

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО НАУЧНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ  
«УРАЛЬСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК»  
ИНСТИТУТ ФИЛОСОФИИ И ПРАВА  
КАФЕДРА ФИЛОСОФИИ

А. А. Горбушов

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ВОПРОСЫ КУРСА  
«МЕТОДОЛОГИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ  
В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ»

Издательство Уральского университета  
Екатеринбург  
2018

УДК 378(07)  
ББК И448я7  
Г677

Научный редактор  
заведующий кафедрой философии Института философии и права  
Уральского отделения Российской академии наук А. С. Луньков

Рецензенты:  
профессор кафедры педагогики и психологии образования  
Уральского федерального университета  
им. первого Президента России Б. Н. Ельцина  
доктор педагогических наук, профессор М. Н. Дудина;  
доцент кафедры иностранных языков и перевода  
Уральского федерального университета  
им. первого Президента России Б. Н. Ельцина  
кандидат педагогических наук, доцент С. А. Учурова

**Горбушов, А. А.**

Г677 Практико-ориентированные вопросы курса «Методология преподавания в высшей школе» / А. А. Горбушов ; [науч. ред. А. С. Луньков] ; Урал. отд.-ние Рос. акад. наук, Ин-т философии и права. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2018. – 106 с.

ISBN

В книге рассматриваются практико-ориентированные вопросы методологии преподавания в высшей школе в аспекте проблем развития педагогической науки в современных условиях; собственно методология педагогической науки в контексте общей методологии науки и образовательных инноваций в системе высшего образования; представлены нормативно-правовые акты, необходимые для осуществления образовательной деятельности в Российской Федерации.

Адресовано аспирантам и вузовским преподавателям, а также всем тем, кто интересуется проблемами становления и развития новой образовательной системы на основе современной законодательной базы РФ и теоретических положений, устоявшихся в педагогической науке и практике.

УДК 378(07)  
ББК И448я7

ISBN

© Горбушов А. А., 2018

## ОГЛАВЛЕНИЕ

От автора .....	4
1. Проблемы развития педагогической науки в современных условиях	
1.1. Методологическое обеспечение образования как актуальная проблема .....	8
1.2. Текущий период развития методологии науки и образования .....	14
1.3. Международная стандартная классификация образования и образовательные инновации .....	21
2. Методология педагогической науки в настоящее время	
2.1. Методологический аппарат педагогического исследования, понятие методологии, методология современной педагогики и образования .....	28
2.2. Эмпирические и теоретические методы педагогического исследования .....	38
2.3. Общие принципы процесса обучения .....	46
2.4. Нравственно-психологический образ педагога и формирование педагогического мастерства .....	52
2.5. Методологическая культура педагога .....	58
3. Нормативно-методическое и правовое обеспечение образовательной деятельности	
3.1. Нормативно-правовой комплекс: нормативная и методическая документация, методические издания и материалы .....	68
3.2. Научно-методическая работа преподавателя как фактор качественного научно-методического обеспечения .....	75
Задания для самостоятельной работы .....	79
Ресурсы информационно-телекоммуникационной сети Интернет .....	81
Рекомендуемая литература .....	84
Приложение 1. Опросники САТ и САМОАЛ .....	86
Приложение 2. Проблемные педагогические ситуации .....	104

## От автора

Воспитание как целенаправленное развитие человека следует осуществлять на всех этапах формирования его личности. Особого внимания заслуживает этап становления специалиста высшей квалификации, поскольку именно после него человек начинает отвечать за жизненный путь других людей и за свои достижения, которые, безусловно, должны быть направлены на благополучие не только мирового сообщества, но и, прежде всего, на благополучие родного государства, то есть – своей Родины.

В настоящее время, после 30-летнего, отчасти неконтролируемого, проникновения в российскую ментальность других культур, разрушения прежних экономических, духовно-нравственных и этических стереотипов советского человека, а также после реформ системы советского образования, продолжающихся до сих пор, изменились прежние подходы к качеству образования, к его целям и задачам. Президент Российской Федерации В. В. Путин остро поставил вопрос о качественном воспитании подрастающего поколения российских граждан. Подчеркивая важность данной задачи, он возложил ее на патриарха Московского и Всея Руси Кирилла. Мы считаем, что обязанность работников высшей школы – всесторонне способствовать этому начинанию – духовно-нравственному, патриотическому переходу национального самосознания на новый этап развития. Также отметим, что большинство аспирантов квалификации «педагог-исследователь» практически не знакомо с такой наукой, как педагогика. Именно по этим причинам цель предлагаемого учебного пособия – не только раскрыть основные аспекты методологии преподавания в высшей школе, но и привить аспирантам данной квалификации педагогическое мировоззрение, основанное на трудах выдающихся русских, советских и российских ученых и проиллюстрированное примерами из российской национальной литературы и современного фактологического материала,

что позволит обучаемым на последней ступени высшего образования осознать свою необходимость и значимость как носителей высшего нравственно-педагогического знания для современного общества, сложность стоящих перед ними задач.

Осуществление данного подхода мы видим в оригинальном построении практико-ориентированного лекционного процесса в соответствии с требованиями ФГОС ВО 3++ и, особенно, в реализации инновационной дидактической модели образования, ориентированной на развитие компетентностей, в повышении качества высшего образования и его технологического обеспечения.

В данном учебном пособии обобщен имеющийся у автора опыт:

- сбора информации для экспертной группы и участия в создании программ для бакалавриата и магистратуры по гуманитарным направлениям подготовки в Уральском федеральном университете им. первого Президента России Б. Н. Ельцина;

- ежегодного участия в международной научно-практической и научно-методической конференции «Новые образовательные технологии в вузе»;

- общественного обсуждения законопроекта Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации»;

- обучения преподавателей практическому применению информационных технологий в рамках курсов повышения квалификации преподавателей вузов России и чтения лекций по Международной стандартной классификации образования на курсе повышения квалификации «История и философия науки»;

- чтения курса лекций «Методология преподавания в высшей школе» аспирантам гуманитарных, естественно-научных и технических специальностей в Уральском отделении Российской академии наук.

В ходе освоения учебного курса общей трудоемкостью 5 зачетных единиц, что соответствует 180 академическим часам, основная работа аспиранта приходится на внеаудиторную деятельность (144 академических часа), при которой, выполняя ряд задач, поставленных преподавателем или сформулированных при самостоятельном поиске в процессе прохождения курса и прослушивания аудиторного материала (36 академических часа), обучаемый перед сдачей

зачета предоставляет собственную разработку рабочей программы по планируемой для его педагогической практики дисциплине.

В ходе вводного занятия преподавателем объясняется концепция курса, ставятся общие и конкретные цели курса, предлагаются варианты самостоятельной работы и возможный самостоятельный поиск перспективных направлений педагогического исследования с учетом современных целей и задач, а также требований нормативно-правовой базы системы образования Российской Федерации, даются все необходимые материалы для самостоятельного освоения базовых знаний курса.

В концепции реализации технологий современной образовательной парадигмы особое внимание уделено такому новому явлению в практике высшего образования, как воспитательная деятельность аспирантов посредством преподаваемой дисциплины. Ценность этого нововведения заключается в том, что оно, с одной стороны, ориентирует аспирантов на рефлексивный анализ собственной деятельности и программирование роста своего профессионализма с позиций гуманистической педагогики, а с другой – позволяет преподавателю получить многофокусную и предельно объективную информацию о личности обучаемого.

Данное учебное пособие подходит и для дистанционного освоения курса. Однако необходимо помнить, что при таком подходе при всем его соответствии необходимым требованиям невозможно наблюдение за личностью педагога во время проведения занятий, что, на наш взгляд, может в меньшей степени способствовать формированию специалиста высшей школы и подготовке его к педагогической деятельности в высшем учебном заведении. При дистанционном обучении аспиранта также исключается эмоциональный контакт, который, по нашему мнению, в рамках данного курса содействует развитию гражданственности, патриотизма, духовности и нравственности.

Состоит учебное пособие из трех глав, каждый параграф которых содержит задания и вопросы для самоконтроля, задания для самостоятельной работы и библиографические ссылки на использованные источники.

В первой главе рассматриваются проблемы развития педагогической науки в современных условиях: ситуация методологического

характера, связанная с определением и использованием понятийно-категориального аппарата педагогической науки; международная стандартная классификация образования; образовательные инновации.

Во второй главе освещаются методология педагогической науки и методологический аппарат педагогического исследования, основные методы педагогических исследований и общие принципы дидактики, раскрываются нравственно-психологический образ педагога и его методологическая культура.

В третьей главе описывается научно-методическое и правовое обеспечение образовательной деятельности, в том числе действующие в Российской Федерации нормативно-правовые акты.

Помещенные далее задания для самостоятельной работы – это возможные темы практической работы аспирантов в рамках учебного курса, способствующие расширению и укреплению базовых знаний по итогам прослушанного лекционного материала.

Для расширения и углубления знаний обучающихся в пособии также указаны ресурсы информационно-телекоммуникационной сети Интернет и приведен список рекомендуемой литературы.

В Приложении 1 представлен тест самоактуализации личности по опроснику Э. Шострома. Приведенные в опроснике 100 суждений дихотомического характера позволяют определить уровень самоактуализации, что весьма полезно для преподавателя высшей квалификации и может служить ориентиром для личностного и профессионального роста педагогов. Кроме того, опросник Шострома помогает сформировать стратегию жизненного пути и оценить достигнутое.

В Приложении 2 предлагаются проблемные педагогические ситуации, решение которых оттачивает педагогические компетенции преподавателей высшей школы.

Автор выражает надежду, что данное пособие не только будет способствовать повышению качества образовательного процесса в высшей школе, но и, согласно одной из главных идей книги Ричарда Баха «Чайка по имени Джонатан Ливингстон», позволит читателю, умеющему любить людей, полюбить тех, кого он обучает, еще сильнее.

# **1. ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

## **1.1. Методологическое обеспечение образования как актуальная проблема**

В настоящее время вновь стала осознаваться необходимость получения образования каждым индивидом. Таким образом, само понятие «образование» выходит на первый план в системе ценностей «человек» и «человек как личность», поскольку мы вновь возвращаемся к пониманию человека не только как знаниевого компонента действительности, но и как ее (действительности) духовной составляющей, которая в наибольшей степени содействует как внутренней нашей гармонии, так и гармонии внешнего миропорядка (см.: [2]).

Можно задать вопрос: а что нас тогда отличает от других живых существ, как не наше образование, тяга к постоянному познанию окружающего нас мира, если отвлечься от эмоционально-чувственной деятельности человека? Нам постоянно не хватает времени для освоения нового, поэтому мы порой вынуждены вместо постижения всего пространства вокруг нас идти узкой тропой приобретения знаний, умений, навыков.

Исходя из этих суждений отметим, что настоящая педагогическая деятельность и, прежде всего, личность педагога могут быть направлены на формирование дружеских отношений с обучаемым, чтобы дать ему именно те знания, которые ему необходимы в целях совершенствования личности обоих, поскольку процесс обучения – обоюдный процесс движения к созиданию духовных и материальных благ.

Также отметим, что сегодня, в условиях модернизации системы образования, на первый план выходит личность с ее индивидуальными способностями, уникальностью и неповторимостью.

Коллективизм и индивидуализм рассматриваются как полярные ценности (см.: [7]).

Главным на пути освоения нового, безусловно, является опора на укоренившиеся общепризнанные в научной среде знания. Соответственно в ходе освоения нового представляется важным внести ясность в ситуации, связанные с определением понятий. Так, Ю. А. Петров выделяет следующие ситуации: семантической неопределенности, неприемлемости явного определения, неправомерного отождествления суждения с явным определением, подмены реального определения номинальным, неправомерного различения терминов, необоснованного выбора определения, мнимой классификации (см.: [4]).

Остановимся на этом подробнее. В настоящее время в условиях глобализации и, как следствие, массовой информатизации всех сфер человеческой деятельности, в том числе и образования, становится актуальной проблема выбора и употребления единой терминологии в педагогическом сообществе. Мы согласны с М. Ю. Олешковым, что обобщенные теории инновационных процессов в образовании и отсутствие фундаментальных работ в области разнообразной и вариативной образовательной деятельности, посвященных педагогической инноватике, приводят порой к субъективизму и множественности понятий-терминов, использующихся в научно-педагогической литературе (см.: [3]). Одним из таких терминов является термин «образовательная технология», и этому есть объективные причины (см.: [1]).

Во-первых, в России идет становление нового типа образовательной системы, направленной на вхождение в мировое сообщество и ориентированной, прежде всего, на ведущие европейские страны и США, в которых наибольшую роль играют дистанционные формы обучения, в том числе с применением множества информационно-коммуникационных технологий. И это понятно и целесообразно при развитом доступе к информационной системе Интернет (благодаря оптико-волоконным линиям, высокоскоростному Wi-Fi соединению) и доступности для жителей данных стран технических средств (стационарных компьютеров, ноутбуков, ультрабуков, планшетов, телевизоров). Так, на начало 2015 г., по данным А. В. Таута,

охват Интернетом жителей стран Запада достигает более 95%, охват жителей России – около 60% (см.: [6]). Конечно, Россия идет быстрыми шагами по пути развития информационных систем, только за 2014 г. количество Интернет-пользователей в нашей стране увеличилось на 10%. Однако здесь стоит принимать во внимание, что, как правило, численность Интернет-пользователей растет у нас в основном за счет жителей крупных городов-мегаполисов, а отнюдь не за счет жителей провинциальных городов и поселков и уж тем более – жителей малых отдаленных деревень, которым и без Интернета проблем хватает. Немаловажно и то, что хороший Интернет-гаджет стоит достаточно дорого и его эксплуатация требует соответствующих средств (взять хотя бы ежегодное профилактическое обслуживание, чем многие у нас в стране пренебрегают, надеясь, видимо, на авось), а не очень дорогое устройство порой и эксплуатируют по незнанию неправильно, и служит оно, соответственно, недолго. Следует также отметить, что большинство наших соотечественников используют компьютеры не в образовательных целях, а для общения и развлечения.

Во-вторых, содержание образования обогащается новыми процессуальными умениями, развитием новых способов работы с информацией; последняя начинает использоваться не только в научной сфере, но и в сфере рыночной (см.: [5]). И здесь принципиально важным является тот факт, что ребенок с раннего детства, как это и происходит во многих наших семьях сегодня, учится работать с компьютерной техникой. И задача родителя и педагога – привить ему интерес не только к возможностям голосового поиска информации, голосового набора текста и выбора вариантов интонации, тембра прочтения статьи, книги, но и к традиционным (графическим) способам получения и передачи информации посредством ручки и листа бумаги. На наш взгляд, современные требования, предъявляемые к ученику, в том числе в плане сдачи итоговых отчетных работ, дипломов, курсовых, не всегда способствуют сохранению традиционных (в нашем понимании) форм обучения, а, скорее всего, ведут его и следующие поколения в мир виртуальный, компьютерный. Уже сейчас многие дети 5–8 лет не видят смысла учиться писать и читать, поскольку, как они говорят,

достаточно голосового вызова, и планшет сам все найдет, напишет и прочитает, а в дальнейшем он будет еще совершеннее.

Заметим, что в России, как правило, дети, подростки и даже взрослые пользуются компьютерной техникой без соблюдения каких бы то ни было норм и правил, в том числе и правил охраны труда на рабочем месте, а ведь они регулируются Федеральным законом от 17.07.99 № 181-ФЗ «Об основах охраны труда в Российской Федерации» и Санитарными правилами и нормами СанПиН 2.2.2.542–96 «Гигиенические требования к видеодисплейным терминалам, персональным электронно-вычислительным машинам и организации работы».

В-третьих, главенствующими принципами современного образовательного пространства являются гуманизация и личностная ориентация образования. Это позволяет говорить о меняющейся социокультурной ситуации в сфере образования, об изменениях в практической деятельности педагога и технологических изменениях в образовательном процессе. Таким образом, современный педагог – это не только хороший преподаватель, но и исследователь, способный формулировать и решать поставленные задачи на технологическом уровне. В настоящее время и студенты, как правило, хорошо владеют мультимедийными средствами (правда, на бытовом, житейском уровне), и многие преподаватели вполне освоили те возможности (отнюдь не безграничные), которые предоставляет информационное общество. Большинство педагогов уже может самостоятельно работать в Microsoft Word и Microsoft PowerPoint, пользуясь стандартным набором функций для создания текста или презентации. Небольшие затруднения, как показывает опыт, возникают при открытии в аудитории учебного файла, созданного преподавателем у себя дома с помощью «любимой программы», которую он не может найти в аудиторном компьютере. Однако после краткого разъяснения связи «формат файла – программа» вопросов, в общем-то, не возникает. Отметим, что практически исчезли такие ошибки в подготовке презентации, как желтый текст на белом фоне. В настоящее время, по нашим наблюдениям, основную сложность для педагогов представляют создание «персональных страниц» и работа с ними,

поскольку последние несколько отличаются от страниц в социальных сетях, таких как «ВКонтакте», «Одноклассники» и др.

Наряду с этим в высшей школе появились такие нововведения, как ЕГЭ (единый государственный экзамен), система баллов (80–100 баллов – отлично, зачтено; 60–79 баллов – хорошо, зачтено; 40–59 баллов – удовлетворительно, зачтено; менее 40 баллов – неудовлетворительно, не зачтено), аспирантура как третья ступень высшего образования (первой ступенью является бакалавриат, второй – магистратура), патентное право, профессиональный стандарт педагога; меняется основная функция педагога – вместо «педагога-предметника» он становится «педагогом-менеджером».

Таким образом, сложившаяся по не зависящим от нас причинам ситуация в сфере использования педагогической терминологии (в частности, термина «образовательная технология») привела к тому, что в настоящее время Г. К. Селевко говорит об огромном многообразии образовательных технологий (педагогических технологий), так как каждый педагог, каждый автор и исполнитель привносят в педагогический процесс что-то свое, что-то сугубо индивидуальное, в связи с чем и допустимо говорить, что каждая конкретная педагогическая технология является авторской и может иметь свое определение. Г. К. Селевко приводит девять, с его точки зрения, представляющих важность определений термина «педагогическая технология», на основании которых выводит свое определение, десятое, – «педагогическая технология является содержательным обобщением, вбирающим в себя смыслы всех вышеперечисленных определений различных авторов (источников)» [5, с. 14–15]. М. Ю. Олешков в своем исследовании дает уже шестнадцать значимых для него определений термина «педагогическая технология» и десять определений термина «технология», на основании чего выводит свое определение, семнадцатое, – «педагогическая технология есть продуманная во всех деталях модель совместной учебной и педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению образовательного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя» [3, с. 16]. Отметим, что количество определений термина

«педагогическая технология» за период, разделяющий работы Г. К. Селевко и М. Ю. Олешкова, выросло практически в два раза, а это немногим менее одного нового определения указанного термина в год. Наш анализ данной проблемы позволяет говорить о том, что единого мнения в отношении определения рассматриваемого термина не существует.

