

**КОСТАНАЙСКАЯ АКАДЕМИЯ  
МИНИСТЕРСТВА ВНУТРЕННИХ ДЕЛ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН  
ИМЕНИ ШРАКБЕКА КАБЫЛБАЕВА**



**С.В. Симонов**

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ  
В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Учебное пособие

Костанай, 2023

**УДК 378**  
**ББК 74.58**  
**С 37**

Рекомендовано к изданию Ученым советом Костанайской академии МВД  
Республики Казахстан имени Ширакбека Кабылбаева

**Рецензенты:**

**Дубинин С.Н.** – профессор кафедры социально-гуманитарных и естественнонаучных дисциплин Костанайского филиала «Челябинского государственного университета», доктор психологических наук, кандидат педагогических наук.

**Тулкимбаев Н.А.** – начальник кафедры социальной работы Костанайской академии МВД Республики Казахстан им. Ш. Кабылбаева, кандидат педагогических наук, доцент.

**Симонов С.В.**

**С 37** Актуальные проблемы педагогической науки в сфере высшего образования: учебное пособие / С.В. Симонов. – Костанай: Костанайская академия МВД Республики Казахстан им. Ш. Кабылбаева, 2023 – 56 с.

**ISBN 978-601-7931-10-0**

В данном учебном пособии рассматриваются актуальные проблемы педагогической науки в сфере высшего образования. Они анализируют воспитание и образование на современном этапе в странах западной Европы, России и Казахстана; воздействие на них условий материальной и духовной жизни общества; место высшего образования в воспитании и развитии людей; профессиональное образование; педагогические теории и их воплощение в практике обучения и воспитания. Учебное пособие предназначено для магистрантов и докторантов, практических, образовательных и научно-исследовательских учреждений, готовящих специалистов для образовательных учреждений Министерства внутренних дел Республики Казахстан.

**УДК 378**  
**ББК 74.58**

**ISBN 978-601-9731-10-0**

© Симонов С.В., 2023

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение .....	4
Тема 1. Основные тенденции развития современной науки.....	5
Тема 2. Обработка, интерпретация и оформление итогов научной работы в педагогике, и внедрение педагогических исследований в практику.....	11
Тема 3. Научная школа как форма подготовки ученых. ....	21
Тема 4. Смена научных парадигм – закон развития науки.....	27
Тема 5. Современное развитие образования в Казахстане. ....	36
Тема. 6. Инновации в образовании, на современном этапе развития казахстанского общества. ....	45
Список литературы.....	53

## ВВЕДЕНИЕ

Современный период развития Казахстана является временем становления нового направления в развитии науки – инновационной деятельности. Важную роль в этом играют научные кадры, подготовка которых начинается в вузе через привлечения студентов и магистрантов к изучению проблем педагогической науки в сфере высшего образования.

Цель изучения дисциплины «Актуальные проблемы педагогической науки в сфере высшего образования» – содействие формированию готовности докторов PhD использовать знание современных проблем педагогической науки в сфере высшего образования для решения профессиональных задач. Основное назначение курса состоит в углублении знаний обучающихся в области актуальных проблем педагогической науки и образования, характерных для современного этапа их развития. При изучении данного курса докторантам необходимо осмыслить состояние и перспективы развития педагогической науки и практики, тенденции развития всей системы отечественного образования на ближайшую и отдаленную перспективы.

Изучение данной дисциплины поможет будущему доктору PhD понять проблемы современной педагогики, выявить причины и противоречия, порождающие эти проблемы, осуществить поиск оптимальных путей их решения.

Педагогическая мысль в мире является одной из древнейших, она рождена практикой существования поколений людей. Сама наука «Педагогика» - во многом универсальна, динамична и многогранна. Универсальность педагогики проявляется в том, что знание ее необходимо на современном этапе развития общества не только будущему специалисту-преподавателю, но и любому человеку.

Знание педагогики помогает специалистам в современном обществе самостоятельно добывать знания на протяжении всей жизни, а значит самообучаться и самообразовываться. Владение образовательными технологиями реализует современную парадигму образования «образование в течение всей жизни». Кроме того, у большинства специальностей работающих в системе «человек – человек» фактически заложена педагогическая, иными словами - просветительская - функция, будь то юрист или инспектор полиции, экономист, менеджер или маркетолог, журналист или гид, искусствовед или писатель, политолог или психолог, даже инженер или программист и др.. Исходя из этого и сам человек в течение жизни выступает в роли «педагога» в семье и на работе с коллегами.

## ТЕМА 1. ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ.

1. Понятие науки.
2. Современная наука и основные её концепции.
3. Науки и их классификация.

### 1. Понятие науки.

Основной формой человеческого познания является наука. Наука в наши дни становится все более значимой и существенной составной частью той реальности, которая нас окружает и в которой нам так или иначе надлежит ориентироваться, жить и действовать.

На сегодня нет однозначного определения науки: в различных литературных источниках их насчитывается более 150.

Приведем одно из определений. *Наука – это творческая деятельность по получению нового знания, результат такой деятельности и знания, приведенные в целостную систему на основе определенных принципов, и процесс их производства.*

Рассматривая науку в ее историческом развитии, можно обнаружить, что, по мере изменения типа культуры и при переходе от одной общественно-экономической формации к другой, меняются стандарты изложения научного знания, способы видения реальности, стиль мышления, которые формируются в контексте культуры и испытывают воздействие самых различных социокультурных факторов.

Предпосылки для возникновения науки появились в странах *Древнего Востока: в Египте, Вавилоне, Индии, Китае.* Достижения восточной цивилизации были восприняты и переработаны в стройную теоретическую систему *Древней Греции, где* появились мыслители, специально занимающиеся наукой. Среди них можно отдельно выделить такого выдающегося ученого, как Аристотель. С точки зрения великих ученых, наука рассматривалась как система знаний, особая форма общественного сознания.

Усвоение греками научных и философских понятий, выработанных в странах Востока, – Вавилоне, Иране, Египте – оказало большое влияние на развитие науки. Особенно велико было влияние вавилонской науки – математики, астрономии, географии, системы мер. Космология, календарь, элементы геометрии и алгебры были заимствованы греками от их предшественников и соседей на востоке.

В Древней Греции появлялись новые научные достижения: астрономические, математические, физические и биологические понятия и догадки позволили сконструировать первые простейшие научные приборы (гномон, солнечные часы, модель небесной сферы и многое другое), впервые предсказать астрономические и метеорологические явления. Собранные и

самостоятельно добытые знания стали не только основой практического действия и применения, но и элементами цельного мировоззрения.

В *средние века основными учеными принято было считать схоластов*. Их интересовали не столько сами предметы, сколько сопоставление мнений, рассуждения об этих предметах. Тем не менее, не следует уменьшать значение достижений схоластической учености – на диспутах оттачивались теоретический фундамент науки, умение превращать факты в понятия, логически строго рассуждать, исходя из немногих общих положений. Все же одних логических доводов было недостаточно, и в качестве основания для предпочтения был провозглашен опыт. Альберт Великий, Фома Аквинский, Роджер Бэкон, Уильям Оккам в качестве источников познания объявили вещи, предметы, объекты. Несмотря на существенное различие философских концепций этих мыслителей, все они в основе своей имели сходную схему получения истинных знаний.

## 2. Современная наука и основные её концепции.

Начала современной науки были положены в Европе в период XV-XVII вв. Современная наука во многих отношениях существенно отличается от той науки, которая существовала столетие назад. Изменился весь ее облик и характер ее взаимосвязей с обществом.

Надо заметить, что все же существует **три основные концепции науки 1: наука как знание, наука как деятельность, наука как социальный институт**. Современная наука представляет собой органичное единство этих трех моментов. Здесь деятельность – ее основа, своеобразная «субстанция»; знание – системообразующий фактор, а социальный институт – способ объединения ученых и организации их совместной деятельности.

**Наука как знание** – особая форма общественного сознания и представляет собой некоторую систему знаний. Так понимали науку еще Аристотель и Кант. Подобное понимание долгое время было чуть ли не единственным. Эта концепция не может в своем одиночестве раскрыть полное определение современной науки. Если науку рассматривать только как систему знаний, то возникают некоторые недочеты: от исследователей ускользает ее социальная природа, творцы, материально-техническая база, ограничиваются возможности для более глубокого и всестороннего исследования специфики, структуры, места, социальной роли и функций науки. Все это привело к необходимости разработки другой концепции науки, к усилению изучения деятельностных и социальных аспектов этого общественного феномена.

