходящие в силу присущих ему внутренних противоречий; единство и борьба этих противоречий или противоположностей и есть движущая сила, источник развития.

Далее отмечалось, что каждая наука располагает системой конкретных исследовательских методов, учитывающих специфику самой науки и изучаемых ею явлений. Среди методов педагогических исследований назывались: методы работы с литературой; методы изучения опыта, в том числе: наблюдение, беседа, интервьюирование, анкетирование, изучение письменных, графических работ и изделий учащихся, изучение школьной документации; эксперимент; математические методы; моделирование [13, с. 23-28].

Как видим, имела место попытка систематизации методов, выразившаяся в том, что выделялись: а) две группы методов исследования: общенаучный метод (диалектико-материалистический) и конкретные методы, используемые в педагогике; б) пять групп конкретно-научных методов в педагогике: методы работы с литературой; изучения опыта; эксперимент; математические методы; моделирование. Можно констатировать определенное продвижение в вопросе о составе и типологии методов научно-педагогического исследования. Вместе с тем, систематизация методов исследования в педагогике не имела убедительного обоснования, в частности, не было ясно на основании какого критерия осуществлялось деление на группы конкретных методов научно-педагогического исследования.

В 1990-х годах был опубликован ряд учебных пособий по педагогике [14– 17]. Одним из них являлось учебное пособие Б.Т. Лихачева, в котором под предметом педагогики понимались «объективные законы конкретно-исторического процесса воспитания, органически связанные с законами

развития общественных отношений, а также реальная общественная воспитательная практика формирования подрастающих поколений, особенности и условия организации педагогического процесса» [14, с. 85]. Отдельный параграф был посвящен вопросу о принципах и методах организации научно-педагогических исследований. Акцентируем внимание на два момента: во-первых, на то, что впервые на уровне учебного пособия стали писать о *методологических принципах* организации исследования; во-вторых, речь шла о методах *организации* научно-педагогических исследований (в отличие от прежних формулировок – методы научно-педагогических исследований»).

Выделялись следующие пять *методологических принципов организации педагогического исследования* проблем воспитания: конкретно-историческое изучение общественных явлений во всем многообразии их связей, зависимостей и опосредований; принцип несводимости законов одной науки к законам другой, хотя бы и смежной, близкой по объекту и предмету исследования; принцип диалектического единства общего и особенного в педагогических явлениях; принцип единства воспитания и жизни; принцип взаимосвязи и взаимозависимости педагогической теории и практики. Заметим, что если в предыдущих учебниках единственным принципом был диалектико-материалистический подход (метод), то Б.Т. Лихачев ввел новые принципы, которые, хотя и не имели убедительного обоснования, тем не менее, сыграли определенную роль в развитии методологической культуры будущих учителей.

Точно также и в рассмотрении методов педагогического исследования был сделан шаг в сторону их расширения и степени обоснованности. В частности, речь шла не просто о совокупности, а о **системе** методов педагогического исследования, которая складывается из собственно педагогических методов и методов, привлекаемых из других наук [14, с. 97]. Акцент на системе методов важен, ибо подразумевается, что в

педагогическом исследовании объективно требуется использование как педагогических, так и методов других наук.

Важно также и то, что Б.Т. Лихачев дал определения ряду методологических характеристик педагогического исследования (метод научного познания, научно-исследовательская методика, научная проблема, научная гипотеза), выделил его виды (эмпирический и теоретический), а также соответствующие каждому виду методы педагогического исследования. Так, в рамках *эмпирического исследования* были выделены основные (наблюдение, сбор независимых характеристик, изучение документации о жизни детей и результатах их деятельности, опытная работа, экспериментальная работа, анкетирование, интервьюирование, экспертные оценки, статистической обработки полученных данных) и вспомогательные (психо-физиологические методы и методики) методы исследования. Кроме того, необходимо отметить, что, пожалуй, впервые было акцентировано внимание на самонаблюдении и самоанализе как методах педагогического исследования. Среди методов теоретического исследования выделялись: обобщение опыта передовой практики, абстрагирование, системно-структурный анализ, моделирование.

