

11. Шаршов И. А. Полилатеральный подход к проблеме профессионально-творческого саморазвития // Художественно-эстетическая подготовка будущего учителя в системе непрерывного педагогического образования. — Липецк, 2004.

12. Шаршов И. А. Профессионально-творческое саморазвитие личности: сущность и технология. — Москва; Тамбов, 2003.

УДК 370.1+370.153

РАЗВИТИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ ПЕДАГОГА-ИССЛЕДОВАТЕЛЯ

П. В. Ленин, С. П. Беловолова, В. А. Беловолов

В современных социокультурных условиях актуализируется осознание того, что и устойчивое развитие общества, и преодоление проблем, с которыми оно сталкивается, и возможность дать ответ на вызовы нового тысячелетия зависят от состояния образования и образованности населения. Сегодня становится все более очевидным, что только профессионалы, способные делать дело и отвечать за него, могут обеспечить выживание общества, его выход из кризиса, его возврат к национально-культурным традициям и полноценным контактам с другими странами и народами.

Давно замечено, что педагогическое образование принимает оптимальный вид, если в его целостной структуре достигнуто динамическое равновесие двух основных процессов — функционирования и развития. Между тем у нас все еще сохраняется приоритет функционирования в ущерб развитию. Процесс развития педагогического образования до сих пор несопоставим по всем позициям с процессом функционирования и воспроизводства сложившейся системы, что приводит в противоречие с кардинальными изменениями социокультурной и экономической ситуации в стране.

Обновление высшего педагогического образования нельзя полноценно осуществить без анализа ведущих тенденций развития современной образовательной практики. К этим тенденциям относятся: *многоуровневость и многоступенчатость; гибкость, открытость и вариативность; поликультурный характер и этнорегиональная направленность образования; непрерывность образования.*

Не менее важно в связи с этим учитывать обострившиеся за последние годы противоречия:

— между утвердившимся в реальной практике новым типом профессиональной деятельности учителя с преобладанием личностной направленности педагогического мышления и сложившейся моделью профессионального образования учителя, ориентированной преимущественно на традиционную знаниевую парадигму педагогической деятельности;

— между односторонней ориентацией педагогического образования на повышение его «научности», насыщением его все новыми дисциплинами и все более очевидным пониманием того, что педагогическое образование не сводится к усвоению лишь одних научных основ деятельности, а предполагает развитие самого учителя, его профессионального мировоззрения и менталитета, мотивации; что деятельностьная, ситуацион-

но-личностная природа современных образовательных технологий такова, что подготовку к ней нельзя обеспечить путем простого информационного насыщения будущего педагога;

— между необходимостью оперативно реагировать на непрерывно меняющиеся требования к развитию личностного и индивидуально-творческого потенциала субъектов образовательного процесса и дискретно-локальным характером изменений сложившейся системы подготовки учителя;

— между общим концептуальным уровнем современной педагогической науки с ярко выраженными тенденциями к междисциплинарному синтезу, интеграции научного знания и актуальным состоянием теории педагогического образования, находящейся в начальной стадии своего становления [18].

Названные противоречия, тенденции и зависимости вплотную подводят к пониманию исходных параметров конструирования содержания педагогического образования.

В любой науке рано или поздно, но неизбежно наступает такой период, когда совершается переход от феноменологических описаний к построению подлинно научных теорий. Именно такой период переживает сегодня та область педагогической реальности, которая обращена к высшему профессиональному образованию.

Процесс профессионального становления будущего учителя должен, по возможности, моделировать задачную структуру педагогической деятельности, вооружать его первоначальным опытом практических отношений. Основное назначение профессионально-педагогического образования — научить студентов решению педагогических задач.

Непременной составляющей профессионально-педагогической подготовки учителя выступает формирование у него методологической культуры.

Методологическая культура — это целостная, интегральная характеристика личности, обладающей фундаментальным общенаучным, методологическим знанием, системой ценностных ориентаций на творческое саморазвитие в учебно-исследовательской творческой деятельности, научным стилем мышления.

Методологическая культура обеспечивает следующие функции:

- познавательно-мировоззренческую;
- интегративную;
- эвристическую;
- креативную;
- прогностическую.