Тем не менее большое количество разнообразной и порой весьма похожей друг на друга в определениях терминологии, на наш взгляд, свидетельствует о развивающейся системе российского образования, которое каждый год сталкивается с новыми вызовами не только мирового сообщества, но и российского народа. Данный процесс неминуемо ведет к поиску адекватного ответа и многообразию образовательных технологий и систем в рамках единой политики государства в сфере образования, регламентируемой, в том числе, Законом «Об образовании в РФ» (ФЗ от 29.12.2012 № 273) и Государственной программой Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы (утв. Постановлением Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. № 295).

### **Проверь себя**

1. Приведите современную трактовку термина «образование».
2. Назовите главенствующие принципы современного образовательного пространства.
3. В чем заключаются сегодня проблемы обучения подрастающего поколения?
4. Раскройте содержание термина «педагогическая технология».

### **Библиографические ссылки**

1. *Горбушов А. А.* Обращение к понятию «образовательная технология», его множественности и объяснение причин исторической целесообразности этого в настоящее время. URL: <http://www.study.urfu.ru> (дата обращения: 12.11.2017).
2. *Ким В. В., Блажевич Н. В.* Язык науки: философско-методологические аспекты / Рос. филос. о-во; Межвуз. центр проблем непрерывного гуманитар. образования при Урал. гос. ун-те им. А. М. Горького. Екатеринбург : Банк культурной информации, 1998. 214 с.
3. *Олешков М. Ю.* Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Нижнетагил. гос. соц.-пед. акад. Нижний Тагил, 2011. 144 с.

4. *Петров Ю. А.* Культура мышления: методологические проблемы научно-педагогической работы. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1990. 118 с.
5. *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии : учеб. пособие. М. : Народное образование, 1998. 256 с.
6. *Таут А. В.* Интернет-петиции как проявление общественной активности населения (на примере Великобритании, России, США). URL: <http://www.scienceforum.ru/2015/1350/15871> (дата обращения: 15.05.2017).
7. *Фоменко С. Л.* О проблеме профессионального становления педагогического коллектива образовательного учреждения в современных условиях развития образования // Образование и наука. 2008. № 3 (51). С. 27–36.

## **1.2. Текущий период развития методологии науки и образования**

К XXI веку роль методологии в определении перспектив развития педагогической науки существенно возросла. Это связано с рядом причин. Приведем наиболее, на наш взгляд, важные положения, касающиеся современного периода развития науки и образования.

Для современного состояния развития науки характерны тенденции к интеграции знаний, комплексному анализу явлений объективной реальности, при этом интеграция всех гуманитарных наук имеет ярко выраженную направленность на такой объект, как человек, поэтому важную роль в объединении усилий различных наук при его изучении играет педагогика.

Педагогика все больше опирается на достижения различных отраслей знания, усиливается качественно и количественно, поэтому необходимо сделать так, чтобы эти процессы были осознанными, корректируемыми и управляемыми, что непосредственно зависит от методологического осмысления происходящих изменений. Методология, таким образом, играет определяющую роль в педагогических исследованиях, придает им научную целостность, системность, повышает их эффективность и усиливает профессиональную направленность.

Усложнились сами науки, в том числе и педагогика: методы исследования стали более разнообразными, в предмете исследования

выявляются новые аспекты. В этой ситуации важно, с одной стороны, не упустить предмет педагогического исследования, а с другой – не растеряться среди большого количества эмпирических фактов и осуществлять исследование в контексте решения фундаментальных проблем педагогики.

На наш взгляд, представляется важным то, что в настоящее время стал очевиден разрыв между философско-методологическими проблемами и непосредственной методологией педагогических исследований. Педагоги все чаще сталкиваются с проблемами, выходящими за рамки конкретного исследования, то есть с проблемами методологическими, которые на данный момент еще не имеют решения в контексте современной философии. В силу этого и требуются обоснованные методологические концепции и положения именно педагогической науки в целях дальнейшего совершенствования непосредственной методологии педагогических исследований.

Педагогика, как и все социальные науки, стала сегодня пространством применения математических методов, своеобразным стимулом развития целых разделов математики. В этом объективном процессе совершенствования методической системы данных наук неизбежны элементы абсолютизации количественных методов исследования в ущерб качественному анализу.

Для предупреждения такого перекоса количественный анализ необходимо дополнить анализом методологическим. В этом случае методология не даст запутаться во множестве корреляций, позволит выбрать для качественного анализа наиболее существенные статистические зависимости и сделать правильные выводы из них.

На современном этапе методология понимается и применяется как в узком, так и в широком смысле. Методология педагогики чаще всего трактуется как теория методов педагогического исследования, а также как теория для создания образовательных и воспитательных концепций. По мнению Р. Барроу, сущностью методологии исследования занимается философия педагогики, что способствует выработке педагогической теории, логики и смысла педагогической деятельности (см. об этом: [5]).

С этих позиций методология педагогики рассматривается как философия образования, воспитания и развития, а также как методы исследования, которые позволяют создавать теорию педагогических процессов и явлений. Исходя из этой предпосылки чешский педагог-исследователь Я. Скалкова утверждает, что методология педагогики есть система знаний об основах и структуре педагогической теории (см. об этом: [6, с. 9]).

Методология педагогики наряду со сказанным выполняет и другие функции: она определяет способы получения научных знаний, которые отражают постоянно меняющуюся педагогическую действительность (М. А. Данилов); направляет и предопределяет основной путь, с помощью которого достигается конкретная научно-исследовательская цель (П. В. Копнин); обеспечивает всесторонность получения информации об изучаемом процессе или явлении (М. Н. Скаткин); помогает введению новой информации в фонд теории педагогики (Ф. Ф. Королев); обеспечивает уточнение, обогащение, систематизацию терминов и понятий в педагогической науке (В. Е. Гмурман); создает систему информации, опирающуюся на объективные факты и логико-аналитический инструмент научного познания (М. Н. Скаткин) (см.: [2]). По определению В. В. Краевского, уточнившего и дополнившего М. А. Данилова, «методология педагогики есть система знаний о 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 оценки качества исследовательской работы» [4, с. 17].

Выделяют две основные функции методологии педагогики: дескриптивную, предполагающую также и теоретическое описание объекта, и прескриптивную, то есть нормативную, создающую ориентиры для работы педагога-исследователя. Эти функции определяют и разделение оснований методологии педагогики на две группы: основания теоретические и основания нормативные.

К теоретическим основаниям, выполняющим дескриптивные функции, относятся:

– определение методологии;

- общая характеристика методологии как науки и ее уровней;
- рассмотрение методологии как системы знаний и системы деятельности;
- источники методологического обеспечения исследовательской деятельности в области педагогики;
- объект и предмет методологического анализа в области педагогики.

Нормативные основания охватывают круг следующих вопросов:

- научное познание в педагогике как одна из 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 исследований, по которым ученый может сверять и оценивать свою научную работу в области педагогики (проблема, тема, актуальность, объект исследования, его предмет, цель, задачи, гипотеза, защищаемые положения, новизна, значение для науки и практики);
- логика педагогического исследования и т. д.

Методологию педагогики условно можно разделить на три уровня: общая методология педагогики; специальная методология педагогики (методологические принципы); частная методология педагогики (методы и методики исследования педагогических явлений).

Общая методология педагогического исследования предполагает учет:

- основных положений, принципов и категорий диалектики;
- закона единства и борьбы противоположностей, в соответствии с которым процесс обучения и воспитания людей является сложным, противоречивым и саморазвивающимся;
- закона перехода количественных изменений в качественные, согласно которому увеличение меры педагогических воздействий должно приводить к улучшению их качества;

– закона отрицания отрицания, в соответствии с которым формирование в ходе обучения и воспитания положительных качеств, знаний, навыков и умений затрудняет проявление свойственных человеку качеств отрицательных;

– представлений о зависимости педагогического процесса от социально-экономического и политического развития общества, культурных и этнических особенностей людей;

– представлений о зависимости педагогического процесса от уровня развития педагогической мысли, организации учебной и воспитательной работы в обществе и его образовательных учреждениях.

Специальная методология педагогического исследования предполагает учет:

– устойчивых представлений о сознании и психике человека и о возможностях педагогического воздействия на него (учет принципов психологии – детерминизма, единства сознания и деятельности, единства внешних воздействий и внутренних условий, развития, личностно-социально-деятельностного подхода);

– особенностей развития личности в обществе и группе (коллективе) в процессе общественно-полезной деятельности;

– единства воспитания и самовоспитания личности.

Частная методология педагогического исследования предполагает учет:

– закономерностей, принципов, методов обучения и воспитания;

– методов психолого-педагогического исследования.

Важным представляется обращение к методологии системного подхода, который, с одной стороны, является закономерной необходимостью для изучения готовности современного педагогического коллектива к решению образовательных задач в условиях реализации компетентностной модели образования, а с другой – реальной возможностью дальнейшего развития теории личностно ориентированного и компетентностного образования в аспекте построения новой модели коллективной педагогической деятельности (см.: [7]).

Следует отметить, что в настоящее время государственные ассигнования на развитие образования и социальной сферы недостаточны и не разрешены такие вопросы, как результативность

способов организации учебных учреждений со средой; доступность качественного образования всем детям, от дошкольников до выпускников; равноуровневость обучения, профилирования и преемственности в учреждениях всех ступеней образования – от детского сада до высшей школы; обеспечение здоровьесберегающей среды и использование адекватных педагогических технологий; демократический характер управления, постоянное повышение профессиональной педагогической квалификации учителя и администрации; социальная активность образовательного учреждения и органов образования, социальная активность системы образования [1]; профессиональная профорентация и психология профессионального консультирования (см.: [3]). Однако именно учреждения, стремящиеся к новому, то есть, на наш взгляд, учреждения инновационные – творчески осмысливающие и реализующие социокультурный и педагогический потенциалы, эффективно содействующие развитию личности и социума (см.: [1]), гораздо быстрее находят поддержку общественности, получают государственные дотации и спонсорские средства

Необходимо сказать и о том, что К. И. Скрябин отмечал особую значимость в научном творчестве любви к избранной специальности, науке, а И. П. Павлов полагал, что ученого-исследователя отличают научная логичность, прочность познания истоков науки и стремление идти от них к постижению знаний, сдержанность, терпение, готовность и умение делать работу, не требующую специальных знаний или квалификации, умение терпеливо накапливать факты, научная воздержанность, готовность посвятить науке всю жизнь (см. об этом: [2]).

В. А. Обручев выделяет три основных принципа плодотворной научной деятельности: планомерность, аккуратность, любовь к творчеству. Только в рамках данных требований формируются индивидуальный стиль научной деятельности и структура наиболее важных профессиональных качеств ученого, обеспечивающая достижение поставленных целей и общественное признание исследования, путь к которому всегда индивидуален (см. об этом: [2]).

Успех деятельности педагога-исследователя во многом зависит от стиля его профессионального общения, то есть

индивидуально-типологических особенностей его взаимодействия с респондентами. Определяют же успех коммуникативные возможности исследователя, его творческая индивидуальность, уровень развития у него качеств, обеспечивающих контакт с людьми, позволяющих раскрыть их, получить объективные данные при изучении субъективных явлений.

Тактичность педагога-исследователя – один из наиболее оптимальных способов интенсифицировать доброжелательность коллег. Опора на труды предшественников, внимательное отношение к различным идеям по поводу изучаемой проблемы, знание и уважение сделанного до тебя и того, кто это сделал, значительно повышают возможности научного поиска, расширяют его теоретическую и экспериментальную базу и делают этот поиск более широким.

В заключение перечислим некоторые наиболее известные научные школы по методологии педагогической науки: Астаховой Л. В. «Теория и методология развития компетенций субъекта в области информационной безопасности: междисциплинарный подход»; Еганова А. В. «Теоретико-методическое обоснование педагогической системы формирования спортивного мастерства в видах единоборств»; Карповой Н. К. «Методологические проблемы развития современного образования»; Качаловой Л. П. «Личностно-ориентированное образование: теория, методология, технология. Подготовка будущего учителя»; Кобозевой И. С. «Методологические и теоретические проблемы музыкального образования»; Кондратьева В. В. «Методология инженерной деятельности, инженерного образования, инженерной педагогики»; Коржуева А. В. «Методология, теория и педагогическое обеспечение вузовского профессионального образования».

### **Проверь себя**

1. В чем заключается сходство методологии педагогики с другими науками?
2. Охарактеризуйте основные функции методологии педагогики.
3. На какие уровни подразделяют методологию педагогики? В чем состоит специфика каждого уровня?

### **Библиографические ссылки**

1. *Горбушов А. А.* На перекрестке: сельская школа России перед выбором путей развития. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2016. 124 с.
2. *Загвязинский В. И., Атаханов Р. А.* Методология и методы психолого-педагогического исследования. М., 2005. 208 с.
3. *Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э.* Психология профконсультирования : метод. пособие. М. : Академия, 2014. 224 с.
4. *Краевский В. В.* Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей. Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. 244 с.
5. *Образцов П. И.* Методы и методология психолого-педагогического исследования : курс лекций. Орел, 2002. 291 с.
6. *Образцов П. И.* Методология педагогического исследования : учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. М. : Юрайт, 2017. 132 с.
7. *Фоменко С. Л.* Научно-методическое обеспечение становления педагогического коллектива как субъекта реализации компетентностной модели образования: теория и практика / АПКИППРО. М., 2011. 246 с.

### **1.3. Международная стандартная классификация образования и образовательные инновации**

Международная стандартная классификация образования (МСКО), разработанная ЮНЕСКО в начале 1970-х гг. как инструмент, способствующий сбору, компиляции и изложению статистических данных об образовании как по отдельным странам, так и в международном масштабе, была принята Международной конференцией по образованию (Женева, 1975 г.) и утверждена в виде Рекомендации о международной стандартизации статистики в области образования Генеральной конференцией ЮНЕСКО на двадцатой сессии (Париж, 1978 г.).

В ноябре 1997 г. Генеральной конференцией ЮНЕСКО была утверждена МСКО [4], которая охватывала в первую очередь две сквозные классификационные переменные: ступени и области образования. Это было обусловлено новыми тенденциями и изменениями в сфере образования, возникающими в различных районах мира. Например, увеличением числа различных форм профессионального образования и подготовки кадров; возрастающим

разнообразием учреждений, обеспечивающих образование; более широким использованием дистанционного образования и других образовательных возможностей, связанных с новыми технологиями.

В ноябре 2011 г. принята МСКО-2011 [5]. В ней помимо утвержденной ранее классификации уровней образования содержатся новые составляющие (добавленные в связи с развитием системы образования детей младшего возраста и реструктурированием системы третичного образования):

1) рассмотрение образовательных квалификаций в качестве статистической единицы, соответствующей определенной образовательной программе;

2) трехзначная схема кодирования, применяемая для обозначения уровней образовательных программ и уровней полученного образования;

3) раздел, посвященный управлению МСКО;

4) расширенный глоссарий.

Соотношение уровней МСКО-2011 и МСКО-1997 представлено в табл. 1.

В ноябре 2015 г. утвержден пересмотренный вариант МСКО-2011 – «МСКО: области образования и профессиональной подготовки» (МСКО-Ф-2013), в котором программы образования и соответствующие квалификации классифицируются по областям обучения. Данная классификация будет применена для сбора информации при подготовке аналитического доклада Education at a Glance 2017.

В МСКО, принятой в 2011 г., реструктуризации подверглась система высшего (третичного) образования. Выделенный в МСКО-1997 уровень 5 (первый этап высшего образования) имел две подкатегории: программы, обеспечивающие подготовку к научной работе либо доступ к профессиям, требующим высокой квалификации (5А), и программы, имеющие практическую (техническую, профессиональную) направленность (5В). В МСКО-2011 высшее образование разделено на три самостоятельных уровня: МСКО 5 (короткий цикл третичного образования), МСКО 6 (бакалавриат или его эквивалент) и МСКО 7 (магистратура или

Таблица 1

## Уровни МСКО-2011 и МСКО-1997

Уровень	МСКО-2011	Уровень	МСКО-1997
01	Развитие детей младшего возраста	–	–
02	Дошкольное образование	0	Дошкольное образование
1	Начальное образование	1	Начальное образование или первый этап базового образования
2	Первый этап среднего образования	2	Первый этап среднего образования или второй этап базового образования
3	Второй этап среднего образования	3	Второй этап среднего образования
4	Послесреднее нетретичное образование	4	Послесреднее неvyšшее образование
5	Короткий цикл третичного образования	5	Первый этап высшего образования (не ведущий непосредственно к продвинутой научной квалификации) (5A, 5B)
6	Бакалавриат или его эквивалент		
7	Магистратура или ее эквивалент		
8	Докторантура или ее эквивалент	6	Второй этап высшего образования (ведущий к продвинутой научной квалификации)

ее эквивалент). Программы, ранее классифицированные как второй этап высшего образования (уровень 6 в МСКО-1997), теперь соответствуют уровню 8 в МСКО-2011 – докторантуре и ее эквиваленту.

В свою очередь подчеркнем, что высшее образование – это образование, обеспечивающее активную социальную позицию субъекта, успешную интеллектуальную деятельность в избранной сфере общественной жизни, не имеющую полного предписания и осуществляемую на научной основе, а также потенциал творческого

развития избранной сферы деятельности и самостоятельного усвоения новых объектов этой сферы.

Как и всякое образование, высшее образование – признаваемый обществом системный результат усвоения специально отобранного содержания.

Приведенное определение является сущностным, оно, по мнению Д. Ю. Трушникова, разработано с учетом признаваемых многими отличий высшего образования от среднего, начального профессионального и среднего технического и социальных ожиданий (см.: [8]).

Отметим, что в настоящее время в Законе 273-ФЗ «Об образовании в РФ» нет определения высшего образования, как его не было и в Законе РФ от 10 июля 1992 г. № 3266-1 (посл. ред. 12 ноября 2012 г. № 185-ФЗ; с 1 сентября 2013 г. согласно ФЗ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ утратил силу).

Для сравнения приведем определения из Советского энциклопедического словаря (1986) и Российской педагогической энциклопедии (1993).

«Высшее образование – уровень знаний, получаемый в высших учебных заведениях на базе законченного среднего образования и необходимый специалистам высшей квалификации» [7].

«Высшее образование – уровень образования, получаемый на базе среднего в высших учебных заведениях и подтверждаемый официально признанными документами (дипломами, сертификатами и т. п.)» [6].

Для современного понимания происходящих в образовании изменений необходимо, на наш взгляд, придерживаться осмысления следующих позиций.

**И н н о в а ц и я** (позднелат. *innovatio*, англ. *innovation* – нововведение) – явление культуры, которого не было на предшествующих стадиях развития, но которое возникло и получило признание (социализировалось), утвердилось в знаковой форме и (или) в деятельности посредством содержания, способов, механизмов и результатов.

Понятие «инновация» сопряжено с понятием «нововведение», которое связано с инновационными процессами, инновационной

деятельностью и определяется как комплексный процесс создания, распространения и использования нового (новшества) в социокультурных системах для удовлетворения человеческих потребностей.

Классификация инноваций:

– собственно инновационные (творчески осмысливающие и реализующие социокультурный и педагогический потенциалы, эффективно содействующие развитию личности и социума);

– потенциально инновационные (недостаточно осмысливающие и реализующие социокультурный и педагогический потенциалы, поэтому не всегда эффективно содействующие развитию личности и социума);

– депрессивные (незначительно реализующие социокультурный и педагогический потенциалы, обуславливающие постоянные трудности в управлении учебным процессом и в его осуществлении и вследствие этого недостаточно содействующие развитию личности и социума).