Как видим, в работе Б.Т. Лихачева имело место заметное продвижение в раскрытии вопроса о методологии и методах педагогического исследования, выразившееся в следующем: 1) выделении комплекса *методологических принципов организации исследования* проблем воспитания; 2) раскрытии ряда методологических характеристик педагогического исследования (метод научного познания, противоречие, научная проблема, гипотеза); 3) выделении и краткой характеристике видов педагогического исследования (эмпирического и теоретического) и соответствующих им методов исследования; 4) акцентировании внимания на том, что в качестве методов педагогического исследования выступают самонаблюдение и самоанализ.

В учебном пособии под редакцией П.И. Пидкасистого [16] специальная глава (Методология и методы педагогических исследований) посвящена

анализируемому нами вопросу. Глава написана В.В.Краевским и Журавлевым В.И. (вопрос о методах педагогического исследования). Это учебное издание ценно тем, что впервые было не только введено понятие «методология», но и дано его обоснование. В частности, выделялись три подхода к определению понятия «методология».

Суть *первого подхода* в том, что методология есть: а) система принципов и способов построения деятельности (теоретической и практической); б) учение об этой системе. В этой трактовке методологии ключевым является понятие «деятельность». Методология отвечает на вопрос о том, на основе каких принципов строится любая деятельность, а также какие способы используются для этого? Причем подчеркивается, что речь идет не о наборе, а о *системе* принципов и способов построения деятельности.

Второй подход к определению методологии состоит в понимании ее как *учения о методе научного познания и преобразования мира*. В отличие от первого подхода, здесь методология сводится, по сути дела, к совокупности теоретических положений о: а) методе научного познания и б) методе преобразования мира. Поскольку во второй части речь идет о преобразовании мира (а преобразование – это не что иное, как практическая деятельность, направленная на изменение общества, человека, природы и т.д.), то можно заключить, что методология есть учение о методе научного познания (т.е. теоретической и экспериментальной деятельности, направленной на познание явлений и процессов) и методе практической деятельности, направленной на изменение объективной реальности.

Однако акцент только на методе (научного познания и преобразования мира) позволяет сделать вывод, что данный подход к определению методологии носит более узкий характер, по сравнению с первым подходом.

Третий подход к определению методологии – это ее трактовка как «*учение о принципах построения, формах и способах научно-исследовательской деятельности*». В данном определении, в отличие от вышеприведенных, методология трактуется как учение не только о

принципах построения и способах, но и о формах научно-исследовательской деятельности. Обратим внимание, что речь идет только о научно-исследовательской деятельности. Но, в отличие от второго подхода (сводящего методологию к *методу* научного познания и преобразования мира), здесь методология трактуется шире – как принципы, формы, способы построения научно-исследовательской деятельности.

В.В. Краевский справедливо подчеркивал, что нечеткость представлений о методологии порождается прямым переносом то одного, то другого из этих определений на педагогическую действительность без учета особенностей педагогической науки. Он отмечал, что для понимания роли и места методологии в общей системе методологического знания нужно различать несколько уровней методологии: философский; общенаучный (системный подход, деятельностный подход, характеристика разных типов научных исследований, их этапы и элементы: гипотеза, объект и предмет исследования, цель, задачи и т.д.); конкретно-научный (совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине); методики и техники исследования.

В анализируемом учебном пособии впервые (на уровне нормативного знания) дано определение понятию "методология педагогики", под которым понималась *«система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов оценки качества исследовательской работы [16, с. 34].* Отсюда видно, что методология педагогики выступает в двух аспектах: как система знаний и как система научно-исследовательской деятельности.

В соответствии с первой частью определения методология педагогики должна дать ответ на вопрос о том, на каких основаниях строится педагогическая теория и какова ее структура; на какие принципы необходимо

опираться при изучении педагогической реальности и какие методы следует использовать для этого.