Если рассматривать **науку как деятельность**, то сегодня ее функции представляются нам не только наиболее очевидными, но и первейшими, и изначальными. И это понятно, если учитывать беспрецедентные масштабы и темпы современного научно-технического прогресса, результаты которого осязательно проявляются во всех отраслях жизни и во всех сферах деятельности человека.

**Наука как социальный институт** – это социальный способ организации совместной деятельности ученых, которые являются особой социально-профессиональной группой, определенным сообществом. Институционализация науки достигается посредством организации конкретных учреждений, традиций, норм, ценностей, идеалов и т.п.

Цель и назначение науки как социального института – производство и распространение научного знания, разработка средств и методов исследования, воспроизводство ученых и обеспечение выполнения ими своих социальных функций. В период становления науки как социального института вызревали материальные предпосылки, создавался необходимый для этого интеллектуальный климат, вырабатывался соответствующий строй мышления. Конечно, научное знание и тогда не было изолировано от быстро развивавшейся техники, но связь между ними носила односторонний характер. Некоторые проблемы, возникавшие в ходе развития техники, становились предметом научного исследования и даже способствовали появлению новых научных дисциплин. Сама же наука немного давала практической деятельности – промышленности, сельскому хозяйству, медицине.

Сегодня, в условиях научно-технической революции, у науки все более отчетливо обнаруживается еще одна концепция, она выступает в качестве **социальной силы**. **Наиболее ярко это** проявляется в тех ситуациях, когда данные и методы науки используются для разработки масштабных планов и программ социального экономического развития. При составлении каждой такой программы, определяющей цели деятельности многих предприятий, учреждений и организаций, принципиально необходимо непосредственное участие ученых как носителей специальных знаний и методов из разных областей. Существенно и то, что ввиду комплексного характера подобных планов и программ их разработка и осуществление предполагает взаимодействие общественных, естественных и технических наук.

### **3. Науки и их классификация.**

*Наука* – это исторически сложившаяся и непрерывно развивающаяся система знаний о природе, обществе и мышлении, об объективных законах их развития.

*Предмет науки* – формы движущейся материи и их отражение в сознании человека. Исходя из фактов действительности, наука дает правильное объяснение их происхождения развития, раскрывает существенные связи между явлениями, вооружает человека знанием объективных законов реального мира в целях практического применения. В условиях научно-технической революции сложилась единая система: «наука – техника – производство».

Непосредственные *цели науки* – получение знаний об объективном и о субъективном мире, постижение объективной истины.

Основными *задачами науки* является:

– собирание, описание, анализ, обобщение и объяснение фактов;

- обнаружение законов движения природы, общества, мышления и познания;
- систематизация полученных знаний;
- объяснение сущности явлений и процессов;
- прогнозирование событий, явлений и процессов;
- установление направлений и форм практического использования полученных знаний.

Науку можно рассматривать как систему, состоящую из теории; методологии, методики и техники исследований; практики внедрения полученных результатов.

Если науку рассматривать с точки зрения взаимодействия субъекта и объекта познания, то она включает в себя следующие *элементы*:

1) объект (предмет) – это та совокупность связей и отношений, свойств, которая существует объективно в теории и практике и служит источником необходимой для исследователя информации;

2) субъект – конкретный исследователь, научный работник, специалист научной организации, организация;

3) научная деятельность субъектов, применяющих определенные приемы, операции, методы для постижения объективной истины и обнаружения законов действительности.

В настоящее время в зависимости от *сферы, предмета и метода познания различают*:

- 1) науки о природе – естественные;
- 2) науки об обществе – гуманитарные и социальные;
- 3) науки о мышлении и познании – логика, гносеология, эпистемология и др.

В *Классификаторе направлений и специальностей высшего профессионального образования выделены следующие науки*:

1) естественные науки и математика (механика, физика, химия, биология, почвоведение, география, гидрометеорология, геология, экология и др.);

2) гуманитарные и социально-экономические науки (культурология, теология, филология, философия, лингвистика, журналистика, книговедение, история, политология, психология, социальная работа, социология, регионоведение, менеджмент, экономика, искусство, физическая культура, коммерция, агроэкономика, статистика, юриспруденция);

3) технические науки (строительство, полиграфия, телекоммуникации, металлургия, горное дело, электроника и микроэлектроника, геодезия, радиотехника, архитектура);

4) сельскохозяйственные науки (агрономия, зоотехния, ветеринария, агроинженерия, лесное дело, рыболовство и др.).

Обратим внимание на то, что в данном Классификаторе технические и сельскохозяйственные науки выделены в отдельные группы, а математика не отнесена к естественным наукам.

Некоторые ученые рассматривают философию как мировоззрение, знание о мире в целом, методологию познания, как науку всех наук. Философия, по их

мнению, не направлена на собирание, анализ и обобщение фактов, обнаружение законов движения действительности, она лишь пользуется достижениями конкретных наук. Оставив в стороне спор соотношении философии и науки, отметим, что философия все же является наукой, обладающей своими предметом и методами исследований всеобщих законов и характеристик всего бесконечного в пространстве и времени объективного материального мира.

**В Номенклатуре специальностей научных работников указаны следующие отрасли науки:** физико-математические, химические, биологические, геолого-минералогические, технические, сельскохозяйственные, исторические, экономические, философские, филологические, географические, юридические, педагогические, медицинские, фармацевтические, ветеринарные, искусствоведение, архитектура, психологические, социологические, политические, культурология и науки о Земле.

**В зависимости от связи с практикой науки делят** на фундаментальные (теоретические), которые объясняют основные законы объективного и субъективного мира и прямо не ориентированы на практику, и прикладные, которые направлены на решение технических, производственных, социально-технических проблем.

**В ходе общественного разделения труда выделилось пять взаимосвязанных научных сфер:** академическая, вузовая, отраслевая, производственная и вневедомственная. В академических и вузовых структурах, проводящих фундаментальные исследования по важнейшим направлениям естественных, технических и общественных наук, создают теоретические основы для разработки принципиально новых видов техники и технологии, а также выполняют с участием отраслевой и заводской науки поисковые и высокоэффективные прикладные научно-исследовательские и опытно-конструкторские работы отраслевого и межотраслевого характера.

**К отраслевым научным учреждениям относят головные** научно-исследовательские институты, конструкторские организации, опытные производства и станции, которые подчиняются непосредственно министерствам и ведомствам, а также научно-технические центры, межотраслевые научно-технические комплексы, научно-производственные объединения, селекционные игры, зональные сельскохозяйственные станции и др. Эти учреждения определяют научно-технический уровень производства в отрасли, создают высокоэффективные машины, оборудование, приборы и материалы, разрабатывают технологические процессы, получают новые сорта растений, животных и т. д. Отраслевые научные учреждения подчиняются соответствующим органам управления, отвечающим за ведение единой научно-технической политики.

**Производственная наука развивается** в центральных заводских лабораториях, специальных и опытно-конструкторских отделах главного конструктора, экспериментальных цехах и пр.

Цели производственной науки – повышать технический уровень и

улучшать организацию производства, совершенствовать технологию, получать продукцию высокого качества, обеспечивать ее конкурентоспособность и своевременно обновлять.

В последние годы получает развитие *вневедомственная наука*. Она реализуется преимущественно в *малых формах*: консультативных структурах, научно-технических организациях, научных и инженерных обществах, научных кооперативах, центрах экспертизы, научно-технического творчества молодежи и др.

## **ТЕМА 2. ОБРАБОТКА, ИНТЕРПРЕТАЦИЯ И ОФОРМЛЕНИЕ ИТОГОВ НАУЧНОЙ РАБОТЫ В ПЕДАГОГИКЕ, И ВНЕДРЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ПРАКТИКУ.**

**1. Теоретическая обработка педагогических фактов, добываемых при исследовании.**

**2. Способы и этапы обработки фактов в социально-педагогическом исследовании.**

**3. Формы научных сообщений в педагогике.**

**1. Теоретическая обработка педагогических фактов, добываемых при исследовании.**

Теоретическая обработка собранных педагогических фактов с помощью различных методов исследования заключается в глубоком и всестороннем их анализе, оценке, обобщении и установлении на этой основе существенных и закономерных связей между способами обучения и воспитания и качеством знаний и умений учащихся.

Обработка эмпирических материалов обычно начинается непосредственно в процессе исследования и проводится в соответствии с основными вопросами его программы. Исследование, сопровождаемое систематическим анализом и оценкой наблюдаемых фактов, позволяет глубже и полнее осознавать внутреннюю сущность наблюдаемых фактов, устанавливая их связи между собой. Единство чувственного и рационального в процессе исследования основное условие его успешности. Однако истинная степень достоверности и реальная значимость отдельных данных может быть установлена лишь тогда, когда их собрано достаточное количество, когда они соответствующим образом систематизированы и их удобно подвергнуть сравнению и сопоставлению.