Мы разделяем точку зрения ученых, полагающих, что, обладая методологической культурой, студент всю свою интеллектуальную энергию направляет на открытие нового. Именно новизна приобретает для него значимость высшей научной ценности. Однако студенты не осознают, что сама по себе новизна не составляет подлинно культурного достижения в научном поиске. Она должна пройти проверку критерием личностной значимости и ценностности. Ценностно-смысловое самоопределение, творческая самореализация в культурном пространстве, развитие научно-стиля мышления — все это может стать необходимыми условиями пре-

одоления узкой специализации, стереотипности мышления, деятельности, общения [4; 5; 16].

Выдающийся философ и педагог М. К. Мамардашвили пришел к выводу, что нужно мысленаучающее обучение, суть которого заключается в выводе студентами собственной мысли из понятийного пространства, когда она не скована абсолютом истины [11].

Прогресс любой науки определяется состоянием ее методологии и теории. Вот почему разработку теоретико-методологических основ науки не следует рассматривать как отдаление, уход от практических вопросов. Напротив, «вопросы большой теории», правильно поставленные и верно поняты, — это вместе с тем и практические вопросы большой значимости. По-настоящему видеть крупные теоретические проблемы — это значит видеть их в соотношении с конкретными вопросами жизни [15, с. 3]. Такой подход позволяет оценить и соответствующим образом интерпретировать имеющийся конкретный материал, показать диалектику перехода от уровней феноменологического описания к построению подлинно научной теории.

Методология не дает готового ответа. Она вооружает способом получения нового, фундаментального знания. В свою очередь фундаментальные исследования раскрывают сущность явлений, а прикладные — пути внедрения результатов познания в практику. Модель современного научного, в том числе педагогического исследования совмещает в себе все эти функции.

Поскольку существо основных педагогических понятий и терминов можно наиболее содержательно охарактеризовать только с учетом их исходного философского значения, на передний край выдвигается задача формирования у педагогов-исследователей методологической культуры.

Причины отсутствия у значительной части педагогов, студентов интереса к методологии исследований многообразны. Не на последнем месте среди них стоит предубежденность против самого термина «методология», который ассоциируется в сознании многих педагогов с чем-то сугубо абстрактным, «заумным», сводящимся к множеству цитат, весьма слабо связанных с педагогикой вообще и с текущими нуждами педагогической теории и практики в частности.

В последние десятилетия методология педагогики накопила подлинно научный потенциал, разработала комплекс нормативного, инструментального знания, прямо направленного на помощь исследователю, на формирование у него специальных знаний и умений исследовательской работы. Такую методологию нужно основательно изучать, сделать ее учебным предметом. Содержанием такого предмета станет система широких методологических подходов, расширяющих научный кругозор исследователя, и конкретные ориентиры для научной работы. Полученные исследователем знания дадут ответы на такие, например, вопросы: как определить проблему исследования, его тему, выделить объект и предмет исследования, сформулировать гипотезу; чем отличается научное знание в области педагогики от стихийно-эмпирического, художественно-публицистического, психологического и т. д.; какие признаки позволяют отнести тот или иной труд в области педагогики к числу научных работ?

Важно иметь в виду, что подобные знания нужны не только «чистому» исследователю — научному работнику, но также и преподавателю педагогического вуза, готовящему будущих учителей, и студенту, и учителю школы.

Известны пробелы и недостатки в формировании творческой позиции студентов педагогического вуза, которым предстоит работать в школе: ориентация на когнитивно-информационную парадигму, на усвоение логически завершенного «готового» знания, преобладание у них потребительского отношения к науке, легко переходящего в педагогический нигилизм. Средства преодоления подобных пробелов — организация научно-исследовательской деятельности студентов, развитие у них самостоятельности, вовлечение в процесс поиска, формирование умения пользоваться аппаратом педагогической науки для осмысления и совершенствования практической деятельности. По глубокому убеждению исследователей, без опоры на этот фундамент учебная, познавательная деятельность не может превратиться в истинно интеллектуальное образование и стать плодотворной для ума [4; 11; 12; 18].

Уяснению конкретных ориентиров научной работы предшествует ознакомление исследователя с общеметодологическими вопросами педагогики, возникающими в связи с изучением педагогической действительности и ее преобразованием. Главный из таких вопросов — определение методологии педагогики, ее задач и функций.