Критерии инноваций:

– результативность способов организации деятельности со средой;

– доступность качественного образования для всех членов общества;

– здоровьесберегающая среда;

– разработанность концептуальных основ;

– демократический характер управления;

– рост профессиональной педагогической компетентности;

– социальная активность (см.: [2]).

Современные образовательные инновации, по мнению Е. В. Бондаревской и П. П. Пивненко [1], должны соответствовать четырем основным критериям для удовлетворения потребностей социума.

Критерий *культуросозидательности* связан с развитием русского народа как самобытного этноса, с воссозданием ментального пространства русского государства.

Критерий *человекообразовательности* – создание условий для нравственного становления и развития личности человека как

представителя национальной культуры и хозяина земли, его творческой самореализации, жизненного самоопределения, качественного образования для всех и каждого.

Критерий *педагогический* – воспитание у учащихся национального самосознания и черт русского национального характера.

Критерий *социальный* – восстановление нравственных и бытовых основ жизни, укоренение выпускников в родном социуме как людей культуры и хозяев земли.

Результативность инновационного процесса зависит от многих факторов, в числе которых – менеджмент и квалификация педагогов.

Предпосылки инновационного процесса можно разделить на внешние и внутренние. *Внешние* – стимулируемые социокультурными трансформациями в обществе, возникновением новых возможностей для инновационной деятельности и образования, предъявлением к нему более высоких требований, изменением государственной политики по отношению к образованию. *Внутренние* – зарождение и распространение, использование педагогами во главе с администрацией новых идей относительно перспективы развития проектов и образования. При этом инновационный процесс носит дискретный циклический характер. В его продуктивности большую роль играют мотивы, направленные на достижение состояния устойчивого развития образования в значительно изменившихся условиях; критически рефлексивная способность и креативность представителей администрации, педагогов, учащихся и их родителей.

Инновационным процессам содействует *компетентный подход* к осмыслению сущности происходящих в обществе и культуре трансформаций, к пониманию миссии инновационного проекта и к умению осуществлять диагностику системы образования на основе проблемно-ориентированного анализа за предыдущие годы развития, выявлять проблемы, противоречия, обосновывать источники дальнейшего успешного развития, концептуальные его основы и прогнозировать процесс освоения нового.

Заметим, что научно-педагогический анализ инновационных процессов начался вместе с их возникновением. Так, еще

в 1990-е гг., когда инновационные процессы только зарождались, М. Н. Дудина предлагала новые критерии эффективности оценки педагогических инноваций, положив в их основу «человеческое измерение» (см.: [3]).

### **Проверь себя**

1. Кратко изложите историю разработки МСКО.
2. Как соотносятся уровни МСКО-2011 и МСКО-1997?
3. Дайте сущностное определение высшего образования.
4. Раскройте понятие «инновация».
5. Как классифицируются инновации?
6. В чем заключаются критерии образовательных инноваций и их результативность?

### **Библиографические ссылки**

1. *Бондаревская Е. В., Пивненко П. П.* Ценностно-смысловые ориентиры и стратегические направления развития сельской школы // Педагогика. 2002. № 5. С. 52.
2. *Горбушов А. А.* На перекрестке: сельская школа России перед выбором путей развития. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2016. 124 с.
3. *Дудина М. Н.* Долгий путь к гуманистической этике. Екатеринбург : Наука. Урал. отд-ние, 1998. 312 с.
4. МСКО 1997. URL: [http:// www.base.garant.ru](http://www.base.garant.ru) (дата обращения: 22.04.2017).
5. МСКО 2011. URL: [http:// www.base.garant.ru](http://www.base.garant.ru) (дата обращения: 23.04.2017).
6. *Российская педагогическая энциклопедия* / под ред. В. В. Давыдова. М. : Большая рос. энцикл., 1993. 1160 с.
7. *Советский энциклопедический словарь* / под ред. А. М. Прохорова. М. : Сов. энцикл., 1986. 1600 с.
8. *Трушников Д. Ю.* Организация учебного процесса в высшей школе / ТюмГНГУ. Тюмень, 2009. 228 с.

## **2. МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В НАСТОЯЩЕЕ ВРЕМЯ**

### **2.1. Методологический аппарат педагогического исследования, понятие методологии, методология современной педагогики и образования**

В научной среде бытуют понятия «методология науки» (в данном случае – методология педагогики) и «методология исследования» (в данном случае – методология научно-педагогического исследования). По сути эти понятия являются синонимами: дело в том, что научная деятельность, деятельность каждого исследователя осуществляется по конкретным завершённым циклам – исследованиям (как научным проектам). Ученый проектирует очередное исследование, осуществляет его, оценивает полученные результаты (рефлексирует). Завершив очередной цикл, ученый (или коллектив ученых) приступает к следующему научному проекту – к следующему исследованию.

Говоря об особенностях научной деятельности, необходимо различать индивидуальную научную деятельность (как процесс научной работы отдельного исследователя) и коллективную научную деятельность (как деятельность всего сообщества ученых, работающих в данной отрасли науки, или как работу научного коллектива исследовательского института, или, к примеру, как научную работу педагогического коллектива учебного заведения, привлеченного к научно-экспериментальной деятельности).

Особенности индивидуальной научной деятельности:

- 1) научный работник должен четко ограничить рамки своей деятельности и определить цели своей научной работы;
- 2) научная работа строится «на плечах предшественников»;
- 3) научный работник должен освоить научную терминологию и строго выстроить понятийный аппарат в сфере избранной им деятельности;

4) результат любой научной работы, любого исследования должен быть обязательно оформлен в письменном виде – в виде научного отчета, научного доклада, реферата, статьи, книги и т. д. Это требование обуславливается двумя обстоятельствами. Во-первых, только в письменном виде можно изложить свои идеи и результаты на строго научном языке. Во-вторых, цель любой научной работы – получить и довести до людей новое научное знание.

Особенности коллективной научной деятельности:

- 1) плюрализм научных мнений;
- 2) коммуникации в науке;
- 3) внедрение результатов исследования (основное требование).

В соответствии с этим в сфере научной деятельности важно придерживаться норм научной этики. Нормы научной этики не сформулированы в виде каких-либо утвержденных кодексов, официальных требований и т. д. Однако они существуют и могут рассматриваться в двух аспектах – как внутренние (в сообществе ученых) этические нормы и как нормы внешние (как социальная ответственность ученых за свои действия и их последствия).

Этические нормы научного сообщества были, в частности, описаны Р. Мертоном еще в 1942 г. как совокупность четырех основных ценностей. Эти ценности:

– универсализм (истинность научных утверждений должна оцениваться независимо от расы, пола, возраста, авторитета, званий тех, кто их формулирует);

– общность (научное знание должно свободно становиться общим достоянием);

– незаинтересованность, беспристрастность (ученый должен искать истину бескорыстно);

– рациональный скептицизм (каждый исследователь несет ответственность за оценку качества того, что сделано его коллегами, он не освобождается от ответственности за использование в своей работе данных, полученных другими исследователями, если он сам не проверил точность этих данных).

Так происходит проникновение ценностей из одной науки в другую и осуществляется их взаимосвязь, что характерно и для общих принципов научного познания:

- детерминизма (соотношения с объективной реальностью);
- соответствия (соотношения с предшествующей системой научного знания);
- дополненности (с познающим субъектом – исследователем; «без субъекта нет объекта»).

А. М. Новиков считает, что по своему содержанию данные принципы могут являться как общенаучными, так и характерными для конкретной сферы деятельности, например образования.

В настоящее время существуют следующие **средства научного познания** (методы научно-педагогического исследования): материальные; информационные; математические; логические; языковые.

**Методы научного познания** подразделяются на эмпирические (от греч. *empeiria* – опыт) и теоретические.

Если рассматривать методологию как учение об организации деятельности, то научное исследование – это цикл деятельности, и его структурными единицами выступают направленные действия, а структурными единицами действия являются операции. Отсюда и в теоретических, и в эмпирических методах выделяют методы-операции и методы-действия.

Теоретические методы:

- методы – последовательные действия (выявление и разрешение противоречий, постановка проблемы, построение гипотезы и т. д.);
- методы-операции (анализ, синтез, сравнение, абстрагирование и конкретизация и т. д.).

Эмпирические методы:

- методы – познавательные действия (обследование, мониторинг, эксперимент и т. д.);
- методы-операции (наблюдение, опрос, тестирование и т. д.).

Теоретические методы реализуются посредством анализа; синтеза; сравнения; абстрагирования; конкретизации; обобщения; формализации; идеализации; аналогии, моделирования.

Эмпирические методы реализуются через изучение литературы, документов, результатов деятельности; наблюдение; устный опрос (беседа, интервью); письменный опрос (анкетирование); тестирование.

В зависимости от уровня рассмотрения методологию понимают по-разному. В широком смысле ее трактуют как систему принципов и способов построения теоретической и практической деятельности, а также как учение об этой системе. Согласно другому (тоже широкому) определению это учение о методе научного познания и преобразования мира. В современной литературе идет речь прежде всего о методологии научного познания, которую понимают как учение о принципах построения, формах и способах научно-исследовательской деятельности. Разнообразие представлений о методологии порождается прямым переносом то одного, то другого из этих определений на педагогическую действительность без учета особенностей педагогической науки.

Этому есть свои причины.

Методология как таковая, в первую очередь методология науки, стала оформляться в нашей стране лишь в 60–70-е гг. прошлого века. Благодаря трудам П. В. Копнина, В. А. Лекторского, В. И. Садовского, В. С. Швырева, Г. П. Щедровицкого, Э. Г. Юдина и других авторов методология, в том числе методология педагогической науки, стала развиваться. Однако они поделили методологию (рассматривая только лишь методологию науки) на четыре уровня: философский; общенаучный; конкретно-научный; технологический (конкретные методики и техники исследования).

Это разделение методологии было признано практически всеми методологами и стало подобием «священной коровы» – оно не подвергалось сомнению. В результате ученые должны были заниматься методологией или использовать ее в своих исследованиях лишь на каком-то определенном «этаже», порознь, что не дает нам единой картины. И эту путаницу, по мнению А. М. Новикова, в методологии мы имеем до сих пор (см.: [5]).

Для того чтобы определить место методологии педагогической науки в общей системе методологического знания, нужно учитывать выделяемые в ней уровни.

Содержание первого из них – *философские знания*.

Второй уровень – *общенаучная методология* (системный подход, деятельностный подход, характеристика разных типов научных

исследований, их этапы и элементы: гипотеза, объект и предмет исследования, его цель, задачи и т. д.).

Третий уровень – *конкретно-научная методология*, то есть совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине, например в педагогике. Методология специальной науки включает в себя как проблемы, специфические для научного познания в данной области (например, соотношение педагогики и психологии), так и вопросы предыдущих уровней, например вопросы системного подхода или моделирования в их применении к педагогике.

Некоторые ученые выделяют также четвертый уровень, образуемый *методикой и техникой исследования*.

Содержание методологической культуры: методологическая рефлексия (умение анализировать собственную научную деятельность), способность к научному обоснованию, критическому осмыслению и творческому применению определенных концепций, форм и методов познания, управления, конструирования.

Основные составляющие методологической культуры педагога: проектирование и конструирование учебно-воспитательного процесса; осознание, формулирование и творческое решение педагогических задач; методическая рефлексия.

Для понимания методологии как науки необходимо отметить, что методология (от греч. *methodos* – путь исследования и *logos* – слово, учение) – «учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности» [10]; а также «система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе» [11].

С позиций данных определений к методологии как к науке существуют разные подходы.

Во-первых, методология в науке рассматривалась лишь как учение о методах исследования. Синонимом термина «методология» был термин «метод».

Во-вторых, в гуманитарных, в общественных науках, а в более общем виде – в науках с недостаточным уровнем развития теоретического аппарата, в том числе и в педагогике, сложилась тенденция относить к методологии все теоретические построения,

находящиеся на более высокой ступени абстракции, чем самые распространенные, устоявшиеся обобщения. Однако на самом деле это не соответствует методологической действительности.

Отправной пункт, определяющий подход к разработке вопросов методологии, – позиция практики.

В педагогике практическая деятельность соотнесена с деятельностью научной и, что не всегда принимается во внимание, с методологической. Образное определение деятельностного аспекта науки дает А. И. Ракилов: «Наука – это не только арсенал готового оружия, но в гораздо большей степени кузница, где куется новое» [9, с. 3].

Одно из свойств современного научного мышления – его методологичность – В. С. Швырев характеризует как осознанное отношение к средствам и предпосылкам деятельности по формированию и совершенствованию научного знания (см.: [12, с. 6, 25, 99].

Таким образом, методология – это не только «учение» как совокупность знаний, но и, по мнению В. В. Краевского, область познавательной деятельности (см.: [4]).

Для понимания основ методологии педагогики важно «возможно более точное, глубокое определение и всестороннее обоснование основных категорий, в которых отражается сущность явлений и процессов, изучаемых этой наукой. К числу таких категорий в первую очередь относится воспитание» [8, с. 37]. В нашей работе в качестве одной из основных задач методологии преподавания мы понимаем воспитание патриотизма, гражданственности и национального самосознания.

Определение методологии педагогики в свое время было дано М. А. Даниловым: «Методология педагогики есть система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих... педагогическую действительность...» [8, с. 37]. В. В. Краевский считает, что это определение необходимо дополнить: «...а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества специально-научных педагогических исследований» [4, с. 13]. На наш взгляд, определение, данное М. А. Даниловым и дополненное

В. В. Краевским, наиболее полно отражает общий смысл педагогической методологии.

В свою очередь, отметим, что определение В. И. Загвязинского помогает понять методологию педагогики в узком смысле: «Педагогическая методология – это учение об исходных (ключевых) положениях, структуре, функциях и методах научно-педагогического исследования» [2, с. 10].

Существует также понимание методологии, например, в образовании, данное А. М. Новиковым, который обобщил современные энциклопедические определения методологии: «Методология – это учение об организации деятельности» [5, с. 19].

Предмет методологии педагогики выступает как соотношение между педагогической действительностью и ее отражением в педагогической науке.

Современная методология педагогики получила свое развитие благодаря также и методологическим семинарам, регулярно проводимым в 60–70-е гг. прошлого века Институтом общей педагогики Академии педагогических наук СССР (теперь это Институт теории и истории педагогики Российской академии образования), и публикациям ведущих методологов педагогики В. И. Загвязинского, В. В. Краевского, В. С. Леднева, А. М. Новикова.

Зачастую позиции одних авторов расходятся с позициями других авторов как по общей методологии, так и по методологии педагогики, по методологии практической педагогической (образовательной) деятельности, поэтому необходимо помнить четыре «золотых правила» научного изложения и восприятия научного произведения, сформулированные В. В. Краевским (см.: [4]).

*Первое правило.* Основные понятия и утверждения (теория в целом) должны быть явно и ясно определены независимо от знания их реципиентом.

*Второе правило.* При оценке истинности суждений необходимо пользоваться только теми определениями, которые дал пропонент, не подменять их своими представлениями.

*Третье правило.* Явное определение не принимается, если оно не согласуется с контекстом. Это правило согласования явного определения с контекстом.

*Четвертое правило.* Выбор подходящего определения опирается на специфику задачи, которая решается с помощью последнего.

Для современной методологии в сфере образования актуальными являются: методология научно-педагогического исследования (методология педагогики); методология педагогической, точнее говоря, образовательной деятельности; методология учения, учебной деятельности; методология игровой деятельности.

В настоящее время в методологии современной педагогики при всем большом объеме накопленных знаний сложилась парадоксальная ситуация: с одной стороны, многозначность ее предмета, а с другой – его зауженность.

Рассматривая методологию как учение об организации деятельности, можно, следуя за Г. П. Щедровицким (см.: [13, с. 6]), выделить три основные составляющие системы оснований современной методологии.

1. Философско-психологическая теория деятельности.

2. Системный анализ (системотехника) – учение о системе методов исследования или проектирования сложных систем, поиска, планирования и реализации изменений, предназначенных для ликвидации проблем (см.: [7]).

3. Науковедение (теория науки). В первую очередь, к методологии имеют отношение такие разделы науковедения, как гносеология (теория познания) и семиотика (наука о знаках). Гносеология – это философская дисциплина, а семиотика – широкая наука, и они не могут быть разделами достаточно узкой научной дисциплины. Определенные разделы науковедения опираются на гносеологию и семиотику.

Методология рассматривает организацию деятельности (деятельность – целенаправленная активность человека).

Для сферы образования ведущими видами деятельности являются: научная, практическая (педагогическая/образовательная), учебная и игровая.

Организовать деятельность – значит упорядочить ее в целостную систему с четко определенными характеристиками и логической структурой. 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.

В настоящее время методология практической педагогической (образовательной) деятельности исследована значительно меньше, чем методология науки.

Организация практической деятельности базируется на перечисленных ниже принципах.

1. Иерархичность (уровни иерархии – операционный, тактический, стратегический). Операционный уровень – это человек-исполнитель; тактический – человек-деятель; стратегический – человек-творец. В этом смысле целесообразно провести различия в деятельности педагога-исследователя и педагога-практика.

2. Целостность, интегративность.

3. Коммуникативность (принцип открытости).

4. Историчность.

5. Необходимое разнообразие (адекватность).

Практическая педагогическая деятельность, как и любая система, по определению имеет три компонента: состав (принцип необходимого разнообразия), структуру (принцип иерархичности) и функции (принцип целостности). Кроме того, система характеризуется своим положением в «пространстве» (принцип коммуникативности) и во времени (принцип историзма).

Структуру методологии педагогики высшей школы иерархично можно представить в виде пяти уровней [1, с. 9].

### **1. Гносеологический уровень**

Его содержание составляют:

- основные законы диалектики;
- положение о взаимосвязи и взаимозависимости процессов и явлений;
- основные категории диалектики (форма и содержание, сущность и явление, причина и следствие и др.).

### **2. Мировоззренческий уровень**

Содержание данного уровня составляют:

- учение о факторах формирования личности;
- учение о воспитании как общественном явлении;

- положение о значении системообразования в развитии общества;
- положения об активной, творческой и созидательной деятельности человека и др.

### **3. Научно-содержательный уровень**

Содержание данного уровня составляют выявленные педагогикой высшей школы:

- закономерности и принципы педагогического процесса;
- характер, содержание и др. педагогического процесса.

### **4. Логико-гносеологический уровень**

Содержанием данного уровня являются наиболее общие проблемы педагогики высшей школы как науки:

- анализ объекта и предмета педагогики высшей школы;
- определение и развитие категориального аппарата;
- анализ соотношения теории педагогики и практики обучения и воспитания в высшей школе;
- выявление тенденций развития педагогики высшей школы;
- исследование взаимосвязей педагогики с другими науками.

### **5. Научно-методический уровень**

Содержание данного уровня составляют:

- знания о методах обучения и воспитания, методах педагогического исследования;
- требования и условия эффективности применяемых методов в исследовательской, теоретической и практической деятельности преподавателя и др.