При изучении положительного опыта школы накапливаются:

- 1) протоколы или стенограммы, а также фонограммы уроков;
- 2) протоколы бесед с учителями и учащимися, библиотекарем, завучем, директором, родителями;
- 3) планы уроков и отчеты учителей;
- 4) тетради учащихся, контрольные работы и пр.

Эти материалы прежде всего подвергаются систематизации. Материалы, собранные из разных источников и разными методами, группируются по отдельным вопросам плана. Группировка начинается уже во время сбора материалов и заканчивается при окончательной его обработке.

Данные, характеризующие качество знаний и умений учащихся, подвергаются статистической обработке. При массовом изучении опыта количественной обработке могут быть подвергнуты также данные, характеризующие материальную базу обучения (например, количество школ,

имеющих географические кабинеты и географические площадки, краеведческие музеи и уголки, показатели, характеризующие обеспеченность школ учебниками, атласами, наглядными пособиями и пр.).

После того как необходимые данные собраны и систематизированы, исследователь приступает к их истолкованию, чтобы сделать соответствующие выводы. Но предварительно необходимо произвести оценку собранных данных с точки зрения их достоверности и типичности, а также значимости для исследуемой проблемы.

Достоверность и точность проверяется сопоставлением данных, получаемых из разных источников или одних и тех же, но за ряд лет, например сопоставление мнений преподавателей средней и высшей школы о программах и учебниках географии для средней школы; сопоставления мнений учителей и учащихся о дозировке домашних заданий по географии, о практических работах и т.д. Во многих случаях некоторые факты и сведения, являющиеся результатом наблюдений и опыта других лиц, какими бы достоверными и бесспорными они ни казались, должны быть тщательно проверены самим исследователем. И, наоборот, данные своих наблюдений должны проверяться путем сопоставления с данными наблюдений других лиц.

Типичность добытых фактов проверяется на основе их повторяемости в опыте многих учителей и школ. Особенно важна проверка типичности показателей состояния знаний и умений учащихся. Она может быть обеспечена: 1) массовостью данных, отражающих знания и умения многих учащихся за текущий учебный год, и 2) наличием данных за ряд лет.

Только при этих условиях картина состояния знаний и умений учащихся будет объективной. Кроме того, могут быть выявлены основные изменения в состоянии знаний и умений учащихся за определенный промежуток времени.

Обработка результатов письменных контрольных работ обычно проводится в несколько этапов (приемов). Вначале каждый ответ прочитывается и оценивается в соответствии с требованиями «ключа». Оценка каждого ответа заносится в ведомость.

После проверки работ по всем экспериментальным и контрольным классам составляется сводная ведомость. Она показывает, какое количество полных, неполных и неудовлетворительных ответов дали учащиеся по каждому вопросу, сколько учащихся обнаружили незнание по одному, сколько — по двум и больше вопросам, какие плохо усвоены, какие усвоены не достаточно и т.д.

Затем проводится качественный анализ, задача которого состоит в том, чтобы установить, какие неточности и ошибки чаще всего допускаются учащимися, и их причины. Ошибочные ответы выписываются, и подсчитывается частота их повторения. Причины ошибок устанавливаются затем при проведении индивидуальных бесед с учащимися.

В последнее время при обработке проверки усвоения начал широко применяться анализ ответов по элементам знаний (например, по количеству признаков понятия). Такой анализ позволяет совместить в единой таблице количественную и качественную характеристику полученных результатов. Все

шире начинают внедряться также приемы вариационной статистики.

Качественный и количественный анализ результатов усвоения знаний, умений и навыков по предмету помогает вскрыть закономерные связи между характером усвоения этих знаний и способами обучения, применявшимися при формировании этих знаний. В последние годы все острее стала ощущаться необходимость коренного совершенствования приемов обработки полученных результатов педагогических исследований, поскольку от точности и полноты такой обработки зависит доказательность выводов исследования. И можно надеяться, что в ближайшее время появятся специальные исследования по этой важной проблеме.

## **2. Способы и этапы обработки фактов в социально-педагогическом исследовании.**

Социально-педагогическое исследование складывается, как правило, из ряда этапов.

I этап. Определение проблемы и постановка цели исследования. Изучение истории и теории вопроса в соответствии с целью, изучение педагогического опыта позволяют построить гипотезу и определить задачи исследования.

II этап. Проверка гипотезы (на основе накопления фактов и знаний по изучаемой проблеме) осуществляется через констатирующие, формирующие и контрольные ступени (срезы) исследования.

III этап. Теоретические выводы на основе обработки и осмысления полученных фактов и новых знаний.

IV этап. Оформление результатов научного исследования.

V этап. Внедрение результатов исследования в практику.

На **первом этапе** выдвигается проблема исследования. Ее исходным началом может быть: а) непосредственная потребность практики, б) запросы общества и перспективные задачи в области воспитания нового человека, в) внутренняя логика развития педагогических теорий в целом и ее отдельных частей, г) анализ неисследованных областей педагогического процесса в теории педагогики. Проблема выражает в теоретической форме противоречие, создавшееся в науке и соответствующей ей сфере жизни, в практической деятельности.

*Гипотеза - это научное предположение, помогающее выявлять на каждом этапе работы направленность и рамки научного поиска. Она предвидит процесс исследования и его выводы. Признаки хорошей гипотезы - адекватность ответа поставленному вопросу или соответствие выводов посылкам, доступность проверке.*

Вслед за постановкой гипотезы разрабатываются конкретные задачи исследования, определяются условия, способы, исходные данные и средства решения задач, намечаются методы исследования.

В социально-педагогических исследованиях используются как содержательные, так и формализованные способы изучения педагогических

явлений. Содержательный способ исследования предполагает тщательный сбор фактов и их качественный анализ, на основе которого делаются выводы о причинно-следственных зависимостях в структуре педагогических явлений. Формализованный способ исследования предполагает не только качественный, но и количественный анализ фактов. Он позволяет перевести исследуемое явление на язык чисел, графиков, схем, формул, упрощает характер оперирования научными понятиями. Успех исследования обеспечивается единством использования содержательного и формализованного способов анализа.

**Второй этап** исследования направлен на решение поставленных задач, проверку гипотезы. Здесь важным является целенаправленный сбор фактов, нахождение критериев, с помощью которых можно будет их оценить. Этому предшествует разработка методов, адекватных предмету и задачам исследования, а также возрасту детей. Здесь применяется констатирующая, формирующая и контрольная ступень исследования. Констатирующая ступень проводится с целью изучения наличного состояния педагогического явления до активного вмешательства в него исследователя. Этой ступени соответствуют обычно и определенные методы: опрос, интервью, социометрия, наблюдение, лабораторный эксперимент, изучение педагогического опыта и т. д.

На втором этапе исследования ведущая роль принадлежит формирующему эксперименту (формирующей ступени), который опирается на выводы констатирующего эксперимента и позволяет преднамеренно вносить в педагогический процесс требуемые изменения, делать видимой и контролируемой связь выделенного элемента с другим, относительно точно учитывать полученные результаты. Контрольная ступень позволяет выявить продвижение в развитии, эффективность изучаемых способов педагогического воздействия. Обычно здесь используются наблюдение, лабораторный эксперимент, беседа, изучение продуктов детской деятельности и другие методы.

**Третий этап** - теоретическое осмысление полученных данных и оформление результатов научного педагогического исследования. На этом этапе производятся обработка фактов, их анализ, систематизация, на основе которых проводится обобщение, установление закономерностей. Результаты исследования позволяют определить степень решения задач, подтвердить или отвергнуть гипотезу. Если гипотеза подтверждается, то она принимает характер нового знания. Если же отвергается, то выдвигается новая гипотеза, которая требует дальнейшего исследования.

**Четвертый этап** - оформление результатов научного исследования. Они излагаются в определенной логике: обоснование актуальности проблемы исследования, выбора предмета изучения, гипотезы, задач и методики исследования, описание процесса исследования, анализ его результатов, формулирование выводов.

**Завершающий этап исследования** - применение его результатов. Исследование считается законченным тогда, когда его результаты находят применение в практике и теории.

Все этапы исследования тесно между собой связаны, каждый последующий опирается и разрабатывается на базе предыдущего. Каждому из них соответствует определенная группа методов.

### 3. Формы научных сообщений в педагогике.

Содержание научной и методической деятельности весьма многообразно, что определяет виды научно-методических работ и формы их представления.

В научной работе выделяют *фундаментальные* и *прикладные исследования*.