Во второй части определения дается характеристика методологии педагогики как системы деятельности. При этом имеются в виду два вида деятельности: первый вид – деятельность по получению знаний (об основаниях и структуре педагогической теории, принципах и методах добывания этих знаний) – методологическое исследование. Их задача — выявление закономерностей и тенденций развития педагогической науки в ее связи с практикой, принципов повышения эффективности и качества педагогических исследований, анализ их понятийного состава и методов. Второй вид деятельности - деятельность по обоснованию программ, логики и методов оценки качества исследовательской работы – методологическое обоснование. Обеспечить исследование методологически — значит использовать методологические знания для обоснования программы исследования и оценки ее качества.

В. В. Краевский ввел понятие «методологическая культура» в содержание которой включал методологическую рефлексию (умение анализировать собственную научную деятельность), способность к научному обоснованию, критическому осмыслению и творческому применению определенных концепций, форм и методов познания, управления, конструирования [16, с. 33]. Очень важно обратить внимание на мысль о том, что методологическая культура необходима не только научному работнику, но и практику, так как мышление в педагогическом процессе направлено на разрешение возникающих в этом процессе проблем, и «здесь нельзя обойтись без рефлексии, т.е. размышлений о собственной деятельности».

Для учителя обладать методологической культурой значит знать методологию педагогики и уметь применять это знание в процессе решения педагогических ситуаций. Основными составными частями методологической культуры учителя являются: проектирование и конструирование учебно-воспитательного процесса; осознание,

формулирование и творческое решение педагогических задач; методическая рефлексия. Эти составляющие обеспечивают высокий уровень профессиональной деятельности учителя, характеризуют его как творческую личность.

Также в данной работе раскрыт вопрос об основных *признаках научного исследования в педагогике* (целенаправленность, наличие объекта исследования, специальных средств исследования, специальная терминология), его *методологических характеристиках, логике и методах педагогического исследования*. Среди методов исследования дана характеристика следующим: наблюдение, анкетирование, педагогический эксперимент, методы социометрии, тестирование.

Представляется ценным вывод, к которому пришли авторы учебного пособия о роли и месте методологии педагогики. Они констатировали возникновение важнейшей тенденции методологического знания в педагогике, состоящей в том, что «методология все активнее проникает из области научных исследований в область практики. Методология педагогической науки становится практикоориентированной» [16, с. 60].

Как видно из вышеизложенного, в анализируемом учебном пособии впервые на нормативном уровне был обстоятельно раскрыт вопрос о методологии педагогики, введены в оборот понятия методологическая культура исследователя и методологическая культура учителя, показано, что методология педагогики не сводится только к вопросам организации научно-исследовательской деятельности, но и проникает в практическую педагогическую деятельность.

В начале 2000-х годов вышли в свет несколько учебников и учебных пособий по педагогике [18-20]. Остановимся подробнее на выявлении того, какое развитие получил в них вопрос о методологии педагогики.

В работе В.А. Сластенина и В.П. Каширина [18] отдельная глава в разделе «Теоретико-методологические основы педагогики» посвящена методологии и методам педагогических исследований. Анализ структуры

главы (1. Понятие о методологии педагогики и ее уровнях; 2. Философские основания педагогики; 3. Общенаучный уровень методологии педагогики; 4. Конкретно-методологические принципы педагогических исследований; 5. Организация педагогического исследования; 6. Система методов и методика педагогического исследования) показывает, что появились такие специальные вопросы, как организация педагогического исследования; методика педагогического исследования (помимо методов, о которых писали прежде). Кроме того, отдельные параграфы посвящены проблемам разных уровней методологии (философскому, общенаучному и конкретно-научному) что говорит о повышении роли и места проблем методологии и методов педагогического исследования в общей структуре педагогики как науки.