### **Проверь себя**

1. В чем состоят особенности научной деятельности?
2. Назовите средства и методы научного познания.
3. Кратко изложите историю методологии педагогической науки.
4. Перечислите уровни методологии.
5. Раскройте суть понятия «методология».
6. Опишите структуру методологии высшей школы.

### **Библиографические ссылки**

1. *Вдовюк В. И., Фильков С. М.* Основы педагогики высшей школы в структурно-логических схемах : учеб. пособие / МГИМО(У) МИД России. М., 2004. 67 с.

2. *Загвязинский В. И.* Методология и методика дидактического исследования. М. : Педагогика, 1982. 160 с.
3. *Загвязинский В. И.* Методология и методика социально-педагогического исследования. Тюмень, 1995. 98 с.
4. *Краевский В. В.* Методология педагогики : пособие для педагогов-исследователей. Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. 244 с.
5. *Новиков А. М.* Методология образования. Изд. второе. М. : Эгвес, 2006. 488 с.
6. *Педагогика* и логика. М. : Касталь, 1993. 416 с.
7. *Перегудов Ф. И., Тарасенко Ф. П.* Введение в системный анализ. М. : Высш. шк., 1989. 367 с.
8. *Проблемы* методологии педагогики и методики исследований / под ред. М. А. Данилова и Н. И. Болдырева. М. : Педагогика, 1971. 352 с.
9. *Ракитов А. И.* Анатомия научного знания (популярное введение в логику и методологию науки). М. : Политиздат, 1969. 206 с.
10. *Советский* энциклопедический словарь. М. : Сов. энцикл., 1988. 1600 с.
11. *Философский* энциклопедический словарь. М. : Сов. энцикл., 1983. 840 с.
12. *Швырев В. С.* Научное познание как деятельность. М. : Политиздат, 1984. 232 с.
13. *Щедровицкий Г. П.* Организация. Руководство. Управление. Т. 4. 200 с. URL: <https://eknigi.org> (дата обращения: 19.06.2017)

## 2.2. Эмпирические и теоретические методы педагогического исследования

К наиболее часто используемым методам **эмпирического исследования** относятся наблюдение, беседа, анкетирование, педагогическое тестирование, педагогический эксперимент, изучение документации, изучение продуктов деятельности. Их общее свойство – направленность на непосредственное изучение управляемого объекта, сбор и систематизацию фактического материала о процессе работы образовательной системы и ее результатах. Эмпирический характер познания, присущий методам этой группы, является важной предпосылкой достоверности выявленных фактов (см.: [1–4, 6–8]).

Отметим, что анкетирование, тестирование, интервью как эмпирические методы сбора и накопления данных в педагогическом исследовании заимствованы из социологии (это так называемые социологические методы, используемые в педагогике).

**Наблюдение** – наиболее распространенный эмпирический метод, с помощью которого объект изучается в различных условиях без вмешательства в его существование. Наблюдение широко применяется в педагогике, обеспечивая информацией стихийно протекающий процесс познания. Однако при стихийном наблюдении в силу особенностей человеческого внимания одни детали от наблюдателя ускользают, а другие детали быстро забываются, не образуя целостной системы знаний об объекте. Как метод педагогического исследования наблюдение имеет целенаправленный характер, оно осуществляется по определенному плану, его результаты фиксируются, а в конце наблюдения собранные данные обобщаются (ведется журнал наблюдения).

К достоинствам наблюдения относятся его доступность и возможность самому исследователю непосредственно ознакомиться с изучаемым предметом.

Недостатки наблюдения в педагогическом исследовании состоят в том, что:

- на достоверность результатов сильно влияют личностные особенности наблюдателя, его интересы, убеждения и стереотипы;
- достоверность полученных результатов прямо пропорциональна длительности наблюдения (чем дольше проводилось наблюдение, тем статистически достоверней данные, полученные с его помощью);

- личным наблюдением физически невозможно охватить все составляющие исследуемого процесса, а это значит, что многие факты все равно останутся неустановленными.

**Анкетирование** – метод сбора информации с помощью анкет (специально разработанных опросных листов, требующих письменных ответов).

Основные виды анкет: открытые (опрашиваемые должны сформулировать ответ самостоятельно); закрытые (опрашиваемым надо выбрать наиболее подходящий ответ из нескольких предлагаемых

вариантов); смешанные (комбинированные), предусматривающие возможность как выбора ответа из готовых вариантов, так и самостоятельной его формулировки.

Анкетирование наиболее эффективно, если требуется выявить коллективное мнение по каким-либо вопросам и потребности значительного количества людей. В зависимости от цели сбора информации анкетированию могут подвергаться администрация, педагоги, учащиеся, их родители, представители ближайшего социального окружения. Применяя этот метод, следует помнить, что результаты анкетирования, даже полученные на больших выборках, отражают мнения, взгляды, стереотипы мышления и восприятия респондентов, особенности данной социальной группы, а поэтому они могут значительно расходиться с установленными научными фактами.

С помощью анкетирования можно за относительно малый отрезок времени охватить опросом большое количество людей, а стандартные формулировки вопросов в анкетах позволяют сравнительно легко обрабатывать полученные данные. Однако при анкетировании исключается возможность корректирования формулировок вопросов, поэтому важным условием эффективности этого метода является достаточное качество используемого опросника (ясность для опрашиваемого сути вопросов, возможность дать на них однозначные ответы или выбрать приемлемый вариант ответа из предложенных альтернатив, а также избегание вопросов, провоцирующих заведомо неправильные ответы). При проведении массовых анкетирований фактором, снижающим правдивость ответов, становится мнение других людей.

**Беседа (диагностическая беседа)** – метод, при котором получение информации происходит в режиме индивидуализированного диалога. Как и любой метод, беседа преследует определенную цель, а ее результаты анализируются. Как и анкетирование, она проводится на основе предварительно разработанных вопросов, однако формулировки и последовательность вопросов задаются не строго, они могут варьироваться. К условиям успешности беседы относятся ее индивидуальный характер, сосредоточенность исследователя на собеседнике, создание доверительной

обстановки, умение исследователя стимулировать речевую активность опрашиваемого, не отвлекаясь при этом от поставленной исследовательской цели.

Как метод исследования беседа по сравнению с анкетированием имеет ряд преимуществ, обусловленных наличием непосредственного контакта с опрашиваемым человеком. К ним относятся возможности:

- управлять влиянием на ответы опрашиваемого внешних раздражающих факторов (избежать присутствия третьих лиц; выбрать наиболее подходящие обстановку, освещение, время; изменять интонацию при формулировании вопросов и т. д.);

- менять формулировку вопросов по ходу беседы, делая их более подходящими для отвечающего;

- задавать уточняющие вопросы, добываясь более конкретных ответов;

- использовать невербальные каналы общения для создания установки на искренние ответы;

- отслеживать информацию, которая транслируется опрашиваемым по невербальным каналам общения (например, по характерным жестам, взгляду, позе человека в ходе беседы можно выявить его эмоциональное состояние, распознать неискренние ответы);

- ситуативно расширять или сужать круг вопросов в зависимости от характера и объема информации, которой владеет опрашиваемый и которой он готов в данный момент поделиться.

Недостатки диагностической беседы связаны с индивидуальным характером осуществляемого с ее помощью опроса. В отличие от анкетирования беседа не подходит для массовых опросов. Для проведения беседы необходим определенный психологический настрой, что предполагает специальный выбор места и времени, а также нежелательность открытого фиксирования получаемых ответов. Кроме того, успех этого метода зависит от уровня коммуникативных умений обоих участников беседы. Наконец, значительная вариативность формулировок вопросов и ответов затрудняет обработку результатов беседы.

*Изучение документации* (например, устава, личных дел, планов работы, отчетов, финансово-хозяйственной документации) позволяет

охватить значительный объем данных. Это достоинство дополняется удобством поиска и обработки необходимой информации, которая в документах представлена в уже систематизированном виде и, как правило, в стандартных формах. Еще одно достоинство метода изучения документации обусловлено достаточно длительными сроками архивного хранения документов: предоставляется возможность обращения к прошлому документально зафиксированному опыту и поиска в нем причин сегодняшних проблем и путей их разрешения.

Недостатками метода изучения документации являются в основном следующие:

– стандартизация и деловой стиль документов вводят жесткие ограничения на характер и количество документально фиксируемых фактов, вследствие чего не фигурирующие в документе факты остаются вне поля зрения исследователя, а именно они могут оказаться особенно важными для познания новых свойств и явлений в исследуемом объекте;

– в документе могут присутствовать искажения фактов, которые вводят в заблуждение человека, этот документ изучающего (фактическая достоверность документов может пострадать, например, из-за стремления быть лучше, чем на самом деле, или из-за элементарной небрежности в ведении документации).

***Изучение продуктов деятельности*** – метод, при котором предметом изучения являются продукты деятельности участников образовательного процесса (например, творческие работы или различного рода достижения и т. д.).

Продукты деятельности материальны, их наличие и количество легко проверить, чего не позволяют зафиксированные документальные сведения, где описания предметов вполне могут не отражать некоторые важные в данный момент параметры, а количественные показатели – случайно или намеренно искажаться. Необходимость этого метода в педагогическом исследовании определяется еще и тем, что с его помощью можно выявить также специфические свойства, характеризующие личность субъекта, создавшего тот или иной продукт.

***Педагогическое тестирование*** – метод, в процессе применения которого испытуемые выполняют определенные действия

по заданию проверяющего. В настоящее время все более широкое распространение получает компьютерное тестирование, позволяющее существенно облегчить и ускорить проверку и первичную обработку результатов.

**Педагогический эксперимент** – особый метод эмпирического исследования, состоящий в том, что исследователь вмешивается в педагогический процесс с целью создания наилучших условий для изучения педагогических явлений.

Выделяют два вида педагогического эксперимента: констатирующий и формирующий (преобразующий). При констатирующем эксперименте специально созданные условия позволяют выявить новые факты. При формирующем – изменить ход и результат педагогического процесса.

Теперь рассмотрим **теоретические методы** педагогического исследования, которые служат для интерпретации анализа и обобщения теоретических положений и эмпирических данных. По мнению Г. М. Коджаспировой [2], к ним относятся:

- сравнительно-исторический анализ;

- методы моделирования (в педагогике моделирование означает построение копий, моделей педагогических материалов, явлений и процессов). Используются для схематического изображения исследуемых педагогических систем. Под моделью при этом понимается система объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства оригинала, способная замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте;

- анализ литературы;

- анализ архивных материалов и документов;

- анализ базовых понятий исследования;

- методы причинно-следственного анализа изучаемых явлений;

- методы прогнозирования.

**Сравнительно-исторический анализ** является диалектическим по своей сути методом и играет важную роль в педагогическом исследовании. Он сформировался на основе принципа историзма и применяется в педагогике как собственно сравнительно-исторический метод, обеспечивающий такое изучение педагогических явлений, которое прослеживает и сравнивает их в развитии.

Например, анализ категории образования в рамках этого метода позволяет: объяснить, как это понятие формировалось, какие этапы оно прошло в своем развитии; выявить, каким образом возникли те или иные концепции образования, каковы их источники, что в этих концепциях нуждается в реконструировании; сравнить этапы развития отдельных концепций и т. д. Это дает возможность проследить сходство и различие компонентов, их изменения; показать, в чем заключается ограниченность или односторонность прошлых концепций образования и как они были преодолены, какие их элементы перешли в новые современные теории. Иначе говоря, углубляя представления о прошлом, сравнительно-исторический анализ обогащает понимание современных проблем образования.

Одним из методов сравнительно-исторического анализа педагогического исследования является *генетический метод*, позволяющий вести исследование явлений на основе анализа их развития.

В педагогике важно проследить возникновение явления, ступени его развития, процесс постепенного формирования личностных качеств, профессиональных знаний и умений, изменений, происшедших в результате применения психолого-педагогических мер воздействия или взаимодействия. Эти задачи и решает генетический метод, выявляя специфику, тенденции развития исследуемого явления, новые подходы к решению задач, определяя результативность этих подходов и делая прогноз развития ситуации.

Реализуется генетический метод чаще в форме срезов, то есть изменение соответствующих показателей фиксируется через определенные временные интервалы. По сути этот метод представляет собой одну из форм диалектического метода, позволяющего определить сущностные характеристики явлений, установить причинные зависимости и тем самым найти оптимальные условия развития личности, ее движущие силы.

В процессе исследования педагогических явлений широко используется *метод сравнения*, устанавливающий сходство или различие между предметами и явлениями и дающий возможность прийти к синтезированному выводу.

Сравнение используется при применении различных методов (наблюдения, эксперимента и т. д.), в единстве с генетическим

методом. Оно важно для объяснения явлений и тогда, когда собственно разъяснения нет, но на первый план выходит сопоставление явлений.

**Исторический метод** применяется, прежде всего, при изучении проблем истории педагогики. Эта отрасль педагогической науки раскрывает возникновение, состояние и развитие учебно-воспитательных учреждений, педагогических теорий в конкретных исторических условиях.

Отметим, что одним из недостатков педагогических исследований является их описательно-эмпирический характер: исследователь описывает факты педагогического опыта, выявляет опытным путем наличие некоторых функциональных связей между педагогическими воздействиями и их результатами. Однако это не объясняет механизма данных связей и не раскрывает их закономерности. Указанные недостатки преодолеваются путем перехода на теоретический уровень исследования. Совокупность эмпирических и теоретических методов позволяет провести педагогическое исследование наиболее полно.

### **Проверь себя**

1. Дайте общую характеристику эмпирических методов исследования. Какие социологические методы исследования используются в педагогике?
2. В чем заключаются достоинства и недостатки эмпирических методов исследования?
3. Для чего используется сравнительно-исторический метод исследования?
4. В чем состоит сущность сравнительно-исторического метода педагогического исследования?
5. Какие задачи решают в педагогике генетический метод, метод сравнения и исторический метод?

### **Библиографические ссылки**

1. *Загвязинский В. И., Атаханов Р. А.* Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие. М. : Академия, 2005. 208 с.
2. *Коджаспирова Г. М.* Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах : учеб. пособие. 3-е изд. М. : Айрис-Пресс, 2008. 256 с.

3. *Новиков А. М.* Методология образования. Изд. 2-е. М. : Эгвес, 2006. 488 с.
4. *Новиков А. М., Новиков Д. А.* Методология. М. : СИНТЕГ, 2007. 668 с.
5. *Образцов П. И.* Методы и методология психолого-педагогического исследования. СПб. : Питер, 2004. 268 с.
6. *Скаткин М. Н.* Методология и методика педагогических исследований (В помощь начинающему исследователю). М. : Педагогика, 1986. 152 с.
7. *Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н.* Педагогика : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. М. : Академия, 2002. 576 с.
8. *Федотова Г. А.* Методология и методика психолого-педагогических исследований : учеб. пособие для студентов психолого-педагогических факультетов высш. учеб. заведений / НовГУ. Великий Новгород, 2010. 114 с.

### **2.3. Общие принципы процесса обучения**

Исторически сложилось так, что наряду с термином «педагогика» долгое время в том же значении использовался и термин «дидактика». Впервые в научный оборот его ввел немецкий педагог В. Ратке (1571–1635). В том же значении употребил данный термин и великий чешский педагог Ян Амос Коменский (1592–1670), опубликовавший в 1657 г. в Амстердаме свой знаменитый труд «Великая дидактика».

**Д и д а к т и к а** – это крупная отрасль педагогики, разрабатывающая теорию образования и обучения. Слово «дидактика» происходит от греческого *didaktikos*, что означает «поучающий» (*a didasko* – изучающий).

Я. А. Коменский определил дидактику как «всеобщее искусство всех учить всему» [4, с. 6]. В структуре дидактики он рассматривал и вопросы воспитания, трактуя их как необходимое условие формирования «добрых нравов и глубокого благочестия» [Там же].

По мере развития педагогической науки дидактика начинает концентрировать свое внимание на вопросах теории образования и обучения. Значительный вклад в развитие мировой дидактики внесли И. Ф. Герbart (1776–1841), И. Г. Песталоцци (1746–1827),

А. Дистервег (1790–1816), К. Д. Ушинский (1824–1870), Д. Дьюи (1859–1952), Г. Кершенштейнер (1854–1932), В. Лай (1862–1932) и др.

На развитие отечественной дидактики в конце XIX – начале XX в. большое влияние оказали своими трудами П. Ф. Каптерев, Н. К. Крупская, С. Т. Шацкий, П. П. Блонский, А. Г. Гастев, А. П. Пинкевич, М. М. Пистрак.

Объектом дидактики как науки является обучение во всем его объеме и во всех его аспектах. Предметом ее выступают системы отношений «педагог – обучаемый», «обучаемый – учебный материал».

Многообразие этих отношений составляет сущность обучения. Однако специфическим, главным отношением в целенаправленной деятельности по передаче социального опыта от поколения к поколению является отношение между двумя организованными деятельностями – преподаванием и учением, то есть деятельностью тех, кто обучает, и тех, кто обучается. Это отношение организует всю систему дидактических отношений и их конкретное проявление в процессе обучения.

Задачи дидактики состоят в том, чтобы:

– описывать и объяснять процесс обучения и условия его реализации;

– разрабатывать более совершенную организацию процесса обучения, новые обучающие системы, новые технологии обучения.

**Обучение в вузе** – это целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности студентов по овладению научными и прикладными знаниями, навыками, умениями, развитию мышления, творческих способностей, личностных качеств, необходимых для осуществления профессиональной деятельности. Организация процесса обучения имеет в вузе определенную структуру. Пример такой структуры приведен на рис. 1.

На основе исторического опыта и на результатах научного исследования учебного процесса в его многообразных проявлениях формируются принципы обучения.

**Принципы обучения в вузе** – это основные руководящие положения, выражающие требования к содержанию, организации и методике проведения учебных занятий в высшей школе.



Рис. 1. Структура обучения студента вуза (приведено по: [2, с. 27])

В настоящее время в высшей школе принципы обучения принято рассматривать в системе, представленной на рис. 2.



Рис. 2. Система принципов обучения в высшей школе (приведено по: [2, с. 28])

Еще одним существенным компонентом организации процесса обучения является технология обучения (определяемая также как педагогическая технология (см.: [3, с. 149–150]). При этом под технологией обучения понимается реализация содержания обучения, предусмотренного учебными программами, которая представляет собой систему использования форм, методов, приемов и средств обучения, обеспечивающих наиболее эффективное достижение поставленных целей. В соответствии с решением задач воспитания, обучения и развития личности выделяют ряд разновидностей технологий обучения (рис. 3).