*Фундаментальные* научные исследования проводят главным образом научно-исследовательские институты МВД РК и научно-исследовательские лаборатории академий МВД РК. Как правило, в разработке таких тем участвуют коллективы, руководимые известными в своей области учеными.

Методическую работу проводят применительно к определенному виду профессиональной деятельности, например дошкольное, школьное и вузовское физическое воспитание, юношеский и достиженческий спорт, оздоровительные формы физической культуры, профессиональное физкультурное образование.

Формы представления результатов научно-методической деятельности достаточно разнообразны, по характеру, содержанию, объему, оформлению и т.д. отражают многообразие самой научно-методической деятельности. Основные формы, в которых авторы (студенты курсанты и профессорско-преподавательский состав) могут довести до сведения других содержание своей научной или методической работы, — устные сообщения, письменные работы и опубликование в печати.

**Реферат.** С этого вида работы обычно начинается знакомство студента (курсанта) — начинающего исследователя с научно-методической работой. В реферате в сокращенном виде излагается содержание научной работы, какой-либо книги (краткий обзор содержания нескольких книг). Первоначальный смысл рефератов представлял собой результат реферирования одной или нескольких книг по теме, на основании таких материалов составляются реферативные сборники, например ИНИОНа (Институт научной информации по общественным и гуманитарным наукам РАН). В вузах в реферате обычно требуется кратко раскрыть какую-либо тему.

Выделяют два вида рефератов — *литературный* (обзорный) и *методический*. Первый предполагает анализ литературных данных по определенной теме, попытку систематизировать материал и выразить свое отношение к нему. Второй направлен на характеристику цели и задач исследования, методов для их решения, попытку сделать заключение (выводы) по результатам анализа. Материал рефератов может быть использован в курсовой, дипломной работе.

Объем реферата зависит от содержания реферируемого документа (ГОСТ 7.9—95. «Реферат и аннотация. Общие требования»). В заглавии реферата отражается название реферируемой работы. Обычно в реферате не требуется

титulyного листа, подразделения текста, оглавления, но некоторые вузы вводят более высокие требования и к этому виду работы.

**Доклад.** По своему характеру доклад представляет собой запись устного сообщения по какой-либо теме. И этим доклад мало чем отличается от реферата. Большое распространение в последние годы получили *тезисы* докладов на научно-практическую конференцию.

**Тезисы** - краткое изложение основных положений доклада, фрагмента диссертации. Объем тезисов - 1-2 с, доклада - 5-10 с. Устное сообщение (доклад) содержит задачи, методы исследования, обоснование новых фактов, выводы, практические предложения. На доклад отводится 10 — 25 мин, поэтому он должен быть предельно насыщен полезной информацией, без нежелательных отступлений. Примером могут служить доклады по защите выпускных квалификационных работ. В процессе доклада возможна демонстрация иллюстративного материала. В практике существуют доклады по содержанию диссертаций с целью апробации своей работы. Рефераты и доклады в вузах выступают также в качестве зачетных работ, от их качества зависит получение студентом (курсантом) зачета.

**Контрольная работа.** Контрольная работа в вузе носит преимущественно зачетный характер, это своего рода письменный экзамен. Оценка за контрольную влияет на зачет (иногда на экзамен). Контрольная работа состоит из ответов на ряд вопросов, решения задач. Этот вид работы требует проявления студентом (курсантом) самостоятельности, особенно если контрольная выполняется непосредственно на семинарском занятии.

**Курсовая работа.** Это более сложный по сравнению с контрольной вид работы, требующий проявления творчества. Тему студент (курсант) выбирает из кафедрального перечня или предлагает свою, соответственно обосновав это. Курсовая работа выполняется под руководством преподавателя. Ее объем — 20 — 40 с. машинописного текста. Обязательны анализ литературных данных и изучения опыта работы в соответствии с темой, результаты педагогического наблюдения, эксперимента, обработанные соответствующими методами.

Оформляется курсовая работа по типу дипломной: титульный лист, оглавление, выделение глав и разделов, выводы и предложения, список литературы. Чтобы подготовка курсовой была более плодотворной, целесообразно увязать тему и содержание с будущей выпускной квалификационной (для дипломированного специалиста — дипломной) работой. Одобренная преподавателем-руководителем курсовой работа представляется на защиту. Процедура защиты происходит в присутствии специальной комиссии, автор курсовой делает доклад, отвечает на вопросы, и комиссия на своем заседании выносит оценку, в которой учитываются содержание работы и качество защиты. Таким образом, курсовая работа по основным признакам отражает содержание подготовки дипломной работы.

**Дипломная работа.** Многие годы дипломная работа в системе профессионального физкультурного образования была делом добровольным: студент готовил ее по своему желанию, и она заменяла один, а в некоторых вузах — все госэкзамены. В соответствии с государственным образовательным

стандартом высшего профессионального образования все без исключения дипломированные специалисты готовят и защищают дипломную работу. Дипломная работа по своему характеру глубже курсовой, но проще диссертационной на соискание ученой степени кандидата наук. По дипломной работе утверждается научный руководитель.

Объем дипломной работы — от 40 до 80 с. машинописного текста, набранного через два интервала. Работа имеет титульный лист, оглавление, четкое разделение по главам и разделам, выводы, практические рекомендации, приложения, список литературы. Как правило, включает таблицы, иллюстрации. Составляется план работы, план-проспект, который согласовывается с научным руководителем, определяются методы и организация исследования; по истечении срока работы фактический материал представляется научному руководителю.

На консультациях анализируется ход работы, вносятся коррективы. После завершения работы текстовый материал представляется на заключение научному руководителю, после чего в напечатанном виде дипломная работа представляется на кафедру, и после рецензирования проводится процедура защиты. Доклад продолжительностью не более 15 мин должен содержать основные положения, желательно их проиллюстрировать. После доклада члены комиссии задают вопросы, качество ответов влияет на оценку защиты. Один экземпляр работы поступает в архив кафедры, где и хранится.

**Магистерская диссертация** как вид выпускной квалификационной работы для магистра то же, что и дипломная работа для дипломированного специалиста. Принципиальные подходы к характеру этих работ схожи, особенности требований отражены в соответствующих государственных образовательных стандартах и положениях о названных видах работ, которые обычно разрабатывает каждый вуз.

**Кандидатская и докторская диссертации.** Диссертация (от лат. *dissertatio* — рассуждение, исследование) — квалификационный научный труд, подготовленный для публичной защиты и получения ученой степени кандидата или доктора наук. Диссертация может представлять собой специально подготовленную рукопись, может быть выполнена в виде **научного доклада, опубликованных монографии или учебника**. Все, что связано с диссертациями, изложено в п. IV «Положения о порядке присуждения научным и научно-педагогическим работникам ученых степеней и присвоения научным работникам ученых званий».

**Диссертация на соискание ученой степени доктора наук** должна быть научной квалификационной работой, в которой на основании выполненных автором исследований разработаны теоретические положения, совокупность которых можно квалифицировать как новое крупное достижение в развитии соответствующего научного направления, либо осуществлено решение научной проблемы, имеющей важное социально-культурное, народно-хозяйственное или политическое значение, либо изложены научно обоснованные технические, экономические или технологические решения, внедрение которых вносит значительный вклад в ускорение научно-технического прогресса.

Диссертация на соискание ученой степени кандидата наук должна быть научной квалификационной работой, в которой содержится решение задачи, имеющей существенное значение для соответствующей отрасли знаний, либо изложены научно обоснованные технические, экономические или технологические разработки, обеспечивающие решение важных прикладных задач.

Диссертация должна быть написана единолично, содержать новые научные результаты и положения, выдвигаемые автором для публичной защиты, которые свидетельствуют о личном вкладе автора в науку.

В диссертации, имеющей прикладное значение, должны приводиться сведения о практическом использовании полученных автором научных результатов, а в диссертации, имеющей теоретическое значение, рекомендации по использованию научных выводов.

**Автореферат диссертации.** Автореферат по существу представляет собой реферирование автором своей же диссертации. Объем автореферата кандидатской диссертации — 1 авторский лист (40 тыс. печатных знаков), докторской — 2 листа (80 тыс. печатных знаков). Для авторефератов диссертаций по гуманитарным наукам допускает увеличение объема на 0,5 авторского листа (1,5 и 2,5). Автореферат выполняет следующие функции: информационную (информирует читателя о содержании диссертации; о разработанных автором методиках); сигнальную (извещение о поступлении автореферата в библиотеку по месту защиты); ознакомительную (источник справочных данных о проведенном исследовании); познавательную.