Что понималось под методологией педагогики В.А. Сластениным? Прежде всего, он отмечал, что «в современном науковедении под **методологией** понимают учение о принципах построения, формах и способах научно-исследовательской деятельности» [18, с. 147]. Методология науки дает характеристику компонентов исследования – его объекта, предмета, задач исследования, совокупности исследовательских средств, необходимых для их решения, формирует представление о последовательности движения в процессе решения исследовательских задач.

Исходя из такого понимания методологии науки В.А. Сластенин рассматривал **методологию педагогики** как «совокупность теоретических положений о педагогическом познании и преобразовании действительности» [18, с. 147]. Из этого определения следует, что методология педагогики включает совокупность двух групп теоретических положений: о педагогическом познании (т.е. принципах, формах, способах организации познания в педагогике) и о преобразовании педагогической действительности.

Вместе с тем, заметим, что данное определение методологии педагогики не совсем корректно отражало взятое автором за основу определение общей методологии (согласно которому это есть учение о

научно-исследовательской деятельности - ее принципах построения, формах и способах), в котором никак не представлена мысль о преобразовании действительности, что является задачей практической, а не научно-исследовательской деятельности.

Важно отметить, что в анализируемой работе достаточно подробно раскрывались разные уровни методологии, что вносило значительную ясность в понимание этих вопросов как обучающимися, так и исследователями и педагогами. На *философском* уровне были представлены различные философские учения: *экзистенциализм* (цель школы – научить школьников творить себя как личность, учить их так, чтобы они создавали себя), *неотомизм*, (ведущая роль религии в воспитании подрастающих поколений), *позитивизм* (абсолютизация естественных наук и их методов; обществознание – область мифологии), *неопозитивизм* (главное – не знания, а методы их приобретения), *прагматизм* (в основе – понятие «опыт», индивидуальный опыт ребенка – основа учебного процесса; всякое знание истинно, если оно получено в процессе практической деятельности), *диалектический материализм* (материя первична, а сознание вторично; все предметы и явления находятся в состоянии движения, развиваются и изменяются; законы диалектики: переход количественных изменений в качественные; единство и борьба противоположностей; отрицание отрицания [18, с.148-151].

Общенаучный уровень методологии педагогики представлен только одним – *системным* подходом и его кратким описанием. В числе *конкретно-методологических принципов* педагогического исследования автор выделял: личностный, деятельностный, полисубъектный (диалогический), культурологический, этнопедагогический, антропологический подходы. Примечательно, что не разделялись понятия подход и принцип: «выделенные методологические *принципы (подходы)* педагогики как отрасли гуманитарного знания позволяют ... [18, с. 153].

Вопрос о соотношении понятий «методологический подход» и «методологический принцип» требует специального рассмотрения, на котором здесь мы не будем подробно останавливаться. Однако заметим, что, на наш взгляд, понятие «подход» шире и объемнее понятия «принцип». Каждый подход требует для его реализации применения ряда принципов. Кроме того, отличие состоит и в функциональном предназначении: подход выполняет функцию общенаправляющую, а принцип (принципы) – конкретно-регулирующую через совокупность требований, необходимых для реализации основной идеи подхода. Например, компетентный подход требует для его реализации использования системы принципов, в том числе: целеполагания, практической направленности образования, междисциплинарной и внутрипредметной интеграции, системного мониторинга и др.

Впрочем, в отдельной главе учебного пособия В.А. Сластенин рассматривает аксиологический подход, который позволяет «с одной стороны изучать явления с точки зрения заложенных в них возможностей удовлетворения потребностей людей, а с другой – решать задачи гуманизации общества» [18, с. 162]. Примечательно, что применительно к данному подходу имеет место различие понятий подход и принцип, поскольку отмечается: «смысл аксиологического подхода может быть раскрыт через систему аксиологических принципов, которым относятся: равноправие философских взглядов в рамках единой гуманистической системы ценностей; равнозначность традиций и творчества, взаимообогащающего диалога между традиционалистами и новаторами; экзистенциальное равенство людей, диалог и подвижничество вместо мессианства и индифферентности [18, с. 162].

Необходимо обратить внимание и на определенное развитие в части представления методов и методики исследования в педагогике. Здесь можно выделить несколько позиций.