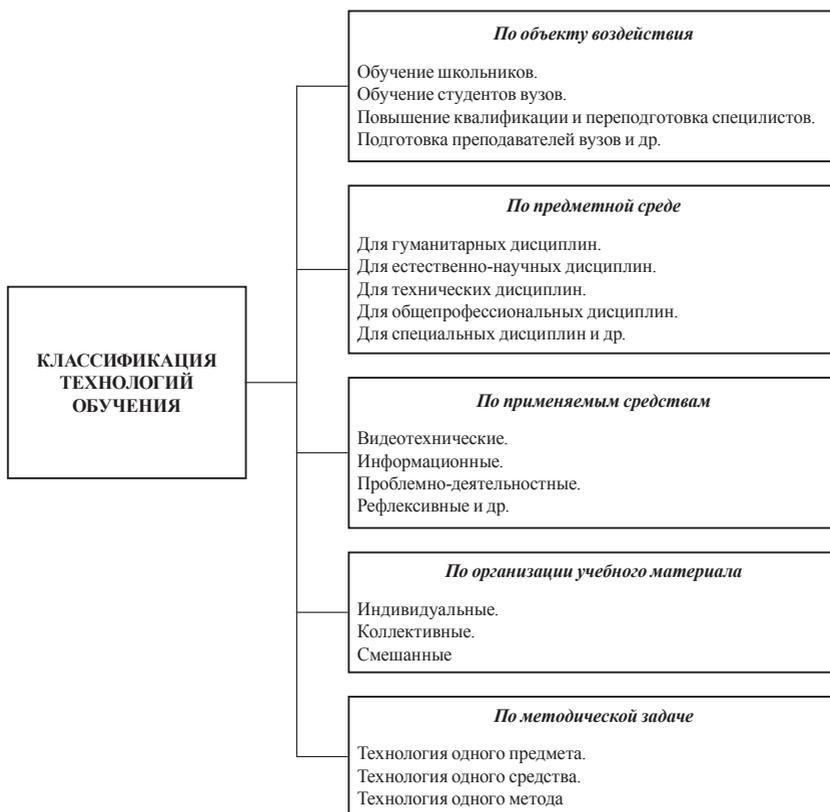


Рис. 3. Классификация технологий обучения  
(приведено по: [2, с. 38])

Эффективным управлением процесса обучения является проверка знаний, умений и навыков (рис. 4).



Рис. 4. Проверка знаний, умений и навыков в процессе обучения  
(приведено по: [2, с. 51])

В процессе обучения традиционно различают педагогическую теорию и педагогическую практику.

Отметим, что, по мнению А. А. Андреева, для педагогической практики в системе открытого образования важны принципы обучения (дидактические принципы). Они нужны, чтобы подготовить и реализовать научно обоснованный учебный процесс. При этом А. А. Андреев различает два класса принципов – принципы обучения и принципы методологические.

Исторически сложилось так, что типичные способы действия, действия по правилам, выступали руководством к деятельности в процессе обучения (см.: [1, с. 146]). В настоящее время необходим новый подход к философско-методологическим основам педагогики.

В завершение отметим, что помимо теоретических и практических функций обучения в высшей школе для нас важна и высокая культура преподавания в вузе. На протяжении многих веков педагоги с неизбежностью выходили на философское осмысление целей, ценностей, методологических принципов исследования проблем в сфере образования. Философское осмысление многих современных проблем образования представляется важным и значимым для педагога высшей школы, его профессионального становления и реализации своей миссии.

### **Проверь себя**

1. Что такое дидактика, каковы ее объект и предмет?
2. Какие составляющие входят в структуру обучения студента вуза?
3. Перечислите принципы обучения в высшей школе.
4. По каким критериям классифицируются технологии обучения?
5. Назовите требования к проверке знаний, умений, навыков и ее виды.

### **Библиографические ссылки**

1. *Андреев А. А.* Педагогика высшей школы. Новый курс / Моск. междунар. ин-т эконометрики, информатики, финансов и права. М., 2002. 264 с.
2. *Вдовюк В. И., Фильков С. М.* Основы педагогики высшей школы в структурно-логических схемах : учеб. пособие / МГИМО(У) МИД России. М., 2004. 67 с.
3. *Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю.* Педагогический словарь : для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2001. 176 с.
4. *Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г.* Педагогическое наследие / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. М. : Педагогика, 1989. 416 с.

## 2.4. Нравственно-психологический образ педагога и формирование педагогического мастерства

Педагогическая деятельность преподавателя – один из видов труда, в котором в единстве и взаимосвязи проявляются социально-педагогический, нормативно-содержательный и функционально-психологический аспекты.

Нравственно-психологический образ педагога складывается из нескольких необходимых составляющих его педагогической деятельности.

Во-первых, педагогическая деятельность сопряжена с функциями, указанными в табл. 2.

Таблица 2

### Основные функционально-психологические аспекты педагогической деятельности

Функция	Содержание функции
Гностическая (познавательная)	Определяет: а) общую эрудированность; б) познание своего предмета; в) познание объекта педагогической деятельности; г) познание педагогического процесса; д) познание самого себя
Организаторская	Включает: а) организацию учебно-воспитательного процесса занятия; в) организацию познавательной деятельности обучаемых; г) личную организованность педагога
Коммуникативная	Реализуется в системе взаимоотношений педагога: а) с обучаемыми; б) руководством; в) коллегами
Конструктивная	Включает: а) конструктивно-содержательный элемент; б) конструктивно-процессуальный элемент; в) конструктивно-технический элемент

Функция	Содержание функции
Воспитательно-развивающая	Реализуется через: а) содержание учебного материала; б) высокую организацию учебных занятий; в) методику проведения учебных занятий; г) индивидуализацию обучения и воспитания; д) воспитательную работу во внеучебное время; е) личность педагога, его общую и профессионально-педагогическую культуру
Информационная	Проявляется: а) в умении осуществлять поиск информации и анализировать ее; б) в умении быть носителем общей и профессиональной информации; в) в обмене информацией путем прямой и обратной связи с объектами и субъектами педагогического процесса
Ориентационная	Реализуется путем: а) определения ценностных ориентаций, соответствующих данному периоду жизни и деятельности педагога и обучаемых; б) ориентации в мотивационной сфере обучаемых; в) оказания помощи обучаемым в поиске необходимых научных и прикладных знаний
Мобилизационная	Реализуется в интересах оказания помощи обучаемым в мобилизации внутренних резервов для повышения эффективности обучения, проявления ими внутренней и внешней активности, в том числе в решении учебно-воспитательных задач

Во-вторых, педагог должен иметь свойственную данной социальной группе педагогическую культуру. Педагогическая культура – это совокупность интеллектуальных, духовных, творческих педагогических способностей, качеств и свойств личности преподавателя, сложившегося стиля педагогической деятельности, устойчивого образа жизни, сформированных на основе общих и специфических психолого-педагогических знаний (см.: [3]),

общей культуры, положительного опыта, позволяющих эффективно и качественно решать учебно-воспитательные задачи. Основные составляющие педагогической культуры, ведущие к педагогическому мастерству, представлены на рис. 5.



*Рис. 5. Основные составляющие педагогической культуры, ведущие к педагогическому мастерству*

В-третьих, педагог должен владеть педагогической техникой (рис. 6).

При формировании педагогического мастерства у современного педагога в первую очередь необходимо учитывать социально-педагогические особенности преподавательской деятельности, которые характеризуются:

– общей социальной заданностью и комплексным характером конечной педагогической цели, вытекающей из конкретного



Рис. 6. Составляющие педагогической техники преподавания в вузе  
(приведено по: [1, с. 56])

заказа общества, и незаданностью частных целей, которых достигает педагог;

– спецификой целей и задач, которые решает преподаватель в педагогическом процессе вуза, определяемых необходимостью формирования у студентов общечеловеческих, национально-государственных ценностей и ценностей «стержня личности» (см.: [2, с. 9]);

– местом и ролью преподавателя в педагогическом процессе вуза, выполняющего функции учителя, воспитателя, организатора учебно-воспитательных мероприятий и занятий, руководителя познавательной деятельностью, самообразованием, самовоспитанием и перевоспитанием студентов;

– особенностью объектов труда, каковыми являются личность студента – активного соучастника педагогического процесса и студенческий коллектив, конкретная учебная группа с особым миром социально-психологических явлений;

– спецификой «орудий», средств и способов осуществления педагогической деятельности, которыми выступают: грамотное, страстное, убедительное слово, культура и содержание речи, знания, методические навыки и умения, личные качества, образ жизни и поведения, стиль деятельности преподавателя;

– сложностью оценки результатов педагогической деятельности, которые определяются качественными изменениями в психологическом, социальном, профессиональном развитии личности студента, поскольку эти результаты часто отдалены во времени (особенно в области воспитания).

Помимо этого педагогическое мастерство формируется в русле нормативно-содержательной базы педагогической деятельности, которая состоит в знании нормативной документации и выполнении:

- учебной работы;
- методической работы;
- научно-исследовательской работы;
- воспитательной работы;
- служебной деятельности;
- общественной деятельности.

Основные составляющие повышения эффективности профессионального становления преподавателя высшего учебного заведения представлены на рис. 7.

Отметим, что педагогическое мастерство и нравственно-психологический образ педагога являются неотъемлемыми элементами педагогической методологической культуры.



*Рис. 7. Основные составляющие повышения эффективности профессионального становления преподавателя высшей школы (приведено по: [1, с. 65])*

### **Проверь себя**

1. Раскройте функционально-психологический, культурно-педагогический и технико-педагогический аспекты педагогической деятельности.

2. В чем состоят особенности формирования и основные проблемы повышения эффективности профессионального становления преподавателя вуза?

### **Библиографические ссылки**

1. *Вдовюк В. И., Фильков С. М.* Основы педагогики высшей школы в структурно-логических схемах : учеб. пособие / МГИМО(У) МИД России. М., 2004. 67 с.

2. *Маслоу А.* Психология бытия. М. : Рефл-бук, 1997. 140 с.

3. *Практикум по психодиагностике личности* / отв. ред. Н. К. Ракович ; БГПУ. Минск, 2002. 694 с.

## **2.5. Методологическая культура педагога**

Методология педагогики указывает на то, как надо осуществлять научно-исследовательскую и практическую деятельность. Такие знания требуются каждому педагогу. Преподавателю необходимо иметь представление и определенные знания об уровнях методологической культуры педагогических работников, о методологии педагогики и уметь использовать эти знания в своей деятельности при появлении различных педагогических проблем.

Методологическая культура педагога предполагает:

1) проектирование и конструирование учебно-воспитательного процесса;

2) осознание, формулирование и творческое решение педагогических задач;

3) методическую рефлексию.

Основным критерием оценки методологической культуры педагога является уровень использования им научно-педагогических знаний для совершенствования своей работы с применением анализа и других методов исследований.

Можно сказать, что проявление у педагога творческого начала означает наличие определенного уровня методологической культуры, позволяющей создавать новый педагогический опыт, в котором нет места действиям по шаблону.

Итак, только в процессе познавательной и практической деятельности педагога формируется его методологическая культура. Результатом ее реализации являются оригинальные разработки, нестандартные решения в сфере педагогической теории и практики.

Педагогический принцип – это наиболее общее знание, которое получает педагог. Для выработки нового педагогического принципа нужно определить указанные ниже компоненты.

1. Цель, которую ставит общество и государство перед обучением и воспитанием.

2. Социально-экономические условия, в которых происходит педагогическое воздействие.

3. Возрастные особенности учащихся.

4. Методы обучения, то есть способы конструирования учебных и воспитательных ситуаций.

5. Предмет, являющийся объектом изучения.

6. Логику и содержание науки, представляющей данный объект и предмет.

В таких условиях формирования и становления методологической культуры сложность работы педагога выше, чем в условиях, когда он определяет какой-либо отдельный педагогический прием. Кроме того, каждая новая педагогическая разработка предполагает новый уровень методологической культуры педагога. В свою очередь, умение педагога формировать в своей педагогической деятельности новые методы и подходы является показателем его высокой методологической культуры.

Определение уровней методологии влияет и на определение уровней методологической культуры, которые ей соответствуют. Традиционно выделяют следующие уровни методологической культуры:

- 1) педагогический;
- 2) общенаучный;
- 3) философский.

Отметим, что, на наш взгляд, для формирования методологической культуры педагога на общенаучном уровне большое внимание необходимо уделять изучению психологии.

Только овладев всеми тремя уровнями методологической культуры, педагог может совершенствовать свою профессиональную и исследовательскую деятельность, что является необходимой целью и стремлением любого профессионала в педагогике.

### **Педагогический уровень методологической культуры**

На этом уровне для педагога важными являются перечисленные ниже знания и навыки (см.: [3]).

1. Знание истории педагогики и современных педагогических теорий.

2. Знание основных законов и принципов, используемых в педагогике в качестве основополагающих установок (например, принципов доступности, индивидуальности, единства обучения, воспитания и развития).

3. Навыки в применении различных методов ведения урока (например, навыки словесные, наглядные, проблемные, поисковые).

4. Навыки практической работы в учебно-воспитательной деятельности.

Достигнув определенного уровня методологической культуры, преподаватель получает возможность обобщить опыт своей практической работы, сформулировать проблему исследования и проверить ее (например, с помощью наблюдения, эксперимента, анализа, синтеза, моделирования).

### **Общенаучный уровень методологической культуры**

Данный уровень методологической культуры педагога представляет собой применение в его деятельности:

1) общенаучных принципов, а именно эволюционизма и рационализма;

2) приемов идеализации, универсализации;

3) различных подходов (например, системного, вероятностного, структурно-функционального).

На этом уровне происходит выдвижение гипотез, разрабатывается педагогическая теория и осуществляется ее проверка в педагогической практике.

### **Философский уровень методологической культуры**

Данный уровень методологической культуры педагога предполагает знание различных педагогических теорий, которые базируются на различных, порой противоположных, методологических законах, обусловленных различными мировоззренческими направлениями. На этом уровне выявляются навыки использования исторического и логического приемов изучения теоретического материала, применения абстрактного и конкретного принципов, метафизического, диалектического и системного исследования явлений педагогической науки. Поэтому педагог должен свободно ориентироваться в данных приемах и принципах, уметь определять наиболее эффективные методы использования каждой альтернативной теории.

Методологические установки философского уровня определяют методологию низших уровней: общенаучного и педагогического. Таким образом, можно сказать, что высшим уровнем методологической культуры педагога является уровень философский (мировоззренческий).

Критерии для оценки уровней методологической культуры не разработаны, равно как и не сформировано представление о последовательности этих уровней. Но в то же время их выделение дает педагогу возможность развивать свои способности и стремиться к самосовершенствованию в своей практической деятельности.

В. А. Сластенин считает, что кроме знаний и умений к методологической культуре относится следующее (см.: [3]).

1. Установка на преобразование педагогической теории в метод познавательной деятельности.
2. Стремление выявить единство и преемственность психолого-педагогического знания в его историческом развитии.
3. Критическое отношение к положениям и аргументам, лежащим в плоскости обыденного педагогического сознания.
4. Рефлексия по поводу предпосылок, процесса и результатов собственной познавательной деятельности, а также движения мысли других участников обучения и воспитания.
5. Доказательное опровержение антинаучных позиций в области человекознания.

6. Понимание мировоззренческих, гуманистических функций педагогики и психологии.

Таким образом, В. А. Сластенин демонстрирует ценностный подход к пониманию методологической культуры. Значение такого подхода велико, поскольку он позволяет определить последовательность:

- 1) приобретения методологических умений, навыков и знаний;
- 2) этапов изучения методологической культуры.

Отметим, что выработка нового педагогического принципа базируется на цели, которую общество ставит перед обучением и воспитанием. А эта цель, как правило, сформулирована в программных документах ведущей партийной организации страны, в документах Министерства образования и науки РФ и в документах Федерального агентства научных организаций. Четко сформулированной цели, понятной всем участникам образовательного процесса, в них на данный момент не существует, указаны лишь несколько разрозненных направлений развития общества и как итог – обучения и воспитания. Попытки уйти от идеологических влияний на научное исследование не дают педагогу возможности оценить тот или иной уровень своей методологической культуры. А ведь искусство давать оценку своим действиям – важный показатель подготовки педагога.

При выделении рассматриваемых уровней методологической культуры не всегда принимается во внимание содержательная их часть. Критерием определения степени развитости и сформированности методологической культуры в этом случае становятся умение и способность педагога использовать собственные методологические знания.

Исходя из последнего уровня методологической культуры педагога подразделяются следующим образом:

- 1) накопление знаний;
- 2) использование знаний;
- 3) создание знаний, то есть творчество.

Такая градация уровней методологической культуры педагога дает представление только о его способности к методологической деятельности, в то время как содержательная часть

остаётся неосвещённой. Чтобы определить содержание методологической культуры, необходимо выявить признаки и критерии ее уровней, а также последовательность ценностей данной культуры. Постепенно достигая этих ценностей, педагог сможет совершенствовать свою методологическую культуру. В данном случае методологическая культура является механизмом саморазвития педагога.

### **Ступени сложности методологической культуры**

На общенаучном и философском уровнях методологической культуры выявляется способность педагога к деятельности, предполагающей наличие определенных знаний, умений и навыков, однако способность достижения конечного результата не оценивается. А ведь именно достижение результата – существенный признак методологической культуры. Скудость знаний, умений и навыков, безрезультатность действий вследствие неверных методологических установок говорят об отсутствии у педагога методологической культуры. Например, можно сделать ошибку в выборе уровня методологических приемов: применяется более высокий уровень, чем это необходимо, что приводит к бесцельным рассуждениям. Так бывает, если вместо педагогической методологии применяется методология философская. Позволим себе считать, что более конкретный анализ дает возможность провести градацию методологической культуры по ступеням ее сложности.

#### ***Ступень однозначной детерминации***

1. Характеризуется как «механистическое мировоззрение».
2. Используется для исследования педагогических явлений.
3. Необходима для применения на практике передовых новаторских идей педагогической науки, где на первых порах и нужен механистический подход, то есть механический перевод новой идеи, теории, принципа (педагогического или философского) в познавательную и практическую деятельность.
4. Требуется принимать во внимание принцип научности.

Низшей ступенью методологической культуры является способность педагога использовать в качестве методологической установки какой-либо один принцип, одну идею, детерминирующую познавательную и практическую деятельность, так как однозначная

детерминация предполагает минимальные методологические способности. Такой подход уже дает возможность получить результат практической педагогической деятельности.

На ступени однозначной детерминации используются:

- 1) знания;
- 2) умения;
- 3) навыки.

### ***Ступень диалектического подхода***

Данная ступень методологической культуры – более высокая. О ее достижении говорят перечисленные ниже критерии.

1. Умение педагога использовать в своей деятельности несколько методологических установок одновременно.
2. Наличие у педагога знаний, умений и навыков, выходящих за рамки однозначной детерминации.
3. Выбор сразу нескольких целей деятельности.
4. Знание методик достижения поставленных целей.

Например, воспитание и обучение – это процессы, которые имеют разные цели, разные методологические установки, разные принципы, задачи и теории, хотя все это достигается в одном учебно-воспитательном действии.

В настоящее время педагогика ставит задачу создания условий для самостоятельного развития личности учащегося, важными средствами достижения этой задачи являются приобретаемые знания, умения и навыки.

Обучение не может происходить без воспитания. Умение педагога подходить к процессу обучения с точки зрения его воспитательного эффекта как раз и относится к данной ступени методологической культуры. Знания, умения и навыки этой ступени развиваются у будущих педагогов при обучении в вузе на занятиях по методике преподавания, позже – посредством участия молодых специалистов в различных научно-практических конференциях, пропагандирующих новаторские идеи в педагогической практике, а также на курсах повышения квалификации.