Автореферат состоит из двух основных частей. Первая — «Общая характеристика работы»: актуальность проблемы, объект, предмет, цель, гипотеза, задачи исследования; методологическая база исследования и методы, которые в нем применялись; новизна и практическая значимость работы; положения, выносимые на защиту; структура диссертации. Вторая — «Основное содержание работы»: представление материала, обосновывающего достоверность полученных данных, ответы на поставленные задачи, выводы и практические рекомендации. В конце представляются публикации автора диссертации, в которых отражаются основные положения диссертационного исследования.

**Монография.** Название происходит от греч. monos — один, единый, единственный + греч. grapho пишу. Это научный труд, углубленно разрабатывающий одну тему, ограниченный круг вопросов. Монография представляет собой книгу, в которой самими авторами излагаются данные собственных научных исследований. Монография может быть написана одним автором или коллективом авторов. Объем монографии — от 4—5 до 10—15 авторских листов и выше. В монографии детально раскрываются методы и организация исследования, доказательный фактический материал, особенно экспериментальной части исследования, теоретические обобщения и новые положения, выдвигаемые автором (авторами) на основании полученных результатов. В структуре монографии выделяют *введение*, в котором раскрывается актуальность исследования и дается характеристика исследуемой

проблемы, *основную часть*, состоящую из нескольких глав (разделов), в которых излагается основное содержание результатов исследования; *заключение*, в котором подводятся итоги монографического исследования, приводится *список литературы*; *приложение*, в котором помещаются материалы, дополняющие основной текст монографии.

**Депонирование научной работы.** Депонировать (от лат. *deponere*) — передавать на хранение подлинный текст международного договора. В данном случае речь идет о передаче рукописи на специальное хранение. Депонируются обычно научные разработки (монографии, статьи, тезисы), которые предназначены для узкого круга специалистов и могут быть быстро оформлены как публикация и, что немаловажно, при небольших затратах автора. Подготовленная к депонированию работа направляется в Центр научно-технической информации или ИНИОН. Центр принимает работу, передает ее на хранение в свои библиотеки и дает публикацию в специальных реферативных сборниках или научных журналах о поступлении такой работы и возможности ее востребования для ознакомления с ней любого заинтересованного специалиста. Депонированная работа считается опубликованной только после того, как ее аннотация выйдет в научном журнале или реферативном сборнике.

**Книга научная, научно-популярная.** Провести четкую грань между научной и научно-популярной книгой сложно. К научным можно отнести монографии и сборники научных трудов, тезисов научных конференций. В научно-популярных изданиях на базе данных научных исследований даются обоснованные рекомендации по проблемам юриспруденции, педагогике и т. п.

**Научная статья.** Среди видов научных работ статья занимает важное место, в ней обычно излагают наиболее значимые результаты научного исследования. Такие статьи публикуются в научных журналах, сборниках научных трудов. Объем статьи — от 5 до 15 с, структура статьи: название; фамилия автора (авторов); ключевые слова; введение; методика исследования; результаты и их обсуждение; заключение; литература. Такая структура принята, например, в журнале «Наука». Обычно организация, издающая сборник или журнал, устанавливает требования по объему, характеру печатания (например, компьютерный вариант), иллюстрациям и т. д. Автор должен подготовить статью строго в соответствии с установленными требованиями. В серии статей автор последовательно излагает полученные результаты, их теоретическое и практическое значение.

**Тезисы.** Тезис (от греч. *thesis* — положение, утверждение) имеет несколько значений: в логике это положение, истинность которого должна быть доказана; тезисы — кратко сформулированные основные положения доклада, лекции, сообщения и т. п.. Этот вид научной работы в последние годы стал распространенным благодаря большому числу проводимых научно-практических конференций и публикаций сборников тезисов докладов для этих конференций. Объем тезисов — 1 — 2 с. машинописного текста, набранного через 1; 1,5; 2 интервала. В последнее время материалы принимаются в виде, подготовленном для компьютерной публикации: текст набран в Word (не ниже

7), шрифт Times New Roman, стиль шрифта — нормальный, размер шрифта 14. С учетом малого объема тезисов в них должны быть изложены лишь основные данные, отражающие самую суть проведенного исследования и убедительно аргументированные. Не следует перегружать текст цифровым материалом, иллюстрациями.

### ТЕМА 3. НАУЧНАЯ ШКОЛА КАК ФОРМА ПОДГОТОВКИ УЧЕНЫХ.

1. Понятие «научная школа».
2. Классификации научных школ.
3. Признаки научной школы.

#### 1. Понятие «научная школа».

**Научная школа** – коллектив исследователей или группа учёных, выполняющая в долгосрочном периоде под руководством лидера (главы школы) определенную научно-исследовательскую программу, решающую четко сформулированную научную задачу или комплекс задач.

Несколько научных школ могут решать одинаковые научные задачи, однако могут различаться в подходах к их решению (программах, методах, инструментах), научных принципах и, соответственно, в достигнутых результатах. Научные школы, как правило, формируются на базе (внутри) институциональных единиц – академических кафедр или отделов научно-исследовательских организаций, а главами школ выступают профессора, руководители данных институтов.

Во всех развитых странах научные школы подлежат государственному учёту и поддержке. Важным понятием в системе научного потенциала страны является научное сообщество, фактически обозначающее одну из структурных единиц науки.

В.К. Криворученко выделяет *три группы* научных сообществ:

- *академическая наука, которая в условиях централизованной системы хозяйствования обеспечивала высокое развитие практически всех фундаментальных направлений;*
- *отраслевая наука, превратившая страну в одну из супердержав;*
- *Вузовская наука, подготавливающая кадры и вносящая свой вклад в академическую и отраслевую науку.*

Перспективы науки всегда определялись перспективами ведущих научных школ. Особенно это характерно для XXI столетия, когда все отрасли мировой науки достигли выдающихся высот, а любые научные проблемы требуют объединения усилий ученых, образования коллективов ученых. В этих условиях чрезмерно возрастает значение научных школ.

Образование научных школ – хорошая советская традиция, которая явилась следствием особенностей культурно-исторического развития Казахстана.

Мировое звучание имели научные школы А.Ф. Иоффе, Л.Д. Ландау, П.Л. Капицы и многих других советских ученых-светил. Они обеспечили подъем, славу и мировой уровень тогдашней отечественной науки. Исследователи отмечают, что сформировавшийся в XIX веке в мировой науке системный

подход во многом исходил из практики русских научных школ.

Научные школы – это не только и не столько административные, производственные образования на факультетах и в научных подразделениях. Научные школы – это *неформальные коллективы. Являясь ядром научного сообщества, они играют особую роль в формировании гражданского общества. Если формальная трудовая принадлежность к научному сообществу не столь значима для гражданского общества, то научная школа является существенным элементом гражданского общества.*

Именно в плане консолидации труда ученых научная школа представляет особый интерес. Научные школы являются таким социальным феноменом, который позволяет решать комплекс задач научной деятельности по какому-то направлению в их единстве и взаимообусловленности.

В теории науки понятие «научная школа» многозначно и имеет различные смысловые оттенки. Теория науки представляет научную школу как один из типов научного сообщества, форму кооперации научной деятельности. Научная школа – это особый феномен, сопряженный с другими научно-социальными объединениями и структурами науки, такими как научная дисциплина, научное направление, организация (институт, лаборатория, сектор, кафедра) и др.

## **2. Классификации научных школ.**

Научная школа по своей сути являет собой эффективную модель образования как трансляции, помимо чисто предметного содержания, культурных норм и ценностей (в данном случае научного сообщества) от старшего поколения к младшему. Научная школа – это организация тесного, постоянного, неформального общения ученых, обмена идеями и обсуждения результатов. Каждая научная школа способствует развитию новых представлений в области науки.

Научным школам свойственны следующие характеристики: *инициативность, самостоятельность, наличие внутреннего импульса развития, целеустремленность, стойкость убеждений, неудовлетворенность достигнутым.*

Для научной школы крайне важно научное самоопределение, самоидентификация члена коллектива, выявление и укрепление его социальной роли в ней, проектирование исследовательской деятельности каждого как частей общего.

Практика создания научных школ позволяет дать обобщенное представление о *формах научных школ* в следующем виде:

- 1) научно-образовательная школа, призванная формировать будущих исследователей;
- 2) исследовательский коллектив – группа ученых, совместно разрабатывающая под руководством лидера (главы школы) избранную или созданную им исследовательскую программу;

3) направление в науке, возникающее благодаря установлению определенной традиции, охватывающей группу ученых и исследовательских коллективов;

4) ученые, подготовившие под руководством известного ученого диссертации, ставшие кандидатами и докторами наук.