Проанализируем сложившиеся подходы в определении методологии педагогики.

Работы М. А. Данилова были одними из первых по методологии педагогики. До этого считалось, что методологией вообще и методологией педагогики в частности является лишь марксистско-ленинская философия. М. А. Данилов предложил следующее определение методологии педагогики: «Методология педагогики есть система знаний об исходных положениях, об основании и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих... педагогическую деятельность» [3].

Более близко к современным определениям методологии определение, данное В. И. Загвязинским: «Педагогическая методология — это учение об исходных (ключевых) положениях, структуре, функциях и методах научно-технического исследования... Методология педагогики — это учение о педагогическом знании и о процессе его добывания, т. е. педагогическом познании. Она включает:

- 1) учение о структуре и функции педагогического знания, в том числе о педагогической проблематике;
- 2) исходные, ключевые, фундаментальные, философские, общенаучные и педагогические положения (теории, концепции, гипотезы), имеющие методологический смысл;
- 3) учение о методах педагогического познания (методология в узком смысле слова)» [4].

В. В. Краевский, принимая определение методологии педагогики, предложенное в свое время М. А. Даниловым, отмечает, что это определение верно, но неполно. На взгляд В. В. Краевского, недостатком имею-

щихся работ по методологии педагогики является то, что речь в них идет, как правило, лишь о методологическом знании. Но методология, как любая отрасль науки, имеет и другой, деятельностный, аспект [6]. Это не только и не столько система знаний, сколько сфера деятельности по их производству. Сколь глубокой бы ни была разработка «знаниевого» аспекта методологии педагогики, она не может дать ясных и однозначных ответов на ряд важных вопросов: что значит — заниматься методологией педагогики, кто должен ею заниматься; как можно методологически обеспечить педагогическое исследование; как осуществляется переход от науки к практике в структуре педагогического исследования? [6].

По мнению В.В. Краевского, после многолетних обсуждений, дискуссий и конкретных исследовательских разработок сформировалось такое понимание этой научной отрасли: методология педагогики есть 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, методов и оценке качества исследовательской работы. Предмет методологии педагогики выступает как соотношение между педагогической действительностью и ее отражением в педагогической науке [6; 7; 9].

В настоящее время особенно остро стоит далеко не новая проблема повышения качества педагогических исследований. Усилилась направленность методологии на помощь исследователю, на формирование у него специальных умений в области исследовательской работы. Таким образом, методология приобретает, как принято говорить, нормативную направленность, и ее важной задачей становится методологическое обеспечение исследовательской работы.

Как видно из приведенного выше определения методологии педагогики, *эта отрасль научного познания выступает в двух аспектах: как система знаний и как система научно-исследовательской деятельности. Имеются в виду два вида деятельности — методологические исследования и методологическое обеспечение* [9].

Методологические исследования связаны с педагогической практикой опосредованно. Их задачи: 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.

Термин *«методологическое обеспечение»* обозначает знания особого рода — о том, как сформулировать тему исследования, поставить проблему, выдвинуть гипотезу, какой должна быть логика исследования и т. д. Обеспечить исследование методологически — значит использовать определенную совокупность знаний, куда входят общефилософские, из области общенаучной методологии, результаты методологических исследований в области педагогики для обоснования программы исследования, его логики и методов, а также для оценки качества научной работы. Эти знания систематизируются и интегрируются в процессе методологической рефлексии исследования. Таким образом, они служат содержанием рефлексии по отношению к любой научной работе.

В. В. Краевский, исходя из двух видов научно-исследовательской деятельности, выделяет две функции методологии — **дескриптивную**, т. е. описательную, предполагающую также и формирование теоретического описания объекта, и **прескриптивную**, или нормативную, создающую ориентиры для работы исследователя [7]. Наличие этих двух функций определяет и разделение оснований методологии педагогики на две группы — основания теоретические и нормативные. К **теоретическим** относятся следующие: определение методологии; общая характеристика методологии науки, ее уровней (общефилософского, общенаучного, конкретно-научного, уровня методов и техники исследования); методология как система знаний и система деятельности; источники методологического обеспечения исследовательской деятельности в области педагогики; объект и предмет методологического анализа в области педагогики.