Во-первых, дано определение понятию «методика исследования» которое представляет собой «комплекс теоретических и эмпирических методов, сочетание которых дает возможность с наибольшей достоверностью исследовать такой сложный и многофункциональный объект, каким является образовательный процесс» [18, с. 156]. Заметим, что в прежних работах либо не было вообще упоминания об этом понятии, либо оно давалось без соответствующего определения его основных признаков.

Во-вторых, развитие этого вопроса и в том, что все многообразие методов исследования разделено на три группы: *методы изучения педагогического опыта, методы теоретического исследования, математические и статистические методы*. В первую группу методов отнесены: наблюдение, методы опроса, изучение продуктов деятельности учащихся, изучение школьной документации, педагогический эксперимент. Неясно только, почему педагогический эксперимент отнесен к группе методов изучения педагогического опыта.

Продолжим анализ учебных изданий и рассмотрим учебник педагогики под редакцией Л.П.Крившенко [19], где также отдельная глава (включающая четыре параграфа: понятие методологии педагогики; методологические принципы педагогического исследования; методы педагогического исследования; структура педагогического исследования) посвящена анализируемому нами вопросу.

Методология педагогики определяется как «учение о принципах, методах, формах и процессах познания и преобразования педагогической действительности» [19, с. 49]. Как видим, оно практически совпадает с тем, какое было дано В.А. Сластениным. В этом же параграфе раскрываются уровни методологии, в описании которых есть одно важное отличие, относящееся к общенаучному уровню методологии. Если В.А. Сластенин отнес к этому уровню только системный подход, то, в отличие от него, авторы данного учебника включили в состав общенаучной методологии группу подходов: системный, личностный, деятельностный, диалогический,

культурологический, этнопедагогический, антропологический подходы (у В.А. Слостенина они были отнесены к конкретно-научному уровню методологии).

В работе выделены восемь методологических принципов педагогического исследования: исходить из объективности и обусловленности педагогических явлений: они существуют и развиваются в силу действия внутренних объективных законов, противоречий, причинно-следственных связей; обеспечивать целостный подход в изучении педагогических явлений и процессов; 3) изучать явление в его развитии и др. [19, с. 53]. В целом следует отметить, что формулировки принципов даны технологично, а именно в форме конкретных действий методологического характера. Например - «изучать явление в его связях и взаимодействии с другими явлениями».

Определенное продвижение есть в вопросе о классификации методов исследования. Во-первых, выделены и конкретизированы группы методов исследования, привлекаемые из других наук: общетеоретические методы (анализ, синтез, сравнение и др.); социологические методы (анкетирование и др.); социально-психологические методы (социометрия и др.); математические методы (ранжирование и др.) [19, с. 54]. Во-вторых, предложена типологизация эмпирических методов исследования на несколько групп: методы сбора и накопления данных; методы контроля и измерения; методы обработки данных; методы оценивания; методы внедрения результатов исследования в педагогическую практику [19, с. 55].

Заключение. Таким образом, можно констатировать, что начиная с 50-х годов прошлого столетия в отечественной педагогике имел место процесс непрерывного повышения внимания исследователей к вопросам методологии и методов педагогических исследований. В развитии научных представлений о методах исследований в педагогике наблюдается четко выраженная тенденция к расширению их состава, междисциплинарному синтезу методов различных наук в исследовании педагогических явлений.

Понятие «методология педагогики» по мере накопления научных данных развивалось и вширь и вглубь. Расширение его объема происходило за счет включения новых объектов, охватываемых мысленно данным понятием (многоуровневая методология, палитра взаимосвязанных подходов на разных уровнях методологии: философском, общенаучном, частно-научном, технологическом; включение в сферу действия методологии и практической педагогической деятельности), а также углубление его содержания благодаря выделению новых существенных признаков.