Сам термин «научная школа» многозначен. Анализ показывает, что используются, в основном, *три категории понятий «научная школа»*:

– формальное объединение, научно-образовательная организация различного статуса (университет, кафедра, факультет, научно-исследовательский институт, лаборатория);

– исследовательский (творческий) коллектив, не обязательно имеющий формальную принадлежность к какому-либо структурному подразделению университета или научно-исследовательского института;

– направление в науке, объединившее интересы группы исследователей.

О.Ю. Грезнева предлагает следующую **классификацию многообразия научных школ**:

**1. Классификация по типу связей между членами научной школы.**

Выделяют следующие типы научных школ: научное течение, «невидимый колледж», научная группировка.

**2. Классификация по типу научной идеи, лежащей в основе исследовательской программы.** Выделяются два типа программ научных школ, в основе которых лежат и два типа научных идей: открытие новых методов и создание новых научных теорий. В соответствии с этим, типы научных школ условно можно назвать *экспериментальными и теоретическими*.

**3. Классификация по широте исследуемой предметной области.** По широте и содержанию проблем, охватываемых исследовательской программой, можно выделить *узкопрофильные и широкопрофильные научные школы*. В школе «узкого» профиля все члены школы работают над общей проблемой в том направлении, как его определил лидер школы. К этому типу школ можно отнести школы Л.С. Выготского, А.М. Бутлерова, Э. Резерфорда.

**4. Классификация по функциональному назначению продуцируемых знаний.** По функциональному назначению получаемых знаний и направленности исследовательской программы в цепи «теория – практика» научные школы делятся на *фундаментальные и прикладные (практикоориентированные)*.

**5. Классификация по форме организации деятельности учеников.** По способам организации деятельности учеников и проведения исследований научные школы можно классифицировать как *школы с индивидуальными и коллективными формами работы*.

**6. Классификация по типу связей между поколениями.** По типу отношений между поколениями можно выделить *одноуровневые и многоуровневые научные школы*.

**7. Классификация по степени институализации.** В исследованиях по научным школам обычно указывают, что это неформальные объединения ученых.

### 3. Признаки научной школы.

Во многих Казахстанских вузах под термином «научная школа» чаще подразумевается «научное направление», и только в редких случаях научные школы представлены как научные коллективы с их историей становления, развития и современного состояния. Как правило, это коллективы, претендующие на «ведущие научные коллективы» в рамках определенного научного направления. Иначе говоря, реально существует система «научное направление – научная школа». В то же время многие ученые сходятся во мнении, что *научная школа – это сообщество исследователей, интегрированных вокруг ученого – генератора идей, обладающего особыми исследовательскими и человеческими качествами*. Около него объединяется группа соратников и учеников, которые разделяют его научные идеи, общие теоретические принципы и методологию исследования.

Как правило, все эти исследователи совместно выполняют определенную исследовательскую программу, разработанную и предложенную данным ученым или возглавляемой им группой ученых. В ходе выполнения научной программы конкретного коллектива идет интенсивный обмен мнениями и результатами. Такой возможности при конкуренции научных коллективов не существует. Но в самом коллективе (научной школе) эти возможности не только имеются, но и их использование является необходимым. Следовательно, одновременно с решением определенной научной задачи ученые обмениваются научной информацией, повышают свою квалификационную эрудицию.

Важной *функцией подобной школы является забота о научной смене*, о подготовке кандидатов и докторов наук. Ученый-руководитель и его коллеги стремятся сформировать из числа начинающих исследователей (студентов, аспирантов, докторантов) научных, а во многом и мировоззренческих единомышленников.

Существенным признаком подобной, как и других научных школ, является то, что в них одновременно решаются такие задачи, как: разработка и защита научных идей, комплексное, коллективное выполнение крупной задачи, недоступной для решения одним ученым, и подготовка молодых ученых.

М.Г. Ярошевский выделяет, среди прочих, следующие важные *признаки научной школы*: наличие лидера, задающего вектор развития научной школы; наличие исследовательской программы, объединяющей коллектив на основе единой цели; общность подходов (или единую парадигму) совместной деятельности.

Н.А. Логинова к *признакам научной школы относит следующее*: наличие программы, разработанной лидером, непосредственное общение коллектива школы, наличие методического инструментария исследований и внутренних стандартов оценки деятельности.

*Главенствующей фигурой научной школы, стержнем является ее лидер. Наличие лидера* является обязательным условием существования научной школы. В документах и литературе используются различные трактовки понятий «крупный ученый», «лидер группы», «доктор наук», поскольку понятия

«доктор наук» и «крупный ученый» не всегда могут быть синонимами. На формирование научных школ оказывает влияние наличие у лидера школы не только качеств, необходимых для научной деятельности, но и качеств, позволяющих способного сплотить вокруг себя творческий коллектив.

*Лидер занимает несколько функциональных позиций.*

Во-первых, он является «проектировщиком-организатором» школы, что обеспечивает рефлексивные позиции членов коллектива по отношению к своей деятельности.

Во-вторых, лидер одновременно проявляет себя в двух ипостасях – наставник и коллега.

Каждый четвертый руководитель научной школы – это директор научной организации. Как правило, это наиболее компетентные ученые: доктора наук, академики и члены-корреспонденты академии наук Казахстана, Академии педагогических наук РК и др., организующие и обеспечивающие весьма интенсивную научную деятельность руководимых ими коллективов.

Существенным признаком научной школы является то, что она одновременно реализует функции инициатора научных идей, их распространения и защиты, подготовки молодых ученых. Иными словами, основными характеристиками научной школы могут быть: 1) известность в научном сообществе; 2) высокий уровень исследований, их оригинальность; 3) научная репутация; 4) научные традиции; 5) преемственность поколений.

Рассмотрим **основные компоненты научных школ как педагогических систем:**

**1. Педагогические цели и функции научных школ.** Поскольку по определению система является средством достижения цели, то цель выступает системообразующим фактором научных школ. Говоря о целях научных школ, О.Ю. Грезнева выделяет несколько уровней целей. Прежде всего, это цели научных школ как подсистемы науки: получение нового научного знания и подготовка ученых.

**2. Содержание научной подготовки в научных школах.** Одним из основных элементов педагогической системы научной школы является содержание подготовки. Содержание научной подготовки для каждой научной школы является уникальным, как уникальна и каждая конкретная научная школа, но при этом можно выделить основные компоненты, из которых это содержание складывается и через которые его можно формализовать и описать.

**3. Традиции как способ оформления и освоения содержания научного образования в научных школах.** Преемственность идей и деятельности в научной школе обеспечивается за счет традиций, которые культивируются как зарекомендовавшие себя образцы исследовательской работы и освоение которых обеспечивает включение «новичка» в научно-исследовательскую деятельность. Т.е. традиция (с лат. *traditio*) означает передачу, предание, обучение.

**4. Формы и методы организации подготовки в научных школах.** Организация научно-исследовательской деятельности школы и работы с учениками, приемы их привлечения достаточно схожи для разных школ и лишь

отражают индивидуальные особенности их основателей. В самом общем виде можно выделить *закономерность обучения в научной школе: обучение происходит через вовлечение в исследовательскую деятельность.*

**5. Личность учителя как фактор формирования научных школ.** Не каждый ученый, сколь талантливым бы он ни был, может стать учителем и создать свою школу. Ряд великих ученых не имели учеников (М. Планк, Д. Менделеев и др.), нет школы Ньютона, школы Эйнштейна, школы Фарадея, но они отмечены в истории науки как основатели крупных научных направлений, поскольку имели многих последователей, развивающих их идеи. Проблема основателей научных школ является едва ли не самой обсуждаемой в проблеме научных школ. Выделяют четыре основные *группы качеств, необходимых для формирования собственной научной школы.*

**6. Личность ученика и развитие научной школы.** Не менее противоречивы и требования к личности ученика как продолжателя дела учителя. Условием вхождения в научную школу и обучения в ней является принятие позиции ученика, своего рода «отказ от себя» и идентификация с учителем. Это происходит при идеализации учителя и снятии какого-либо критического отношения к нему и его деятельности, что может быть выражено формулой: «если ученик принимает личность учителя, он принимает его методы и способы мышления и деятельности». Ученики осваивают традиции и нормы научно-исследовательской деятельности, копируя ее с учителя. Только так, через копирование руководителя, всего того, что делает ученого ученым, и возможна передача стиля мышления и деятельности. Ученик отказывается от права на собственную интерпретацию происходящего и видения мира в пользу учителя.

## ТЕМА 4. СМЕНА НАУЧНЫХ ПАРАДИГМ – ЗАКОН РАЗВИТИЯ НАУКИ.

1. Понятие «парадигма». Стадии развития науки.
2. Философские парадигмы образовательной деятельности.
3. Парадигмы педагогической науки.
4. Современные образовательные парадигмы.