Нормативные основания охватывают следующий круг вопросов: научное познание в педагогике среди других форм духовного освоения мира, к которым относятся стихийно-эмпирическое познание и художественно-образное отображение действительности; определение принадлежности работы в области педагогики к науке: характер целеполагания, выделение специального объекта исследования, применение специальных средств познания, однозначность понятий; типология педагогических исследований; характеристики исследования, по которым ученый может сверять и оценивать свою научную работу в области педагогики: проблема, тема, актуальность, объект исследования, его предмет, цель, задачи, гипотеза и защищаемые положения, новизна, значение для науки, значение для практики; логика педагогического исследования; система педагогических научных дисциплин, связь между ними.

Этими основаниями очерчена объектная область методологических исследований. Их результаты будут служить источником пополнения содержания самой методологии педагогики и методологической рефлексии педагога-исследователя. В своей нормативной части они найдут применение в оценке эффективности и качества конкретных исследований в образовании. В целом полученные знания составят основу формирования методологической культуры педагога.

А. М. Новиков, рассматривая методологию как учение об организации деятельности (деятельность — целенаправленная активность человека), считает, что для сферы образования ведущими видами деятельности являются научная, практическая (педагогическая/образовательная), учебная и игровая [12].

Организовать деятельность означает упорядочить ее в целостную систему с четко определенными характеристиками, логической структурой и процессом ее осуществления.

Логическая структура включает в себя следующие компоненты: субъект, объект, предмет, формы, средства, методы деятельности, ее результат.

Внешними по отношению к этой структуре являются следующие характеристики деятельности: особенности, принципы, условия, нормы.

Процесс осуществления деятельности А. М. Новиков рассматривает в рамках проекта, реализуемого в определенной временной последова-

тельности по фазам, стадиям и этапам (внешняя структура организации деятельности) [12].

Завершенность цикла деятельности (проекта) определяется тремя фазами:

— фаза проектирования, результатом которой является построенная модель создаваемой системы и план ее реализации;

— технологическая фаза, результатом которой является реализация системы;

— рефлексивная фаза, результатом которой является оценка реализованной системы и определение необходимости либо ее дальнейшей коррекции, либо «запуска» нового проекта [12].

Причем ключевым моментом в этой последовательности являются формулирование проблемы, построение модели системы, оценка ее реализации.

По мнению А. М. Новикова, такое понимание и построение методологии позволяет с единых позиций и в единой логике рассматривать методологию научно-педагогического исследования, методологию практической педагогической/образовательной деятельности и в перспективе, возможно, методологию учебной и игровой деятельности.

Исследователи выделяют следующие компоненты методологической культуры педагога: методологическая рефлексия, способность к научному обоснованию, критическому осмыслению и творческому применению определенных концепций, форм и методов познания, управления, конструирования. Ведущим компонентом является методологическая рефлексия, дающая исследователю возможность критически осмысливать и совершенствовать свою научную работу, а преподавателю вуза — проблемно, на уровне современной науки вести подготовку будущих учителей. Чтобы повысить качество педагогических исследований, нужно действовать в двух направлениях: совершенствовать ту область науки, где производятся методологические знания, и сделать такие знания содержанием подготовки педагога-исследователя [4; 9; 17].

И. С. Ладенко определяет рефлексия «как критическое осознание своих собственных возможностей и возможностей других». При этом он выделяет следующие виды рефлексии:

— предметно-формирующая;

— классификационная;

— интегрирующая;

— организационно-психологическая;

— методологическая [10].

С. Я. Казанцев рассматривает рефлексия как особый вид исследовательской деятельности, позволяющий студенту проектировать и прогнозировать учебно-познавательную и учебно-исследовательскую деятельность, ведущую не только к развитию системы научного знания, но и методологического знания, к постижению культуры и творческому саморазвитию в ней [5].

В. В. Давыдов в качестве необходимых компонентов учебно-познавательной деятельности выделяет рефлексия интеллектуальную и личностную. Рефлексия трактуется как важнейший компонент творческой деятельности С. А. Мавриным, Ю. И. Зуевым, И. М. Ершовым и др.