Диалектический подход востребован и в научном педагогическом познании, и в практической деятельности. Так, при определении основного содержания образования необходимо

сформулировать критерии выбора образовательных дисциплин и при этом учесть взаимовлияние и взаимоотношение обучения естественно-научного и обучения гуманитарного. В образовательном процессе педагог должен применять многочисленные приемы, методы, принципы и методологические установки. Это, в частности, касается организации трудового, нравственного, эстетического, экологического воспитания.

Вторая ступень методологической культуры является особенностью именно педагогической науки.

Например, в естественных науках процесс изучения какого-либо явления можно объяснить одним из методологических понятий, в то время как в педагогике такое объяснение является признаком и критерием низкого уровня методологической культуры. Иллюстрацией могут служить принципы воспитывающего и развивающего обучения. Принципы воспитывающего обучения – это обучение и воспитание, а принципы развивающего обучения – это обучение и развитие.

Диалектический подход предполагает соединение противоположных начал, хотя приведенные выше принципы и не считаются противоположными.

О методологической культуре педагога говорит его умение определять внутреннюю специфику рассматриваемого явления.

Итак, о достижении педагогом второй ступени методологической культуры свидетельствует его умение одновременно использовать в своей деятельности разнообразные идеи и положения, сочетать в учебно-воспитательном процессе несколько направлений образования.

### ***Ступень целостного, или системного, подхода***

Целостный (системный) подход представляет собой преобразование познавательного процесса в системное управление педагогической деятельностью посредством философской методологии. Об овладении целостным (системным) подходом говорят следующие характеристики.

1. Педагог демонстрирует умение формировать единство различных методологических установок на основе личных знаний, умений и навыков.

2. Мироззрение педагога является определяющим в организации его практической и познавательной деятельности, выполняет задачи аналитической характеристики педагогических вопросов.

Таким образом, в методологической культуре педагога выделяют три ступени сложности, и каждая из них имеет собственные характеристики. При этом каждый составляющий элемент методологической культуры педагога решает только ему поставленную задачу, а в комплексе эти элементы определяют познавательную и практическую деятельность в целом.

### **Методологическая рефлексия как условие профессионального роста**

Научно-педагогическое исследование – это прежде всего мышление, рефлексия, то есть самонаблюдение, самопознание; форма теоретической деятельности педагога, направленная на осмысление его собственных действий и их законов.

Реализация методологической рефлексии в процессе выработки методологической культуры способствует тому, что у педагога формируется потребность в постоянном совершенствовании самого себя как личности. Для этого он самостоятельно развивает свое профессиональное мышление, свои рефлексивные способности, оттачивает умения и навыки преобразования форм и методов своей деятельности в целесообразные для конкретных условий.

Главное в методологической рефлексии как условии профессионального роста педагога – общая рациональная самоорганизация профессиональной деятельности: цель – условия деятельности – программа действий – критерии оценки результатов деятельности – оценка результатов деятельности – реализация программы (см.: [1]). Данный принцип определяет характер и способы действия педагога, становится моделью его профессионального поведения. Все это позволяет активизировать нравственные основы личности, обогащающие профессиональные устремления педагога.

Методологическая рефлексия моделирует ситуацию так, что педагог получает возможность решать образовательные проблемы на основе идеи, которая обеспечивает ему постоянную постановку задач. Суть в том, что ни одна образовательная проблема не может

быть решена без теоретико-проектной концепции, базирующейся на определенной педагогической философии преподавателя.

Отметим также, что методологическая рефлексия реализует совершенно неординарную функцию: последовательно способствует формированию различных видов обобщения. Виды обобщений соответствуют видам мышления. Однако поскольку методологическая рефлексия объединяет в себе рефлексии теоретическую и рефлексии собственной практики педагога, это позволяет развить у него потребность в творческом мышлении и способность реализовывать это мышление на индивидуально-личностном уровне.

### **Проверь себя**

1. Раскройте понятие «методологическая культура».
2. В чем заключаются сущность и структура методологической культуры педагога?
3. Назовите уровни и ступени методологической культуры педагога.
4. Почему методологическая рефлексия выступает условием профессионального роста?

### **Библиографические ссылки**

1. *Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н.* Педагогика : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. М. : Академия, 2002. 576 с.
2. *Формирование профессиональной культуры учителя* : учеб. пособие / под ред. В. А. Сластенина. М. : Прометей, 1993. 178 с.

### **3. НОРМАТИВНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ И ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

#### **3.1. Нормативно-правовой комплекс: нормативная и методическая документация, методические издания и материалы**

Особое место, которое высшее образование занимает в современной экономической и социальной политике Российской Федерации, предопределяет важность четкого и эффективного нормативно-правового регулирования сферы общественных отношений в образовании.

Развернувшаяся реформа российского образования, процессы интернационализации в сфере высшего образования, создание единого европейского пространства высшего образования и вхождение России в Болонский процесс делают теоретические исследования системы нормативно-правового регулирования образования особо актуальными.

Существующая сегодня система источников права регулируется внутригосударственными российскими нормативно-правовыми актами согласно конституционному праву РФ и постановлению Конституционного суда РФ.

Развитие научных и культурных обменов, академическая мобильность и интенсификация обменов студентами, а также другие причины, содействующие расширению международного сотрудничества в сфере образования, обуславливают неизбежность международно-правовой регламентации образовательных отношений.

К настоящему времени уже сформировался значительный блок международно-правовых актов в области образования.

Нормы, регулирующие образовательные отношения, сохраняются как в касающихся исключительно этих вопросов

международных договорах и соглашениях, так и в договорах и соглашениях, в которых вопросы образования затрагиваются прямо или опосредованно, наряду с другими вопросами.

Примером документов второй группы может служить Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах (Нью-Йорк, 16.12.1966).

Отдельные нормы излагаются не только в двусторонних договорах, но и в многосторонних конвенциях (договорах, соглашениях).

Среди последних можно выделить:

– международно-правовые акты универсального характера, многие из которых приняты под эгидой ООН по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО), Международной организации труда (МОТ) и т. д. Например: Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования (принята в Париже 14.12.1960 на 11-й сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО); Соглашение о содействии распространению в международном плане наглядно-звуковых материалов образовательного, научного и культурного характера (заключено 10.12.1948); Соглашение о ввозе материалов образовательного, научного и культурного характера (заключено в Лейк-Саксесе, Нью-Йорк, 22.11.1950);

– так называемые региональные международно-правовые акты, принятые в рамках Совета Европы, СНГ, региональные конвенции ЮНЕСКО. Например: Конвенция о признании учебных курсов, дипломов о высшем образовании и ученых степеней в государствах региона Европы (заключена в Париже 21.12.1979); Европейская конвенция об академическом признании университетских квалификаций (ETS No 32) (заключена в Париже 14.12.1959).

Нормы, регулирующие образовательные отношения, могут излагаться в международно-правовых актах, основное содержание которых непосредственно не связано со сферой образования. Например: Рамочная конвенция о защите национальных меньшинств (ETS No 157) (заключена в Страсбурге 01.02.1995); Конвенция № 138 Международной организации труда «О минимальном возрасте для приема на работу» (принята в Женеве 26.06.1973 на 58-й сессии Генеральной конференции МОТ).

Разнообразные соглашения по сотрудничеству в сфере образования могут заключаются на двустороннем уровне. Например:

Соглашение между Правительством Российской Федерации и Правительством Итальянской Республики о сотрудничестве в области культуры и образования (заключено в Риме 10.02.1998); Соглашение между Правительством Российской Федерации и Правительством Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии о сотрудничестве в области образования, науки и культуры (заключено в Москве 15.02.1994).

На двустороннем уровне вопросы сотрудничества в сфере образования могут затрагиваться помимо межправительственных соглашений в иных правовых и дипломатических актах, таких как:

– меморандумы. Например: Меморандум о взаимопонимании между Правительством Российской Федерации и Правительством Соединенных Штатов Америки о принципах сотрудничества в области культуры, гуманитарных и общественных наук, образования и средств массовой информации (подписан в Москве 02.09.1998);

– протоколы. Например: протокол между Правительством Российской Федерации и Правительством Южно-Африканской Республики о сотрудничестве в области образования (подписан в Претории 21.11.2002).

В целях развития двусторонних соглашений договаривающиеся стороны могут принимать программы сотрудничества в сфере образования. Пример: Программа сотрудничества в области культуры, образования и науки между Правительством Российской Федерации и Правительством Республики Македония на 2004–2006 годы (принята в Москве 16.10.2003).

Базовой юридической основой высшего профессионального образования, как и образования всеобщего, является статья 26 «**Всеобщей декларации прав человека**» [1], принятой Организацией Объединенных Наций 10 декабря 1948 г. В ней говорится, что «каждый человек имеет право на образование» (ст. 26, п. 1) и что «техническое и профессиональное образование должно быть общедоступным, и высшее образование должно быть одинаково доступным для всех на основе способностей каждого» (ст. 26, п. 1). Важно: «Образование должно быть направлено к полному развитию человеческой личности и к увеличению уважения

к правам человека и основным свободам. Образование должно содействовать взаимопониманию, терпимости и дружбе между всеми народами, расовыми и религиозными группами и должно содействовать деятельности Организации Объединенных Наций по поддержанию мира» (ст. 26, п. 2).

Отсюда является закономерным принятие в настоящее время рекомендаций МСКО (1997, 2011) в соответствии с Уставом ООН по вопросам образования, науки и культуры (Преамбула) от 16 ноября 1945 г. [4] и Всеобщей декларацией прав человека (Резолюция, 217 (III), Международный пакт о правах человека, А, Всеобщая декларация прав человека, Преамбула) от 10 декабря 1948 г. [1].

**Конституция Российской Федерации** [2] – высший нормативный правовой акт РФ, гарантирующий, что «каждый имеет право на образование» (разд. 1, гл. 2, ст. 43, п. 1) и «каждый вправе на конкурсной основе бесплатно получить высшее образование в государственном и муниципальном образовательном учреждении» (разд. 1, гл. 2, ст. 43, п. 3). А именно:

«Каждый гражданин РФ может получить на конкурсной основе бесплатно высшее профессиональное образование в государственном или муниципальном образовательном учреждении (неграждане России могут получить его за плату). Кроме того, каждый гражданин России и не имеющий российского гражданства может получить высшее образование в частном образовательном учреждении (за плату). Такое учреждение, если оно прошло лицензирование, а затем аккредитацию (особую проверку состояния образования), также выдает диплом государственного образца. Обучающиеся в таких вузах имеют отсрочку от призыва на военную службу, студенты негосударственных вузов, не имеющих аккредитации, такой отсрочкой не пользуются (см. Постановление КС РФ от 21.10.1999 № 13-П\*(583)). Преподавание в высшей школе строится с учетом академической свободы. Преподаватель обязан дать обучающимся учебный материал в объеме стандарта и учебной программы, но возможно изложение его с позиций различных взглядов.

Государственные и муниципальные образовательные учреждения высшего профессионального образования (а также частные)

имеют три организационные формы: институт (однопрофильное учреждение), академия (не менее двух факультетов), университет (не менее пяти факультетов). Общее руководство вузами осуществляет Минобрнауки России, в составе которого есть службы и агентства. Они считаются учредителями государственных вузов (учредители муниципальных вузов – соответствующие органы местного самоуправления, частных – физические и юридические лица). Минобрнауки России разрабатывает (при участии научной и педагогической общественности) государственные стандарты, определяет (в соответствии с законом) некоторые правила приема в вузы, решает вопросы материального и финансового обеспечения вузов, находящихся в федеральной собственности (вузы субъектов РФ и муниципальных образований обеспечиваются ими), осуществляет контроль за качеством учебного процесса (для этого в составе Министерства существует надзорная служба), организует проверку остаточных знаний студентов разных курсов (тестирование и др.).

Лица, у которых есть диплом о высшем образовании, имеют возможность получить послевузовское профессиональное образование (аспирантура и др.), готовиться к научной или педагогической работе, создавать исследования для получения ученой степени» [2].

**Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»** [5]. Согласно этому закону «предметом регулирования настоящего Федерального закона являются общественные отношения, возникающие в сфере образования в связи с реализацией права на образование, обеспечением государственных гарантий прав и свобод человека в сфере образования и созданием условий для реализации права на образование» (гл. 1, ст. 1). «Настоящий Федеральный закон устанавливает правовые, организационные и экономические основы образования в Российской Федерации, основные принципы государственной политики Российской Федерации в сфере образования, общие правила функционирования системы образования и осуществления образовательной деятельности, определяет правовое положение участников отношений в сфере образования» (гл. 1, ст. 2).

Высшему профессиональному образованию в настоящем ФЗ посвящена гл. 8 «Профессиональное образование». В частности, в ней говорится: «Высшее образование имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации» (ст. 69, п. 1).

**Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС)** представляют собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию (см.: [3]).

Федеральные государственные образовательные стандарты обеспечивают:

1) единство образовательного пространства Российской Федерации;

2) преемственность основных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования.

Федеральным законом от 1 декабря 2007 года № 309-ФЗ была утверждена новая структура государственного образовательного стандарта. Теперь каждый стандарт включает 3 вида требований:

1) требования к структуре основных образовательных программ, в том числе требования к соотношению частей основной образовательной программы и к их объему, а также к соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательного процесса;

2) требования к условиям реализации основных образовательных программ, в том числе к кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям;

3) требования к результатам освоения основных образовательных программ.

Федеральные государственные образовательные стандарты охватывают следующие уровни образования:

- общее образование;
- начальное профессиональное образование;
- среднее профессиональное образование;
- высшее профессиональное образование (бакалавриат);
- высшее профессиональное образование (специалитет);
- высшее профессиональное образование (магистратура);
- высшее профессиональное образование (подготовка кадров высшей квалификации).

**Рабочая программа дисциплины** – нормативный документ, определяющий объем, содержание, порядок изучения и преподавания учебной дисциплины, а также способы контроля результатов ее усвоения, соответствующий требованиям ФГОС ВПО/ФГОС ВО направлений подготовки и учитывающий специфику подготовки студентов по избранному направлению [7].

### **Проверь себя**

1. Нормативно-правовой комплекс регулирования образования: изложите историю данного вопроса.
2. Назовите международные нормативно-правовые акты в области образования.
3. Назовите внутригосударственные российские нормативные правовые акты в области образования.
4. Что представляют собой федеральные государственные образовательные стандарты и рабочая программа дисциплины?

### **Библиографические ссылки**

1. *Всеобщая декларация прав человека* (Международный пакт о правах человека) от 10 декабря 1948 года. URL: <https://ru.m.wikisours.org> (дата обращения: 10.09.2017).
2. *Конституция Российской Федерации*: принята всенародным голосованием 12.12.1993 г. М. : Юрист, 2010. 68 с.
3. *Министерство образования и науки Российской Федерации* : [сайт]. URL: <http://минобрнауки.рф/> (дата обращения: 21.09.2017).

4. *Устав* Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры. URL: [www.unesco.org](http://www.unesco.org) (дата обращения: 10.09.2017).

5. *Федеральный закон* Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017) «Об образовании в Российской Федерации». URL: [www.consultant.ru](http://www.consultant.ru) (дата обращения: 10.08.2017).

6. *Федорова М. Ю.* Нормативно-правовое обеспечение образования : учеб. пособие для студентов учреждений высш. проф. образования. 4-е изд., испр. М. : Академия, 2013. 176 с.

### **3.2. Научно-методическая работа преподавателя как фактор качественного научно-методического обеспечения**

Одним из основных видов образовательной деятельности, представляющей собой совокупность мероприятий, проводимых преподавателями вуза в целях овладения методами, приемами и технологиями учебно-воспитательного процесса, является научно-методическая работа. К ней также относятся творческое применение указанных инструментов, поиск новых наиболее рациональных форм и методов организации образовательного процесса, его проведение и обеспечение. Эта работа поддерживается методической службой вуза. Данный вид образовательной деятельности невозможен без научно-исследовательской работы, которая входит в число приоритетных направлений формирования единого образовательного пространства вуза, базирующегося на обеспечении тесной взаимосвязи фундаментальной науки, образования и профессиональной среды будущих специалистов.

Повышение качества учебного процесса, научно-исследовательской и научно-методической работы рассматривается руководством как стратегическая задача и инструмент обеспечения жизнеспособности, устойчивого развития и продвижения учебного заведения в мировом сообществе.

С учетом приоритетности обеспечения качества научно-исследовательской работы (НИР) определяются стратегические цели,

задачи и показатели, посредством которых происходит реализация целевых ориентиров развития НИР вуза.

Научно-методическая работа представляет собой комплекс мероприятий, направленных на обеспечение образовательного процесса учебно-методической документацией, на повышение педагогического мастерства преподавателей, на совершенствование аудиторной и самостоятельной работы студентов, на улучшение всех форм, видов и методов учебной работы с учетом состояния и перспектив развития предприятий, организаций, учреждений, для которых вуз готовит специалистов. Основная цель научно-методической работы – создание условий, способствующих повышению эффективности и качества учебного процесса (см.: [1–3]).

Научно-методическая работа кафедры в конечном итоге базируется на работе отдельных преподавателей (включая и заведующего кафедрой). В методической работе преподавателя выделяют работу индивидуальную и работу коллективную.

Коллективная научно-методическая работа преподавателя реализуется через деятельность структурных подразделений вуза и вневузовских учебно-методических структур Министерства образования и науки Российской Федерации, осуществляющих планирование и организацию методической работы высшего учебного заведения, факультетов, методических советов.

Индивидуальная научно-методическая работа – это самостоятельная работа преподавателя и работа, проводимая преподавателем с его руководителями.

Методическая работа преподавателя планируется заведующим кафедрой на учебный год и отражается в индивидуальном плане преподавателя. В план включаются все виды методической работы, а ее объем, соотношение составляющих видов и конкретное наполнение определяются штатной должностью преподавателя. Рассмотрим основные требования к должностям.

Профессор:

–разрабатывает и представляет на утверждение все требуемые виды учебно-методической литературы по читаемым дисциплинам;

– оказывает помощь преподавателям кафедры в учебно-методической работе, в овладении педагогическим мастерством, проводит «открытые» лекции;

– готовит заключения на учебно-методическую литературу, разрабатываемую на кафедре в вузе или представляемую на рецензирование из других вузов;

– осуществляет научно-методическое руководство работой стажеров-преподавателей;

– повышает свою квалификацию путем стажировок, использования творческого отпуска для подготовки монографий и учебников;

– выполняет решения кафедры и распоряжения заведующего кафедрой по вопросам методической работы;

– самостоятельно выбирает и использует в образовательном процессе методики обучения, учебные пособия, учебники, методы оценки знаний студентов.

Доцент:

– разрабатывает и представляет на утверждение в установленном порядке все требуемые виды учебно-методической литературы по читаемым дисциплинам согласно плану издательской деятельности;

– выполняет решения кафедры и распоряжения заведующего кафедрой по вопросам методической работы;

– самостоятельно выбирает и использует методики обучения, учебные пособия, учебники, методы оценки знаний студентов;

– разрабатывает и представляет на рассмотрение заведующему кафедрой учебные и научно-методические материалы.

Старший преподаватель:

– принимает участие в подготовке к изданию методических указаний, учебников и учебных пособий по читаемым дисциплинам;

– выполняет решения кафедры и распоряжения заведующего кафедрой по вопросам методической работы;

– разрабатывает и предоставляет на рассмотрение заведующему кафедрой учебные и научно-методические материалы.