### 1. Понятие «парадигма». Стадии развития науки.

**Парадигма** (греч. *paradeigma* пример, образец) – совокупность предпосылок, определяющих конкретное научное исследование (знание) и признанных на данном этапе. Понятие «парадигма» в философии науки было введено позитивистом Г. Бергманом и широко распространено американским физиком Т. Куном («Структура научных революций», 1962) для обозначения ведущих представителей и методов получения новых данных в периоды экстенсивного развития знания, которое часто заменяется понятием «картина мира».

**Научное сообщество** – определенный вид объединения ученых, но не по формальному признаку (кафедра), а по признаку общности разделяемых взглядов (т.е. они признают одну теорию, одну парадигму).

По Т. Куну, появление парадигмы в науке – признак ее зрелости. На раннем этапе развития любой науки парадигмы нет, есть множество конкурирующих друг с другом теорий (например, современная психология). На определенном этапе появляется ученый, создающий теорию, превосходящую остальные, в результате – ученые сравнительно быстро соглашаются с этой теорией (Ньютон «Математические начала естественной философии», «Оптика»).

По Т. Куну, парадигма обладает 2 следующими признаками:

- 1) беспрецедентность – превосходство по всем параметрам над остальными теориями;
- 2) открытость – в рамках парадигмы остаются недоработанными второстепенные вопросы, поэтому есть поле для деятельности ученых.

Парадигма в буквальном смысле становится образцом для деятельности ученых:

- задает цели: это надо изобретать, а это – нет;
- задает методы – говорит, какие методы легитимны (законны);
- задает онтологический горизонт ученого – говорит, что существует, а чего быть не может.

Когда парадигма принята большинством ученых, начинается ее развертывание в реальности деятельности ученых в рамках той или иной парадигмы. Это **нормальная наука**. Описывая деятельность ученых в рамках «нормальной науки», Т. Кун называет ее решением головоломок, т.е. ученым в

рамках нормальной науки в общих чертах заранее известен результат деятельности. Откуда? Из парадигмы. Определенное время парадигма существует вполне успешно, но рано или поздно с любой парадигмой случается кризис, т.е. появляется аномалия. *Аномалия – это какой-либо эмпирически наблюдаемый факт, который, с точки зрения парадигмы, невозможен.*

Существует 3 варианта развития кризиса:

- отложить проблемы до лучших времен;
- попытаться согласовать аномалию и старую парадигму путем изменения парадигмы в несущественных второстепенных средствах;
- если первый и второй варианты невозможны, начинается **научная революция (смена парадигмы)**.

Обычно при смене парадигмы новая наследует от старой большинство фактов. На первый взгляд, это позволяет говорить о преемственности между парадигмами, однако это не так, потому что старые факты на самом деле не старые, а новые.

Факт – это интерпретация реальности. Поэтому переосмысливаются они совершенно по-другому, с точки зрения новой парадигмы. Т. Кун говорит о несоизмеримости (несопоставимости) парадигм.

Выбор новой парадигмы, по большому счету, обусловлен субъективным иррациональным моментом. Нельзя сказать, что новая парадигма более истинная, чем старая. Ни одна из них не является истинной. Наука – это миф.

С точки зрения парадигмы, наука проходит в своем развитии некоторые циклы, каждый из которых можно разделить на несколько стадий:

1. **Допарадигмальная стадия развития науки.** На этой стадии парадигма отсутствует, и существует множество враждующих между собою школ и направлений, каждая из которых развивает систему взглядов, в принципе способную в будущем послужить основанием для новой парадигмы. На этой стадии существует диссенсус, т.е. разногласия в научном сообществе.

2. **Стадия научной революции.** Происходит возникновение парадигмы, она принимается большинством научного сообщества, все остальные идеи, не согласованные с парадигмой, отходят на второй план, и достигается консенсус – согласие между учеными на основе принятой парадигмы. На этой стадии работает особый тип ученых, своего рода ученые-революционеры, которые способны создавать новые парадигмы.

3. **Стадия нормальной науки. «Нормальной наукой»**

Кун называет науку, развивающуюся в рамках общепризнанной парадигмы. Здесь:

1) происходит выделение и уточнение важных для парадигмы фактов, например, уточнение состава веществ в химии, определение положения звезд в астрономии и т.д.;

2) совершается работа по получению новых фактов, подтверждающих парадигму;

3) осуществляется дальнейшая разработка парадигмы с целью устранения существующих неясностей и улучшения решений ряда проблем парадигмы;

4) устанавливаются количественные формулировки различных законов;

5) проводится работа по совершенствованию самой парадигмы: уточняются понятия, развивается дедуктивная форма парадигмального знания, расширяется сфера применимости парадигмы и т.д.

Итак, **парадигма – это господствующая в определенное время система научных идей и теорий, которая дает ученым достаточно ясное видение мира, и они исходят в своей работе из этих моделей научного знания.**

Принято различать парадигмы *общенаучные, которые признаются всем научным сообществом и общественным сознанием, и специализированные, которые образуют теоретическую основу различных отраслей знания и частных наук.* В этом смысле как о специализированных парадигмах можно говорить о парадигмах педагогической науки.

## **2. Философские парадигмы образовательной деятельности.**

В последние годы значительно вырос интерес исследователей к философской проблематике образовательной деятельности. Это вызвано, прежде всего, объективной и теперь уже осознаваемой обществом ролью образования в решении глобальных проблем.

В настоящее время существует множество методологий, концепций и подходов к анализу различных уровней «образовательного здания». Философские исследования в данной области можно представить как два раздела:

*Философия образования, призванная раскрыть философские основания образования как социокультурного феномена, его функции как социального института воспроизводства определенного типа человеческой субъективности.*

*Философские проблемы педагогической деятельности.*

Здесь, в свою очередь, также можно выделить два уровня: а) метатеория, разрабатывающая методологию педагогики, на основе которой в дальнейшем осуществляется анализ проблем фундаментальной педагогики и проектируются средства их концептуально-деятельностного решения; б) теоретико-методологическое обоснование отдельных педагогических феноменов и видов образовательной практики. Данное направление представляет собой особую специализированную область педагогического знания, интегрируя достижения общей философии, результаты теоретического анализа педагогической практики, идеи общественно-политических и педагогических движений. В качестве предмета этой области гуманитарного знания выступают наиболее общие основания образовательной деятельности (субъект и объект педагогики, целеполагание, проектирование, управление и др.), методология ее познания и ценностного осмысления.

Рассмотрим основные философские парадигмы образовательной деятельности.

**Иррационально-эзотерическое направление** философии образования выстраивается на базе философского иррационализма и объединяет целый ряд

педагогических парадигм.

В эту группу входит *вальдорфская педагогика*, которая в качестве методологии использует антропософию Рудольфа Штейнера. Целевой ориентацией данной педагогической концепции является развитие чувственной сферы личности (эмоции, художественный вкус и т. д.), которой отдается приоритет перед интеллектуальной сферой.

Цель этой педагогики – привести человека в контакт с миром, развить его скрытые способности. Основные принципы этой парадигмы – соответствие человека и природы, выявление и реализация личностных потенциалов, свобода в формах и способах личностной самореализации. Вальдорфская дидактика исходит из непознаваемости сущности человека с помощью рациональных методов. Поэтому педагог должен интуитивно улавливать потоки человеческой психики, иметь особые личностные качества, которые позволили бы ему осуществить свою педагогическую миссию как жизненный подвиг.

Сюда же можно отнести так называемую *экзистенциальную дидактику*, которая аналогичным образом исходит из абсолютной непознаваемости личностной сущности обучаемого.

Эта парадигма отрицает возможности целенаправленной организации педагогического процесса, считая, что цель такого обучения и воспитания – это утопия традиционного образования.

Она также отрицает закономерности педагогического процесса и акцентирует внимание на интуитивном общении и других формах эмоционально-чувственных контактов между педагогом и воспитанниками. Основным методом обучения – свободный диалог, минимизация коллективных форм обучения, которые в категориях экзистенциальной педагогики ведут к объективации и спаду личностной целостности. В содержательном плане основное внимание уделяется литературе и искусству, которые должны компенсировать рационально-технократические тенденции развития современной цивилизации.

**Бихевиористская концепция.** Ее ядро формировалось под влиянием идей и взглядов авторов, которых относят к сформировавшейся в первые десятилетия XX века «бихевиористской школе» в психологии (Э. Торндайк, Д. Уотсон, А. Вейс, У. Хантер и др.). Бихевиоризм, претендуя на выявление объективных закономерностей поведения человека и причинно-следственной зависимости между различными обстоятельствами, ситуациями и факторами, выстроил «модели поведения» человека, в основе которых лежат различные способы реакции на воздействие среды.