С. В. Кривых указывает, что «... именно в рефлексии регистрируется не только содержание знаний, но и процесс (процедуры) нашей самоорганизации, т. е. приобретение знаний осуществляется через познание себя». При этом функция рефлексии не заканчивается решением исследовательских задач, а предлагает осмысление и преодоление затруднений [5].

Содержание методологической рефлексии исследователя определяется в виде следующих характеристик педагогического исследования, позволяющих оценить его качество: **проблема, тема, актуальность, объект исследования, его предмет, цель, задачи, гипотеза, новизна, значение для науки, значение для практики** [15].

Существенной частью рефлексии по поводу любого вида деятельности является привычка задавать вопросы самому себе. Поэтому, чтобы сделать перечисленные характеристики действенным средством методологической рефлексии, целесообразно раскрыть их смысл не в виде дефиниций, а в форме вопросов, которые в неявном виде предполагаются каждой из них. Вот эти вопросы:

1. **Проблема** — что надо изучить из того, что ранее не было изучено?
2. **Тема** — как это назвать?
3. **Актуальность** — почему данную проблему нужно в настоящее время изучать?
4. **Объект исследования** — что рассматривается?
5. **Предмет исследования** — как рассматривается объект, какие новые отношения, свойства, аспекты и функции раскрывает данное исследование?
6. **Цель** — какой результат исследователь намерен получить, каким он видит этот результат?
7. **Задачи** — что нужно сделать, чтобы цель была достигнута?
8. **Гипотеза и защищаемые положения** — что не очевидно в объекте, что исследователь видит в нем такого, чего не замечают другие?
9. **Новизна** — что сделано из того, что другими не было сделано, какие результаты получены впервые?
10. **Значение для науки** — в какие проблемы, концепции вносятся изменения, направленные на развитие науки, пополняющие ее содержание?
11. **Значение для практики** — какие конкретные недостатки практики можно исправить с помощью полученных в ходе исследования результатов [6].

Все характеристики взаимосвязаны, они дополняют и корректируют друг друга. Проблема находит отражение в теме исследования, которая должна так или иначе отражать движение от достигнутого наукой, от привычного к новому. В свою очередь выдвигание проблемы и формулировка темы предполагают определение и обоснование актуальности исследования. Объект исследования обозначает эмпирическую область, избранную для изучения, а предмет — аспект изучения.

Таким образом, перечисленные характеристики составляют систему, все элементы которой в идеале должны соответствовать друг другу, взаимно дополнять друг друга. По степени их согласованности можно судить о качестве самой научной работы.

С целью повышения общенаучной методологической подготовки преподавателей в Новосибирском государственном педагогическом университете 21 декабря 2001 г. решением ВАК открыт диссертационный совет Д 212.172.01 по специальностям 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования; 13.00.08 — теория и методика профессионального образования; 19.00.01 — общая психология, психология личности, история психологии. В состав совета входят 16 докторов наук.

Диссертационный совет в НГПУ создает все условия для выполнения качественных работ по специальностям 13.00.01; 13.00.08; 19.00.01.

В динамике исследовательского процесса, как известно, выделяется несколько этапов.

На первом, **эмпирическом**, этапе ученый должен получить функциональное представление об объекте исследования, обнаружить противоречие между сущим и должным, между реальной потребностью и необходимостью сделать эту потребность достоянием научного поиска, т. е. поставить научную проблему. При этом, что крайне важно, сама практическая потребность еще не является фактом науки. Наличие практической потребности не может прямо и непосредственно вести к разработке необходимой теории. Научная проблема принципиально отличается от практической потребности соответствующими методологическими акциями, при помощи которых обнаруженная потребность становится предметом специального изучения.

Основным теоретическим продуктом второго этапа выступает гипотеза как система предположений и допущений, истинность которых нуждается в проверке и подтверждении. **Гипотетический** этап прокладывает путь от эмпирического уровня исследования к теоретическому. На этом этапе разрешается противоречие между фактологическими представлениями об изучаемом объекте и необходимостью постичь его сущность.

Назначение третьего, **теоретического**, этапа — преодоление противоречия между функциональными и гипотетическими представлениями об объекте исследования и потребностью в целостных, системно-структурных и алгоритмических представлениях о нем.

Наконец, четвертый, **прогностический**, этап призван содействовать разрешению противоречия между имеющимися представлениями об исследуемом объекте как целостном образовании и необходимостью предсказать, предвидеть его поведение в новых условиях.