Действительно, во второй половине двадцатого века понятие методология относили, прежде всего, к деятельности в сфере научных исследований. Однако на современном этапе, в эпоху быстрых перемен во всех сферах жизнедеятельности, в эпоху неопределенности, деятельность в любой сфере приобретает черты продуктивной деятельности, предполагающей осуществление полного цикла – от целеполагания до контроля и рефлексии. Исследователи говорят о проектно-технологическом типе культуры, который предъявляет новые требования к деятельности в этой культуре. Основной вектор этих изменений – в возрастании роли методологического знания, то есть знания о том, как осуществлять деятельность, как ее проектировать, реализовывать и оценивать.

Тенденция расширения роли методологического знания четко просматривается в проведенном выше анализе учебных изданий по педагогике. Уловить и четко зафиксировать ее удалось А.М. Новикову, который трактовал методологию как единое учение об организации деятельности, определив основные характеристики (особенности, принципы, условия), логическую структуру деятельности (субъект, объект, предмет, результат, формы, средства, методы) и временную структуру процесса ее осуществления [5, с. 302]. Такое определение методологии некоторые исследователи считают «опасной мыслью», которая «может привести к полному распаду методологии и вместе с ней – педагогики» [21, с. 17].

На самом деле не стоит так драматизировать ситуацию. На наш взгляд, подход А.М. Новикова - это удачная и изящная попытка интегрировать методологию педагогики в систему современного методологического знания, которое должно быть адекватно новому, проектно-технологическому типу культуры. Он доказал, что методология педагогики принципиально ничем не отличается от методологии любой области человеческой деятельности [5, с. 15]. Кроме того, такой взгляд на методологию педагогики позволяет более или менее четко размежевать предметы методологии и теории педагогики: первая отвечает на вопрос – как организовать деятельность в сфере образования; вторая – что такое деятельность в сфере образования?

ЛИТЕРАТУРА

1. Бозиев Р.С. О методологии исследования развития систем образования в национальных регионах России//Педагогика. 2017. №2.
2. Ибрагимов Г.И. Предмет и основные понятия дидактики // Педагогика. 2014. № 2.
3. Лаптев В.В. Совершенствование качества подготовки и аттестации кадров высшей квалификации по педагогическим наукам//Педагогика. 2017. №7.
4. Лельчицкий И.Д., Пурышева Н.С., Тряпицына А.П. Диссертационные исследования по педагогическим наукам: анализ тематики//Педагогика. 2017. №3.
5. Новиков А.М. Методология образования. М.: Эгвес, 2002. 320 с.
6. Орлов А.А. Специфика современного педагогического знания//Педагогика. 2013. №8.
7. Перминова Л.М. Методологический анализ объекта дидактики и структура дидактического знания // Педагогика. 2015. №9.
8. Сергеев Н.К., Сериков В.В. Диссертация по педагогике: проблемы науки и нравственности//Педагогика. 2014. №4.
9. Огородников И.Т., Шимбирев П.Н. Педагогика. Учебник для учительских институтов. М.: Учпедгиз, 1950. 432 с.
10. Педагогика. Учебник /Под ред. И.А. Каирова. М.,1956. 436 с.

11. Педагогика. Учебник для педагогических институтов. Под ред. Г.И.Щукиной. М.: Просвещение, 1966. 646 с.
12. Педагогика. Учебное пособие для студентов педвузов / Под ред. Ю.К. Бабанского. М.: Просвещение, 1983. 608 с.
13. Ильина Т.А. Педагогика: Курс лекций. Учебное пособие для студентов пед. институтов. М.: Просвещение, 1984. 496 с.
14. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций. Учебное пособие для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. М.: Прометей, 1992. 528 с.
15. Харламов И.Ф. Педагогика: Учебное пособие. – 3-е изд., перераб. и доп. М.: Юристъ, 1997. 512 с.
16. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 1998. 640 с.
17. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. пособие. Ростов-на-Дону: Творческий центр «Учитель», 1999. 560 с.
18. Слостенин В.А., Каширин В.П. Педагогика и психология. Учеб. пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 480 с.
19. Педагогика: учебник /Л.П.Крившенко и др.; под ред. Л.П.Крившенко. М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2005. 432 с.
20. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. 576 с.
21. Коршунова Н.Л. Понятие методологии педагогики в прошлом и настоящем. - Педагогика. – 2013. - № 6. – с. 12-20.