Ассистент:

– принимает участие в подготовке методических указаний к практическим занятиям и семинарам, иной учебно-методической документации;

– выполняет решения кафедры и распоряжения заведующего кафедрой по вопросам методической работы;  
– выбирает и использует методики обучения, учебные пособия, учебники, методы оценки знаний студентов.

Итак, научно-методическая работа выполняется в соответствии с утвержденным действующим вузовским планом. Все структурные подразделения, связанные с проведением методической работы, планируют каждый вид научно-методической работы на своем уровне.

Общий контроль за ходом выполнения научно-методической работы осуществляется как на уровне кафедры – заведующим кафедрой или председателем научно-методической группы кафедры по его поручению, так и на уровне ректората – проректором по научной работе.

### **Проверь себя**

1. В чем заключается научно-методическая работа преподавателей кафедры соответственно их должностям?

### **Библиографические ссылки**

1. *Майер В. В., Мелихов В. В.* Учебно-методическая работа в вузе : учеб. пособие. Тюмень, 1996. 71 с.
2. *Методическая работа в вузе. Методические указания /сост. Н. П. Пучков.* Тамбов : Изд-во ТГТУ, 2010. 32 с.
3. *Соловова Н. В.* Система методической работы в вузе: повышение методической культуры преподавателя // Вестник Самар. гос. ун-та. Гуманитар. серия. 2007. № 5/1. Самара : Самарский университет, 2007. С. 166–173.

## **ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ**

1. Подготовьте обзор информационных ресурсов сферы образования. Найдите рабочую программу по любой дисциплине, опишите ее структуру.

2. Ознакомьтесь с Интернет-порталами высших учебных заведений России разных форм организационной структуры (например: МГУ, УрФУ и Гуманитарный университет).

3. Опишите структуру системы образования любой зарубежной страны.

4. Ознакомьтесь с инновационными проектами в системе высшего образования. Напишите эссе, например на тему: «Какие Вы видите инновации в образовании в настоящее время?».

5. Опишите технологические средства, используемые в учебном процессе, и способы их применения. Укажите необходимый объем информационной и технологической компетентности преподавателя-предметника.

6. Опишите организацию практической деятельности педагога (проведите, например, анализ плана-конспекта лекционного занятия). Составьте структуру занятия по дисциплине с распределением времени.

7. Опишите методы педагогического исследования, применяемые в той или иной конкретной ситуации, например в учебной аудитории.

8. Пройдите тест по самоактуализации личности (Приложение 1). Составьте анкету для студентов с целью выявления их мотивации к обучению по специальности.

9. Опишите традиционную и инновационную дидактику, а также существующие в настоящее время дидактические ролевые игры.

10. Опишите общие принципы составления плана учебного курса. Подготовьте план учебного курса на 1 ЗЕТ.

11. Проанализируйте международные нормативные акты между Россией и иным государством в одной из сфер образовательной деятельности.

12. Проанализируйте российские нормативно-правовые акты, например законы «Об образовании» и «Об образовании в Российской Федерации».

13. Проанализируйте структуру ФГОСа по выбранной дисциплине. Представьте презентационный материал на данную тему.

14. Проанализируйте структуру и компоненты существующих рабочих программ по выбранной дисциплине. Представьте презентационный материал на данную тему.

15. Проанализируйте литературу и электронные источники к рабочей программе по выбранной дисциплине. Представьте презентационный материал на данную тему.

## РЕСУРСЫ ИНФОРМАЦИОННО- ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННОЙ СЕТИ ИНТЕРНЕТ

Наименование ресурса	Возможности ресурса	Доступность	Электронный адрес
Сайт Министерства образования и науки РФ	Доступна нормативно-правовая документация	Регистрации не требуется	<a href="http://минобрнауки.рф">http://минобрнауки.рф</a>
Сайт Координационного совета учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы. Портал федеральных государственных стандартов высшей школы	Доступна нормативно-правовая документация	Регистрации не требуется	<a href="http://fgosvo.ru">http://fgosvo.ru</a>
Сайт Министерства общего и профессионального образования Свердловской области	Доступна нормативно-правовая документация	Регистрации не требуется	<a href="http://www.minobraz.ru">http://www.minobraz.ru</a>
Российское образование. Федеральный портал	Информационный ресурс	Регистрации не требуется	<a href="http://www.edu.ru">http://www.edu.ru</a>

Наименование ресурса	Возможности ресурса	Доступность	Электронный адрес
Сайт РАН	Доступен электронный каталог фондов библиотеки, доступны полнотекстовые версии статей	Регистрации не требуется	<a href="http://www.ras.ru">http://www.ras.ru</a>
Сайт Библиотеки Академии наук	Доступен электронный каталог фондов библиотеки, доступны полнотекстовые версии статей	Регистрации не требуется	<a href="http://www.rasl.ru">http://www.rasl.ru</a>
Сайт ЦНБ УрО РАН	Доступен электронный каталог фондов библиотеки, доступны полнотекстовые версии статей	Регистрации не требуется	<a href="http://cnb.uran.ru">http://cnb.uran.ru</a>
Сайт ЗНБ УрФУ	Содержит полнотекстовые учебники, учебные пособия, доступен электронный каталог фондов библиотеки, доступны полнотекстовые версии статей, электронные образовательные ресурсы, журналы («Известия УрФУ»)	Регистрации не требуется	<a href="http://lib.urfu.ru">http://lib.urfu.ru</a>

Наименование ресурса	Возможности ресурса	Доступность	Электронный адрес
Сайт ЭБС издательства «Лань»	Содержит полнотекстовые учебники и учебные пособия	Регистрации не требуется	<a href="http://e.lanbook.com">http://e.lanbook.com</a>
Сайт Российской национальной библиотеки	Доступен электронный каталог фондов библиотеки, доступны издания из фондов библиотеки	Регистрации не требуется	<a href="http://www.nlr.ru">http://www.nlr.ru</a>
Сайт АВ Alleng.ru	Содержит полнотекстовые учебники, учебные пособия, справочные издания	Регистрации не требуется	<a href="http://www.alleng.ru/index.htm">http://www.alleng.ru/index.htm</a>

## РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

*Башмаков А. И.* Креативная педагогика. Методология, теория, практика / А. И. Башмаков, Д. Н. Жедяевский, А. А. Кузнецов [и др.] ; под ред. В. В. Попова, Ю. Г. Круглова. – 3-е изд. – М. : БИНОМ : Лаборатория знаний, 2012. – 319 с.

*Блинов В. С.* Методика преподавания в высшей школе: учеб.-практ. пособие / В. И. Блинов, В. Г. Виненко, И. С. Сергеев. – М. : Юрайт, 2014. – 315 с.

*Бондаренко В. П.* Профессиональное педагогическое образование в зарубежных странах на современном этапе / В. П. Бондаренко. – Минск : Тесей, 2008. – 224 с.

*Вершинина Н. А.* Структура педагогики: методология исследования / Н. А. Вершинина. – СПб. : Лема, 2008. – 313 с. URL: <http://window.edu.ru/library/pdf2txt/972/78972/59705/page3>.

*Громкова М. Т.* Педагогика высшей школы / М. Т. Громкова. – М. : Юнити-Дана, 2012. – 447 с.

*Кларин М. В.* Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. – М. : Арена, 1994. – 222 с.

*Коджаспирова Г. М.* Педагогический словарь : для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2001. – 176 с.

*Колечко А. К.* Энциклопедия педагогических технологий : пособие для преподавателя / А. К. Колечко. – СПб. : КАРО, 2006. – 368 с.

*Краевский В. В.* Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : Академия, 2006. – 400 с.

*Краевский В. В.* Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М. : Академия, 2007. – 352 с.

*Ломакина Т. Ю.* Поисково-творческое самообразование преподавателя профессиональной школы (дидактический аспект) / Т. Ю. Ломакина, А. В. Коржуев, М. Г. Сергеева. – М. : Academia, 2011. – 272 с.

*Новиков А. М.* Методология образования / А. М. Новиков. – 2-е изд. – М. : Эгвес, 2006. – 488 с.

*Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования: специализированный учебный курс / под ред. С. А. Щенникова [и др.]. – М. : Дрофа, 2006. – 591 с.*

*Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие / под ред. М. В. Булановой-Топорковой. – Ростов н/Д : Феникс, 2006. – 512 с.*

*Полат Е. С. Педагогические технологии дистанционного обучения / Е. С. Полат. – М. : Академия, 2006. – 400 с.*

*Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с.*

*Пономарев Н. Л. Образовательные инновации. Государственная политика и управление : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Н. Л. Пономарев, Б. М. Смирнов. – М. : Академия, 2007. – 208 с.*

*Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. Т. 1 : А – М / гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1993. – 608 с.*

*Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. Т. 2 : М – Я / гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1999. – 671 с.*

*Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2001. – 928 с.*

*Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований : (В помощь начинающему исследователю) / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1986. – 152 с.*

*Сорокопуд Ю. В. Педагогика высшей школы / Ю. В. Сорокопуд. – Ростов н/Д : Феникс, 2011. – 541 с.*

*Сыманюк Э. Э. Психология профессионально-обусловленных кризисов / Э. Э. Сыманюк ; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. – М. ; Воронеж, 2004. – 320 с.*

## ОПРОСНИКИ САТ И САМОАЛ\*

### Самоактуализационный тест (САТ)

Для оценки уровня самоактуализации человека большую помощь оказывает опросник Э. Шострома, переведенный и усовершенствованный группой московских психологов (Л. Я. Гозманом, Ю. Е. Алешиной, М. В. Загикой и М. В. Кроз) и опубликованный в 1987 году под названием «Самоактуализационный тест» (САТ).

В опроснике Э. Шострома 100 суждений дихотомического характера, позволяющих определить уровень самоактуализации, и 11 шкал, которые, на наш взгляд, особенно ценны для педагога: 1) ориентация во времени, 2) жизненные ценности, 3) взгляд на природу человека (ребенка), 4) потребность в познании, 5) креативность, 6) автономность, 7) спонтанность, 8) самопонимание, 9) аутосимпатия, 10) контактность, 11) гибкость в общении.

Эти шкалы свидетельствуют о том, насколько педагог разделяет ценности самоактуализирующейся личности, к числу которых А. Маслоу относил истину, добро, красоту, целостность, отсутствие раздвоенности, жизненность, уникальность, совершенство, справедливость, порядок, простоту, легкость без усилия, игру, самодостаточность. Высокий показатель по данным шкалам указывает на стремление педагога проявлять гуманистическое отношение к учащимся и коллегам.

Шкала «Ориентация во времени» показывает, насколько педагог живет настоящим, не откладывая решение проблем на будущее. Высокий результат характерен для личностей, способных радоваться текущим успехам, не обесценивая их. Низкий результат показывают люди, невротически погруженные в прошлые переживания, с завышенным стремлением к достижениям, мнительные и не уверенные в себе.

---

\* Приведены по: Практикум по психодиагностике личности / отв. ред. Н. К. Ракович. Минск, 2002. 248 с.

Шкала «Креативность» позволяет оценить, насколько педагог творчески относится к жизни. В современных социокультурных условиях высокие показатели по данной шкале могут свидетельствовать о мобильности личности, ее приспособляемости к изменяющемуся глобализирующемуся мировому пространству, что, в свою очередь, показывает, насколько педагог может профессионально реализоваться в новом образовательном пространстве.

Шкалы «Контактность» и «Гибкость в общении» говорят об умении устанавливать доброжелательные отношения с окружающими, о способности к самораскрытию. Педагоги с высокими показателями по данным шкалам ориентированы на личностное общение, которое так необходимо для становления и развития гуманистической личности с адекватной самооценкой и адекватными требованиями к себе. Низкие показатели характерны для педагогов, склонных к фальши и формированию у других людей лучшего мнения о себе, чем есть на самом деле.

Отметим, что теория самоактуализации личности А. Маслоу может служить ориентиром для личностного и профессионального роста педагогов, помочь им сформировать стратегию жизненного пути и оценить свои успехи.

## **Инструкция**

Из двух вариантов утверждений выберите тот, который Вам больше нравится или лучше согласуется с Вашими представлениями, точнее отражает Ваши мнения. Здесь нет хороших или плохих, правильных или неправильных ответов, самым лучшим будет тот, который дается по первому побуждению.

- 1А. Придет время, когда я заживу по-настоящему, не так, как сейчас.
- 1Б. Я уверен, что живу по-настоящему уже сейчас.
  
- 2А. Я очень увлечен своим профессиональным делом.
- 2Б. Не могу сказать, что мне нравится моя работа и то, чем я занимаюсь.

- 3А. Если незнакомый человек окажет мне услугу, я чувствую себя ему обязанным.
- 3Б. Принимая услугу незнакомого человека, я не чувствую себя обязанным ему.
- 4А. Мне бывает трудно разобраться в своих чувствах.
- 4Б. Я всегда могу разобраться в собственных чувствах.
- 5А. Я часто задумываюсь над тем, правильно ли я вел себя в той или иной ситуации.
- 5Б. Я редко задумываюсь над тем, насколько правильно мое поведение.
- 6А. Я внутренне смущаюсь, когда мне говорят комплименты.
- 6Б. Я редко смущаюсь, когда мне говорят комплименты.
- 7А. Способность к творчеству – природное свойство человека.
- 7Б. Далеко не все люди одарены способностью к творчеству.
- 8А. У меня не всегда хватает времени на то, чтобы следить за новостями литературы и искусства.
- 8Б. Я прилагаю силы, стараясь следить за новостями литературы и искусства.
- 9А. Я часто принимаю рискованные решения.
- 9Б. Мне трудно принимать рискованные решения.
- 10А. Иногда я могу дать собеседнику понять, что он кажется мне глупым и неинтересным.
- 10Б. Я считаю недопустимым дать понять человеку, что он мне кажется глупым и неинтересным.
- 11А. Я люблю оставлять приятное на «потом».
- 11Б. Я не оставляю приятное на «потом».

- 12А. Я считаю невежливым прерывать разговор, если он интересен только моему собеседнику.
- 12Б. Я могу быстро и непринужденно прервать разговор, интересный только одной стороне.
- 13А. Я стремлюсь к достижению внутренней гармонии.
- 13Б. Состояние внутренней гармонии, скорее всего, недостижимо.
- 14А. Не могу сказать, что я себе нравлюсь.
- 14Б. Я себе нравлюсь.
- 15А. Я думаю, что большинству людей можно доверять.
- 15Б. Думаю, что без крайней необходимости людям доверять не стоит.
- 16А. Плохо оплачиваемая работа не может приносить удовлетворения.
- 16Б. Интересное, творческое содержание работы – само по себе награда.
- 17А. Довольно часто мне скучно.
- 17Б. Мне никогда не бывает скучно.
- 18А. Я не стану отступать от своих принципов даже ради полезных дел, которые могли бы рассчитывать на людскую благодарность.
- 18Б. Я бы предпочел отступить от своих принципов ради дел, за которые люди были бы мне благодарны.
- 19А. Иногда мне трудно быть искренним.
- 19Б. Мне всегда удается быть искренним.
- 20А. Когда я нравлюсь себе, мне кажется, что я нравлюсь и окружающим.
- 20Б. Даже когда я себе нравлюсь, я понимаю, что есть люди, которым я неприятен.

- 21А. Я доверяю своим внезапно возникшим желаниям.
- 21Б. Свои внезапные желания я всегда стараюсь обдумать.
- 22А. Я должен добиваться совершенства во всем, что я делаю.
- 22Б. Я не слишком расстраиваюсь, если мне этого не удастся.
- 23А. Эгоизм – естественное свойство любого человека.
- 23Б. Большинству людей эгоизм не свойственен.
- 24А. Если я не сразу нахожу ответ на вопрос, то могу отложить его на неопределенное время.
- 24Б. Я буду искать ответ на интересующий меня вопрос, не считаясь с затратами времени.
- 25А. Я люблю перечитывать понравившиеся мне книги.
- 25Б. Лучше прочесть новую книгу, чем возвращаться к уже прочитанной.
- 26А. Я стараюсь поступать так, как ожидают окружающие.
- 26Б. Я не склонен задумываться о том, чего ждут от меня окружающие.
- 27А. Прошлое, настоящее и будущее представляются мне единым целым.
- 27Б. Думаю, мое настоящее не очень-то связано с прошлым или будущим.
- 28А. Большая часть того, что я делаю, доставляет мне удовольствие.
- 28Б. Лишь немногие из моих занятий по-настоящему меня радуют.
- 29А. Стремясь разобраться в характере и чувствах окружающих, люди часто бывают бестактны.
- 29Б. Стремление разобраться в окружающих вполне естественно и оправдывает некоторую бестактность.

- 30А. Я хорошо знаю, какие чувства я способен испытывать, а какие нет.
- 30Б. Я еще не понял до конца, какие чувства я способен испытывать.
- 31А. Я чувствую угрызения совести, если сержусь на тех, кого люблю.
- 31Б. Я не чувствую угрызений совести, когда сержусь на тех, кого люблю.
- 32А. Человек должен спокойно относиться к тому, что он может услышать о себе от других.
- 32Б. Вполне естественно обидеться, услышав неприятное мнение о себе.
- 33А. Усилия, которых требует познание истины, стоят того, ибо приносят пользу.
- 33Б. Усилия, которых требует познание истины, стоят того, ибо доставляют удовольствие.
- 34А. В сложных ситуациях надо действовать испытанными способами, это гарантирует успех.
- 34Б. В сложных ситуациях надо находить принципиально новые решения.
- 35А. Люди редко раздражают меня.
- 35Б. Люди часто меня раздражают.
- 36А. Если бы была возможность вернуть прошлое, я бы там многое изменил.
- 36Б. Я доволен своим прошлым и не хочу в нем ничего менять.
- 37А. Главное в жизни – приносить пользу и нравиться людям.
- 37Б. Главное в жизни – делать добро и служить истине.
- 38А. Иногда я боюсь показаться слишком нежным.
- 38Б. Я никогда не боюсь показаться слишком нежным.

- 39А. Я считаю, что выразить свои чувства обычно важнее, чем обдумывать ситуацию.
- 39Б. Не стоит необдуманно выражать свои чувства, не взвесив ситуацию.
- 40А. Я верю в себя, когда чувствую, что способен справиться с задачами, стоящими передо мной.
- 40Б. Я верю в себя даже тогда, когда не способен справиться со своими проблемами.
- 41А. Совершая поступки, люди руководствуются взаимными интересами.
- 41Б. По своей природе люди склонны заботиться лишь о собственных интересах.
- 42А. Меня интересуют все новшества в моей профессиональной сфере.
- 42Б. Я скептически отношусь к большинству нововведений в своей профессиональной области.
- 43А. Я думаю, что творчество должно приносить пользу людям.
- 43Б. Я полагаю, что творчество должно приносить человеку удовольствие.
- 44А. У меня всегда есть своя собственная точка зрения по важным вопросам.
- 44Б. Формируя свою точку зрения, я склонен прислушиваться к мнениям уважаемых и авторитетных людей.
- 45А. Секс без любви не является ценностью.
- 45Б. Даже без любви секс – очень значимая ценность.
- 46А. Я чувствую себя ответственным за настроение собеседника.
- 46Б. Я не чувствую себя ответственным за это.