Долгое время бытовала точка зрения, согласно которой наука имеет только одно назначение: находить ответы на выдвигаемые жизнью вопросы. Но оказалось, что в науке не менее важно ставить вопросы, что гораздо труднее увидеть проблему, чем найти ее решение.

При определении научной проблемы необходимо найти основное противоречие. Постановка научной проблемы — творческий акт, требующий особого видения, специальных знаний и соответствующей квалификации. Перевод «социального заказа» на язык научной проблематики предполагает выделение главных, кардинальных вопросов, по поводу которых наука еще молчит, поиск узловых противоречий, решение приоритетных задач, позволяющих рассматривать широкий круг теоретических и практических вопросов.

Важным является разведение категорий «объект» и «предмет» исследования. **Объект** отражает ту или иную сторону педагогической действительности.

Предмет — это уже результат исследовательского творчества диссертанта. Предмет — существенная связь явлений в системе объекта, связь, от изучения которой в значительной мере зависит изучение представлений об объекте как целостности.

В свое время Д. И. Менделеев подчеркивал, что здание науки требует не только материала, но и плана. И вот такую откровенную мысль, необходимую для систематизации и упорядочения фактов, дает гипотеза. Она выступает средством ориентации в проблеме. Одно из альтернативных решений проблемы избирается для более обстоятельной и углубленной разработки, которая обеспечивает превращение догадки, выдвинутой на пробу, в теоретически обоснованное знание.

Достоверность и надежность научных результатов подтверждается тем, что методы исследования адекватны его задачам и логике, учитывают природу изучаемого объекта.

Мощный рост науки обуславливает не только развитие ее теоретического аппарата. Он наложил отпечаток на формы и стиль современного мышления, одной из черт которого является стремление к строгой фактической достоверности. Теория может быть ненаучной, искаженно отражающей действительность, но продолжает называться теорией, если удовлетворяет некоторым условиям, правилам ее построения. Факты же — такой элемент знания, который сохраняет право называться таковым только при условии строгого и точного соответствия действительности, практике.

С другой стороны, теория — это такая логическая организация знаний, когда все факты, относящиеся к данной целостности, можно объяснить, вывести из одного объединяющего начала или коренного принципа. Открытые наукой законы проявляются через факты. Общее иначе, как в отдельном и через отдельное, не существует. Факт есть форма существования и непосредственного проявления закона.

Собранные факты, пусть даже превращенные в факты научные, еще далеки от того, чтобы сыграть какую-либо эвристическую роль в творческом процессе. Открытие истины, закона, закономерности всегда опосредовано познанием всего класса явлений, к которым относится каждый установленный факт. Ученый никогда не выбирает факты случайно, а всегда лишь те, которые всеми своими гранями включены в систему связи с массой других явлений, имеют высокую степень проникновения в предельно большое число фактов реального мира и науки, т. е. факты, неоднократно повторяющиеся в многочисленных решениях и нерешенных проблемных ситуациях.

Представляется необходимым обратить внимание на различные варианты измерения уровневых характеристик изучаемых явлений. В большинстве случаев для этой цели используется оценивание — рейтинг. Поскольку полученные таким образом оценочные суждения кладутся в основу довольно серьезных обобщений, то крайне важно проанализировать, во-первых, насколько адекватно понимают опрашиваемые смысл

поставленных перед ними вопросов; во-вторых, как часто оцениваемые явления (качества) встречаются в их личном опыте; в-третьих, на базе каких эталонов (критериев) они формулируют свои оценочные суждения.

В значительной мере педагогические исследования строятся на основе мысленного эксперимента. Отсюда — стремление увидеть любое явление во всей его сложности и кажущейся простоте, попытка проникнуть внутрь человеческой системы, заметить и понять, как внешние механизмы отражаются в сознании человека, в его внутреннем субъективном состоянии, а затем предугадать, к каким действиям внешнего порядка приведут эти внутренние изменения.

В исследованиях по педагогике все чаще находят применение различные методы тестирования: тесты успешности (шкала оценок знаний), профессиональной пригодности (соотнесение имеющихся личностных свойств с профессиограммой), прожективные (выявление черт характера и мотивов деятельности). Корректное и профессиональное использование тестов надо только приветствовать.