LITERATURA

1. Bozиеv R.S. O metodologii issledovaniva razvitiva sistem obrazovaniva v natsional'nvkh regionakh Rossii//Pedagogika. 2017. №2.
2. Iбragimov G.I. Предмет i osnovnye ponyatiya didaktiki // Pedagogika. 2014. № 2.
3. Laptev V.V. Soversnenstvovanie kachestva podgotovki i attestatsii kadrov vysshey kvalifikatsii po pedagogicheskim naukam// Pedagogika. 2017. №7.

4. Lel'chitskiy I.D., Purysheva N.S., Tryapitsyna A.P. Dissertatsionnye issledovaniya po pedagogicheskim naukam: analiz tematiki// Pedagogika. 2017. №3.
5. Novikov A.M. Metodologiya obraxovaniya. M.: Egvesc, 2002. 320 c.
6. Orlov A.A. Spetsifika sovremennogo pedagogicheskogo znaniya// Pedagogika. 2013. №8.
7. Perminova L.M. Metodologicheskiy analiz ob'ekta didaktiki i struktura didakticheskogo znaniya // Pedagogika. 2015. №9.
8. Sergeev N.K., Serikov V.V. Dissertatsiya po pedagogike: problemy nauki i npravstvennosti// Pedagogika. 2014. №4.
9. Ogorodnikov I.T., Shimbirev P.N. Pedagogika. Uchebnik dlya uchitel'skikh institutov. M.: Uchpedgiz, 1950. 432 c.
10. Pedagogika. Uchebnik /Pod red. I.A. Kairova. M.,1956. 436 c.
11. Pedagogika. Uchebnik dlya pedagogicheskikh institutov. Pod red. G.I.Shchukinoy. M.: Prosveshchenie, 1966. 646 c.
12. Pedagogika. Uchebnoe posobie dlya studentov pedvuzov / Pod red. YU.K. Babanskogo. M.: Prosveshchenie,1983. 608 c.
13. Il'ina T.A. Pedagogika: Kurs lektsiy. Uchebnoe posobie dlya studentov pedvuzov. M.: Prosveshchenie, 1984. 496 c.
14. Лихачев Б.Т. Pedagogika. Kurs lektsiy. Uchebnoe posobie dlya studentov pedvuzov. M.: Prometey, 1992. 528 c.
15. Kharlamov I.F. Pedagogika: Uchebnoe posobie. – 3-e izd., pererab. i dop. M.: Yurist', 1997. 512 c.
16. Pedagogika. Uchebnoe posobie dlya studentov pedvuzov i pedagogicheskikh kolledzhey / Pod red. P.I. Pidkasistogo. M: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 1998. 640 c.
17. Bondarevskaya E.V., Kul'nevich S.V. Pedagogika: lichnost' v gumanisticheskikh teoriyakh i sistemakh vospitaniya: Uchebnoe posobie. Rostov-na-Donu: Tvorcheskiy tsentr «Uchitel'», 1999. 560 c.
18. Slastenin V.A., Kashirin V.P. Pedagogika i psikhologiya. Uchebnoe posobie. M.: Izdatel'skiy tsentr «Akadeviya», 2007. 480 c.
19. Pedagogika: uchebnik /L.P.Krivshenko i dr.; pod red. L.P.Krivshenko . M.: TK Velbi, Izd-vo Prospekt, 2005. 432 c.
20. Podlasyy I.P. Pedagogika: Novyy kurs: ucheb. dlya studentov vyssh. ucheb. zavedeniy: V 2 kn. M.: Gumanit. izd. tsentr VLADOS, 2003. Kn. 1: Obshchie osnovy. Protsess obucheniya. 576 c.