- 47А. Я легко мирюсь со своими слабостями.  
47Б. Смириться со своими слабостями мне нелегко.
- 48А. Успех в общении зависит от того, насколько человек способен раскрыть себя другому.  
48Б. Успех в общении зависит от умения подчеркнуть свои достоинства и скрыть недостатки.
- 49А. Мое чувство самоуважения зависит от того, чего я достиг.  
49Б. Мое самоуважение не зависит от моих достижений
- 50А. Большинство людей привыкли действовать по линии наименьшего сопротивления.  
50Б. Думаю, что большинство людей к этому не склонны.
- 51А. Узкая специализация необходима для настоящего ученого.  
51Б. Углубление в узкую специализацию делает человека ограниченным.
- 52А. Очень важно, есть ли у человека в жизни радость познания и творчества.  
52Б. В жизни очень важно приносить пользу людям.
- 53А. Мне нравится участвовать в жарких спорах.  
53Б. Я не люблю споров.
- 54А. Я интересуюсь предсказаниями, гороскопами и астрологическими прогнозами.  
54Б. Подобные вещи меня не интересуют.
- 55А. Человек должен трудиться ради удовлетворения своих потребностей и блага своей семьи.  
55Б. Человек должен трудиться, чтобы реализовать свои способности и желания.

- 56А. В решении личных проблем я руководствуюсь общепринятыми представлениями.
- 56Б. Свои проблемы я решаю так, как считаю нужным.
- 57А. Воля нужна для того, чтобы сдерживать желание контролировать чувства.
- 57Б. Главное назначение воли – подхлестывать усилия и увеличивать энергию человека.
- 58А. Я не стесняюсь своих слабостей перед другими.
- 58Б. Мне нелегко обнаруживать свои слабости даже перед друзьями.
- 59А. Человеку свойственно стремиться к новому.
- 59Б. Люди стремятся к новому лишь по необходимости.
- 60А. Я думаю, что выражение «век живи – век учись» неверно.
- 60Б. Выражение «век живи – век учись» я считаю правильным.
- 61А. Я думаю, что смысл жизни заключается в творчестве.
- 61Б. Вряд ли в творчестве можно найти смысл жизни.
- 62А. Мне бывает непросто познакомиться с человеком, который мне симпатичен.
- 62Б. Я не испытываю трудностей, знакомясь с людьми.
- 63А. Меня огорчает, что значительная часть моей жизни проходит впустую.
- 63Б. Не могу сказать, что какая-то часть моей жизни проходит впустую.
- 64А. Одаренному человеку непростительно пренебрегать своим долгом.
- 64Б. Талант и способности значат больше, чем долг.

- 65А. Мне хорошо удается манипулировать людьми.  
65Б. Я полагаю, что манипулировать людьми неэтично.
- 66А. Я стараюсь избегать огорчений.  
66Б. Я делаю то, что полагаю нужным, не считаясь с возможными огорчениями.
- 67А. В большинстве ситуаций я не могу позволить себе дурачиться.  
67Б. Существует множество ситуаций, где я могу позволить себе дурачиться.
- 68А. Критика в мой адрес снижает мою самооценку.  
68Б. Критика практически не влияет на мою самооценку.
- 69А. Зависть свойственна только неудачникам, которые считают, что их обошли.  
69Б. Большинство людей завистливы, хотя и пытаются это скрыть.
- 70А. Выбирая для себя занятие, человек должен учитывать его общественную значимость.  
70Б. Человек должен заниматься прежде всего тем, что ему интересно.
- 71А. Я думаю, что для творчества необходимы знания в избранной области.  
71Б. Я думаю, что знания для этого совсем не обязательны.
- 72А. Пожалуй, я могу сказать, что живу с ощущением счастья.  
72Б. Я не могу сказать, что живу с ощущением счастья.
- 73А. Я думаю, что люди должны анализировать свою жизнь.  
73Б. Я считаю, что самоанализ приносит больше вреда, чем пользы.

- 74А. Я пытаюсь найти основания даже для тех своих поступков, которые совершаю просто потому, что мне этого хочется.
- 74Б. Я не ищу оснований для своих действий и поступков.
- 75А. Я уверен, что любой может прожить свою жизнь так, как ему хочется.
- 75Б. Я думаю, что у человека мало шансов прожить свою жизнь так, как ему хотелось бы.
- 76А. О человеке никогда нельзя сказать с уверенностью, добрый он или злой.
- 76Б. Обычно оценить человека очень легко.
- 77А. Для творчества нужно очень много свободного времени.
- 77Б. Мне кажется, что в жизни всегда можно найти время для творчества.
- 78А. Обычно мне легко убедить собеседника своей правоте.
- 78Б. В споре я пытаюсь понять точку зрения собеседника, а не переубедить его.
- 79А. Если я делаю что-либо исключительно для себя, мне бывает неловко.
- 79Б. Я не испытываю неловкости в такой ситуации.
- 80А. Я считаю себя творцом своего будущего.
- 80Б. Вряд ли я сильно влияю на собственное будущее.
- 81А. Выражение «добро должно быть с кулаками» я считаю правильным.
- 81Б. Вряд ли верно выражение «добро должно быть кулаками».
- 82А. По-моему, недостатки людей гораздо заметнее, чем их достоинства.
- 82Б. Достоинства человека увидеть гораздо легче, чем его недостатки.

- 83А. Иногда я боюсь быть самим собой.  
83Б. Я никогда не боюсь быть самим собой.
- 84А. Я стараюсь не вспоминать о своих былых неприятностях.  
84Б. Время от времени я склонен возвращаться к воспоминаниям о прошлых неудачах.
- 85А. Я считаю, что целью жизни должно быть нечто значительное.  
85Б. Я вовсе не считаю, что целью жизни непременно должно быть что-то значительное.
- 86А. Люди стремятся к тому, чтобы понимать друг друга и доверять друг другу.  
86Б. Замыкаясь в кругу собственных интересов, люди не понимают окружающих.
- 87А. Я стараюсь не быть «белой вороной».  
87Б. Я позволяю себе быть «белой вороной».
- 88А. В доверительной беседе люди обычно искренни.  
88Б. Даже в доверительной беседе человеку трудно быть искренним.
- 89А. Бывает, что я стыжусь проявлять свои чувства.  
89Б. Я никогда этого не стыжусь.
- 90А. Я могу делать что-либо для других, не требуя, чтобы они это оценили.  
90Б. Я вправе ожидать от людей, что они оценят то, что я для них делаю.
- 91А. Я проявляю свое расположение к человеку независимо от того, взаимно ли оно.  
91Б. Я редко проявляю свое расположение к людям, не будучи уверенным, что оно взаимно.

- 92А. Я думаю, что в общении нужно открыто проявлять свое недовольство другими.
- 92Б. Мне кажется, что в общении люди должны скрывать взаимное недовольство.
- 93А. Я мирюсь с противоречиями в самом себе.
- 93Б. Внутренние противоречия снижают мою самооценку.
- 94А. Я стремлюсь открыто выражать свои чувства.
- 94Б. Думаю, что в открытом выражении чувств есть элемент несдержанности.
- 95А. Я уверен в себе.
- 95Б. Не могу сказать, что я уверен в себе.
- 96А. Достижение счастья не может быть главной целью человеческих отношений.
- 96Б. Достижение счастья – главная цель человеческих отношений.
- 97А. Меня любят, потому что я этого заслуживаю
- 97Б. Меня любят, потому что я сам способен любить.
- 98А. Неразделенная любовь способна сделать жизнь человека невыносимой.
- 98Б. Жизнь без любви хуже, чем неразделенная любовь в жизни.
- 99А. Если разговор не удался, я пробую выстроить его по-иному.
- 99Б. Обычно в том, что разговор не сложился, виновна невнимательность собеседника.
- 100А. Я стараюсь производить на людей хорошее впечатление
- 100Б. Люди видят меня таким, каков я на самом деле

## Ключ

### О стремлении к самоактуализации говорят следующие пункты теста

1Б	26Б	51Б	76А
2А	27А	52А	77Б
3Б	28А	53А	78Б
4Б	29Б	54Б	79Б
5Б	30А	55Б	80А
6Б	31Б	56Б	81Б
7А	32А	57Б	82Б
8Б	33Б	58А	83Б
9А	34Б	59А	84А
10А	35А	60Б	85А
11А	36Б	61А	86А
12Б	37Б	62Б	87Б
13А	38Б	63Б	88А
14Б	39А	64Б	89Б
15А	40Б	65Б	90А
16Б	41А	66Б	91А
17Б	42А	67Б	92А
18А	43Б	68Б	93А
19Б	44А	69А	94А
20Б	45А	70Б	95А
21А	46Б	71Б	96Б
22Б	47А	72А	97Б
23Б	48А	73А	98Б
24Б	49Б	74Б	99А
25А	50Б	75А	100Б

## Опросник САМОАЛ

Ниже предлагается адаптация теста САТ – опросник САМОАЛ. Этот опросник был разработан с учетом специфики самоактуализации в нашем переходном обществе. Кроме того, существенным изменениям подверглись структура опросника (типы шкал)

и формулировки диагностических суждений. Первый вариант опросника САМОАЛ создан в 1993–1994 гг. Н. Ф. Калиной, в стандартизации и валидизации опросника принимал участие психолог А. В. Лазукин.

Шкалы вопросника «САМОАЛ» представлены следующими пунктами теста.

1. **Ориентация во времени:** 1Б, 11А, 17Б, 24Б, 27А, 36Б, 54Б, 63Б, 73А, 80А.

2. **Ценности:** 2А, 16Б, 18А, 25А, 28А, 37Б, 45А, 55Б, 61А, 64Б, 72А, 81Б, 85А, 96Б, 98Б.

3. **Взгляд на природу человека:** 7А, 15А, 23Б, 41А, 50Б, 59А, 69А, 76А, 82Б, 86А.

4. **Потребность в познании:** 8Б, 24Б, 29Б, 33Б, 42А, 51Б, 53А, 54Б, 60Б, 70Б.

5. **Креативность (стремление к творчеству):** 9А, 13А, 16Б, 25А, 28А, 33Б, 34Б, 43Б, 52А, 55Б, 61А, 64Б, 70Б, 71Б, 77Б.

6. **Автономность:** 5Б, 9А, 10А, 26Б, 31Б, 32А, 44А, 56Б, 66Б, 68Б, 74Б, 75А, 87Б, 92А.

7. **Спонтанность:** 5Б, 21А, 31Б, 38Б, 39А, 48А, 57Б, 67Б, 74Б, 83Б, 87Б, 89Б, 91А, 92А, 94А.

8. **Самопонимание:** 4Б, 13А, 20Б, 30А, 31Б, 38Б, 47А, 66Б, 79Б, 93А.

9. **Аутосимпатия:** 6Б, 14Б, 21А, 22Б, 32А, 40Б, 49Б, 58А, 67Б, 68Б, 79Б, 84А, 89Б, 95А, 97Б.

10. **Контактность:** 10А, 29Б, 35А, 46Б, 48А, 53А, 62Б, 78Б, 90А, 92А.

11. **Гибкость в общении:** 3Б, 10А, 12Б, 19Б, 29Б, 32А, 46Б, 48А, 65Б, 99А.

**Примечание.** Шкалы № 1, 3, 4, 8, 10 и 11 содержат по 10 пунктов, в то время как остальные – по 15. Для получения сопоставимых результатов количество баллов по указанным шкалам следует умножить на 1,5.

Можно получить результаты в процентах, решив следующую пропорцию: 15 баллов (максимум по каждой шкале) составляют 100%, а число набранных баллов –  $x\%$ .

## Описание шкал опросника САМОАЛ

1. **Шкала ориентации во времени** показывает, насколько человек живет настоящим, не откладывая свою жизнь на «потом» и не пытаясь найти убежище в прошлом. Высокий результат характерен для лиц, хорошо понимающих экзистенциальную ценность жизни «здесь и теперь», способных наслаждаться актуальным моментом, не сравнивая его с прошлыми радостями и не обесценивая предвкушением грядущих успехов. Низкий результат показывают люди, невротически погруженные в прошлые переживания, с завышенным стремлением к достижениям, мнительные и не уверенные в себе.

2. **Шкала ценностей.** Высокие баллы по этой шкале свидетельствуют, что человек разделяет ценности самоактуализирующейся личности, к числу которых А. Маслоу относил истину, добро, красоту, целостность, отсутствие раздвоенности, жизненность, уникальность, совершенство, свершения, справедливость, порядок, простоту, легкость без усилия, игру, самодостаточность. Предпочтение этих ценностей указывает на стремление к гармоничному бытию и здоровым отношениям с людьми, далекое от желания манипулировать ими в своих интересах.

3. **Взгляд на природу человека** может быть положительным (высокая оценка) или негативным (низкая). Эта шкала описывает веру в людей, в могущество человеческих возможностей. Высокий показатель может интерпретироваться как устойчивое основание для искренних и гармоничных межличностных отношений, естественная симпатия и доверие к людям, честность, непредвзятость, доброжелательность.

4. **Высокая потребность в познании** характерна для самоактуализирующейся личности, всегда открытой новым впечатлениям. Эта шкала описывает способность к бытийному познанию – бескорыстную жажду нового, интерес к объектам, не связанный прямо с удовлетворением каких-либо потребностей. Такое познание, считает А. Маслоу, более точно и эффективно, поскольку его процесс не искажается желаниями и влечениями, человек при этом не склонен судить, оценивать и сравнивать. Он просто видит то, что есть, и ценит это.

5. **Креативность (стремление к творчеству)** – неперенный атрибут самоактуализации, которую попросту можно назвать творческим отношением к жизни.

6. **Автономность**, по мнению большинства гуманистических психологов, является главным критерием психического здоровья личности, ее целостности и полноты. Это понятие тяготеет к таким чертам, как жизненность и самоподдержка у Ф. Перлза, направляемость изнутри у Д. Рисмена, зрелость у К. Роджерса. Самоактуализирующаяся личность автономна, независима и свободна, однако это не означает отчуждения и одиночества. В терминах Э. Фромма автономность – это позитивная «свобода для» в отличие от негативной «свободы от».

7. **Спонтанность** – это качество, вытекающее из уверенности в себе и доверия к окружающему миру, свойственных самоактуализировавшимся людям. Высокий показатель по шкале спонтанности свидетельствует о том, что самоактуализация стала образом жизни, а не является мечтой или стремлением. Способность к спонтанному поведению фрустрируется культурными нормами, в естественном виде ее можно наблюдать разве что у маленьких детей. Спонтанность соотносится с такими ценностями, как свобода, естественность, игра, легкость без усилия.

8. **Самопонимание**. Высокий показатель по этой шкале свидетельствует о чувствительности, сенситивности человека к своим желаниям и потребностям. Такие люди свободны от психологической защиты, отделяющей личность от собственной сущности, они не склонны подменять собственные вкусы и оценки внешними социальными стандартами. Показатели по шкалам самопонимания, спонтанности и аутосимпатии, как правило, связаны между собой. Низкие баллы по шкале самопонимания свойственны людям неуверенным, ориентирующимся на мнение окружающих (Д. Рисмен называл таких «ориентированными извне» в отличие от «ориентированных изнутри»).

9. **Аутосимпатия** – естественная основа психического здоровья и цельности личности. Низкие показатели имеют люди невротичные, тревожные, неуверенные в себе. Аутосимпатия вовсе не означает тупого самодовольства или некритичного самовосприятия,

это просто хорошо осознаваемая позитивная Я-концепция, служащая источником устойчивой адекватной самооценки.

10. **Шкала контактности** измеряет общительность личности, ее способность к установлению прочных и доброжелательных отношений с окружающими. В опроснике САМОАЛ контактность понимается не как уровень коммуникативных способностей личности или навыки эффективного общения, но как общая предрасположенность к взаимно полезным и приятным контактам с другими людьми, необходимая основа синергической установки личности.

11. **Шкала гибкости в общении** соотносится с наличием или отсутствием социальных стереотипов, способностью к адекватному самовыражению в общении. Высокие показатели свидетельствуют об аутентичном взаимодействии с окружающими, способности к самораскрытию. Люди с высокой оценкой по этой шкале ориентированы на личностное общение, не склонны прибегать к фальши или манипуляциям, не смешивают самораскрытие личности с самопредъявлением – стратегией и тактикой управления производимым впечатлением. Низкие показатели характерны для людей ригидных, не уверенных в своей привлекательности, в том, что они интересны собеседнику и общение с ними может принести удовольствие.

## ПРОБЛЕМНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ

Работа с моделью предполагает выбор одной или нескольких позиций «дано» и «требуется» на усмотрение разработчика, который наполняет конкретные позиции выбранным содержанием образовательной области или дисциплины.

**Дано.** Студент подошел к преподавателю и попросил его ответить на вопрос. Преподаватель согласился, но, услышав вопрос, понял, что ответить на него не может.

**Требуется.** Найти варианты решения данной ситуации.

**Дано.** Студент опоздал на консультацию.

**Требуется.** Описать возможные действия преподавателя.

**Дано.** Вы – преподаватель. У вас идет консультация. Отведенное для консультации время закончилось. Дополнительное время вам не будет оплачено. Однако у студентов остались существенные вопросы, и без вашего ответа на них они не смогут подготовиться к практическому занятию.

**Требуется.** Описать ваши действия в данной ситуации.

**Дано.** Студент опоздал на лекцию.

**Требуется.** Описать ваши действия в данной ситуации.

**Дано.** Студенты пришли на занятие не подготовленными.

**Требуется.** Описать ваши действия в данной ситуации.

**Дано.** Студенты на занятии громко разговаривают.

**Требуется.** Описать ваши действия в данной ситуации.

**Дано.** Студенты на занятие не пришли.

**Требуется.** Описать ваши действия в данной ситуации.

**Дано.** На занятии между студентами произошел конфликт.  
**Требуется.** Описать ваши возможные действия.

**Дано.** Студенты обиделись на ваши слова или поведение.  
**Требуется.** Найти варианты решения данной ситуации.

*Учебное издание*

**Горбушов** Александр Анатольевич

**Практико-ориентированные вопросы курса  
«Методология преподавания  
в высшей школе»**

*Редактор Е. И. Маркина*

*Корректор Е. И. Маркина*

*Компьютерная верстка В. В. Таскаев*

*Ответственный за выпуск Д. Д. Залесова*

Подписано в печать \_\_.\_\_.2018. Формат 60×84 1/16.

Бумага офсетная. Гарнитура Times New Roman.

Усл. печ. л. 6,28. Уч.-изд. 5,60 л.

Тираж 50 экз. Заказ № \_\_\_\_.

Издательство Уральского университета  
620000, Екатеринбург-83, ул. Тургенева, 4

Отпечатано в Издательско-полиграфическом центре УрФУ  
620000, Екатеринбург-83, ул. Тургенева, 4  
Тел.: +7 (343) 358-93-06, 350-58-20  
Факс: +7 (343) 358-93-06  
E-mail: [press-urfu@mail.ru](mailto:press-urfu@mail.ru)  
<http://print.urfu.ru>