Как показал опыт, большим потенциалом обладает метод сравнительной диагностики. Суть его заключается в том, что проводится сравнительный анализ конечных результатов педагогического воздействия по совокупности показателей на разных фазах обучения и воспитания.

Положительные результаты дает сочетание качественно-количественного, корреляционного, факторного и дисперсного анализов.

Если кандидатская диссертация — это повесть или новелла, то докторская диссертация может быть отнесена к жанру романа. Докторская диссертация представляет собой творческое открытие ученого — новой проблемы науки, нового научного направления, принципиально нового подхода к решению крупной научной проблемы. Во всех случаях имеется в виду труд, имеющий фундаментальное научно-практическое значение.

В докторской диссертации отражается единство методологии, теории и технологии педагогики. В этом единстве выражаются научная эрудиция диссертанта, его способность конструировать методологические подходы, эффективную теорию, являющуюся основой для новых педагогических технологий обучения и воспитания.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Александров Г. И. Вопросы эффективности педагогических исследований // Проблемы повышения эффективности педагогических исследований и реализация достижений науки в процессе обучения и воспитания: V сессия семинара. — М., 1972.
2. Гмурман В. Е. Внедрение научно-педагогических рекомендаций — условие и средство укрепления единства теории и практики // Внедрение достижений педагогики в практику школ. — М., 1981.
3. Данилов М. А. Основные проблемы методологии и методики педагогических исследований // Сов. педагогика. — 1962. — № 5. — С. 69—79.
4. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. — М., 2001.
5. Казанцев С. Я., Казанцева Л. А. Методологическая культура студентов в условиях фундаментализации обучения // Педагогическое образование и наука. — 2001. — № 3. — С. 9—14.

6. Краевский В. В. Методология педагогики: прошлое и настоящее // Педагогика. — 2002. — № 1. — С. 3—10.
7. Краевский В. В. Методология педагогического исследования. — Самара, 1994.
8. Краевский В. В. Общие основы педагогики. — Москва; Волгоград: Перемена, 2002. — 163 с.
9. Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения: Методологический анализ. — М., 1977.
10. Ладенко И. С. Рефлексия в науке и обучении. — Новосибирск: ИИФФСО, 1989. — 254 с.
11. Мамардашвили М. К. Необходимость себя. — М., 1996. — 256 с.
12. Новиков А. М. Методология образования. — М.: Эгвес, 2002. — 320 с.
13. Огородников И. Т. О повышении идейного и теоретического уровня учебной и научной работы по педагогическим наукам. — М., 1967.
14. Полонский В. М. Оценка качества научно-педагогических исследований. — М.: Педагогика, 1987. — 144 с.
15. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. — М., 1951.
16. Слостенин В. А. Методологическая культура учителя // Слостенин. — М., 2000. — С. 385—398.
17. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. — М., 1997. — 224 с.
18. Слостенин. — М.: Магистр-пресс, 2000. — 488 с.

УДК 371.12 + 370.153

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

О. П. Морозова

Кардинальные перемены, происходящие сегодня в сфере образования, предъявляют качественно новые требования к системе подготовки и совершенствования педагогических кадров. В центре внимания современной дидактики — развитие профессиональной деятельности учителя. Эта деятельность в свете новых реалий обретает характер диалога, сотрудничества, сотворчества взрослого и ребенка, в котором доминирует взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом.

Профессиональная деятельность — основная форма активности субъекта, одна из основных сфер самореализации учителя, предоставляющая ему возможность удовлетворять многообразную гамму потребностей, раскрывать свои способности, утверждать себя как личность, достигать определенного социального статуса. Не случайно она все более привлекает внимание исследователей.

Вместе с тем анализ педагогической практики обнаруживает серьезные недостатки в развитии профессиональной деятельности учителя в пространственно-временном континууме его профессионального становления, связанные с деформацией, а иногда и стагнацией отдельных компонентов и даже деятельности в целом, потерей ее ценностно-смысловых ориентиров, ориентацией на жестко формальные результаты деятельности, нежеланием отказаться от сложившихся, порой устаревших стереотипов и др. Можно констатировать устойчивую тенденцию отчуждения учи-