Поведение человека, его межличностные контакты, его достижения в деятельности и творчестве зависят от генетического обеспечения, а также от физической социальной среды. Среда управляет поведением человека. Структура поведения в значительной мере является копией структуры среды. Среда – это конфигурация стимулов, которые определяют реакции человека.

**Критико-эмансипаторская концепция образования** оформилась в конце 1960-х годов в работах К. Молленхауера, В. Бланкерца, В. Лемперта, В. Клафки. Общефилософские основания этого направления лежат во

франкфуртской философии неомарксизма М. Хоркхаймера, Т. Адорно, Ф. Маркузе, Ю. Хабермаса. Авторы сосредоточили внимание на обосновании целевой установки образования – воспитании субъектов эмансипации, способных к свободному дискурсу, саморефлексии, преодолению отчуждения внутри себя. Характерная черта данного направления – высокая политизированность научного поиска, оправдание вовлечения образования в политические движения за эмансипацию личности и межличностных отношений, ее освобождение от господства отчужденных структур и идеологий.

**Постмодернистская философия образования** получила развитие практически одновременно во многих странах: в США – С. Ароновитц, У. Долл; в Германии – Д. Ленцен, В. Фишер, К. Вюнше, Г. Гизеке. Идейной основой этой философии образования является «центрация» на «кризисе смысла», то есть трудностях в определении жизненных целей и идеалов личности и общества в условиях современной научно-технической цивилизации.

Основное внимание представители рассматриваемого направления уделяют критике «диктата» любых теорий, концепций, систем в педагогике, бюрократизма макроструктурных реформ общества и образования как его существенной структуры, акцентуации ценности самовыражения личности в малых группах, плюрализма самоценных практик, отказа от социально-политических целей в образовании.

### **3. Парадигмы педагогической науки.**

Проблема научных парадигм в педагогике находится сейчас в поле внимания многих отечественных ученых-педагогов (Б.С. Гершунский, И.А. Колесникова, Б.Г. Корнетов, В.В. Краевский и др.). Эти теоретики по-разному понимают сам алгоритм педагогической парадигмы и процесс смены парадигм педагогической науки.

Но, при всей разнице подходов, исследование научных парадигм педагогики должно строиться как *обоснование тех ценностей, которые придают теоретическим моделям статус парадигм.*

Обратившись к истории педагогической науки и образования, можно выделить области своеобразной центрации научного знания на ту или иную ценность «первого порядка»: ВЕРА — ЗНАНИЕ — «Я» ЛИЧНОСТИ. В соответствии с этим Н.Ф. Голованова выделяет три главные парадигмы педагогической науки: **теоцентрическая, рациоцентрическая и антропоцентрическая.**

Если учесть, что предметом педагогики является образование как целостный педагогический процесс, то педагогическая парадигма призвана дать научное объяснение главным проявлениям этой социокультурной реальности, как бы задать теоретическую модель образования. Чтобы педагогическое сообщество и родители могли обращаться к ней как к теоретической основе

педагогической деятельности, педагогическая парадигма «обязана» обосновывать:

- типологическую характеристику «Образа ребенка» как главного педагогического феномена;
- представление о природе взросления, становлении личности и индивидуальности, о сущности педагогического процесса воспитания и обучения;
- характеристику целей, содержания и организационно технологических моделей образования;
- природу педагогической деятельности, взаимодействия субъекта и объекта образовательного процесса;
- доминирующую модель школы.

**Теоцентрическая парадигма педагогики.** Само название данной парадигмы указывает на то, что оформление научного знания на заре педагогической мысли шло вокруг *идеи предопределенности жизни человека высшим духовным началом* (олимпийскими богами, судьбой, Космосом, промыслом Божьим). Под влиянием этой идеи столетиями складывалась культура взаимоотношений поколений, развивались представления о ребенке как носителе человеческой сущности, о зависимости его жизни и взросления от высшей духовной реальности. Поскольку главные ценности были из области духовной, складывались соответствующие формы воспитания и обучения детей.

**Рациоцентрическая парадигма педагогики.** Культура Нового времени и эпохи Просвещения (с XVII до начала XIX века) иначе ставит вопрос о том, кто задает человеку границы существования в этом мире: они устанавливаются не природой, как это делается в мире животных, и не Богом, как утверждают догматы христианства. Складывается представление о том, что границы человеческого существования устанавливаются самим человеком благодаря его разуму. Мысль о верховенстве разума (рационализм) во всех моментах человеческой деятельности пронизывает культуру и философию Нового времени и эпохи Просвещения. Вера в прогресс, в конечное торжество разума вызвала в это время развитие наук, светского образования, движение за просвещение народа.

**Антропоцентрическая парадигма педагогики.** Первые «ростки» антропоцентрической парадигмы появились в педагогической мысли эпохи Возрождения. Возрождается интерес к античности. На примерах античности Возрождение утверждает право человека на собственную мысль и творчество.

Для педагогики чрезвычайно важно возникшее представление, что одним из главных продуктов человеческого творчества является *сам человек*. В нем по-прежнему признается сочетание двух субстанций: божественной и природной, но теперь выделяется и третья, особая – человеческая.

Мыслители эпохи Возрождения пытались понять эту человеческую ипостась, ставшую основой *гуманизма*. *Идеи раннего гуманизма*, закладывающие основы антропоцентрической парадигмы педагогики, еще мало повлияли на практику европейского образования. В истории запечатлена как

первый опыт педагогической реализации идей гуманизма деятельность школы «Дом радости» *Витторино де Фельтре (1378–1446)*. Он разместил свою школу в большом загородном дворце, на берегу живописного озера, среди парков и полей.

Естественная среда – природа – рассматривалась гуманистами как первый фактор воспитания. Ученики этой школы должны были преодолевать дворянскую спесь и изнеженность. Здесь культивировалась умеренность, самостоятельность, большое внимание уделялось физическому развитию.

Как философ-гуманист Витторино де Фельтре основанием содержания обучения в своей школе сделал античную классику: греческий, латинский язык и литературу Древней Греции и Рима. Кроме того, в его школе изучались математика, астрономия, основы естествознания, ученики овладевали навыками черчения и картографии.

Вся атмосфера школы «Дом радости» была пронизана вниманием к индивидуальности каждого ученика, укрепляла его веру в собственные силы, убеждала в своих способностях. В такой жизнерадостной и естественной обстановке не могло быть места телесным наказаниям, авторитарной власти учителя. Основные вопросы жизни школы ученики решали сообща – здесь существовало некое подобие выборных органов самоуправления.

#### **4. Современные образовательные парадигмы.**

Применительно к общему образованию Е.А. Ямбург выделяет следующие образовательные парадигмы:

1. **Когнитивно-информационная парадигма.** Исходит из устойчивых представлений о *необходимости передачи ребенку максимального количества из всех накопленных человечеством знаний, умений и навыков*. Трактует направленность учебно-воспитательного процесса совершенно определенным образом, ориентируя учителей на предметные программы, фиксированные, поддающиеся оценке результаты, селективный отбор многообещающих детей с их последующим углубленным обучением. Желания, потребности личности ребенка здесь, как правило, не учитываются.

2. **Личностная парадигма.** Центр тяжести переносится с интеллектуального на *эмоциональное и социальное развитие ребенка*. В коллективах, придерживающихся этой педагогической парадигмы, за учениками внимательно наблюдают и обсуждают их личностный рост и развитие, при этом много внимания уделяя интересам и проблемам учащихся. Преподаватели затрачивают много усилий на отбор методов и постановку целей, которые они стараются приспособить к индивидуальному развитию каждого ребенка. Производится сравнительный анализ успехов ученика в свете его предыдущих достижений.

3. **Культурологическая парадигма** не оспаривает необходимости вооружения детей положительными знаниями и умениями, но в то же время возвращает учителя к главной задаче – формированию личности ребенка,

воспитанию человека духовного.

Культурологическая парадигма, в отличие от личностной парадигмы, не фетишизирует свободное воспитание, рассматривает *свободу и принуждение как взаимодополняющие друг друга* начала, считая полное отрицание принуждения в образовании отрицанием культуры. Свою главную задачу видит в передаче ценностей культуры следующим поколениям, которые могут и не осознавать необходимости в этом, отсюда и неизбежные элементы педагогического принуждения. Считает, что достижение полноты и целостности мирозерцания выходит далеко за рамки прагматической когнитивно-информационной педагогики. Поэтому при оценке ее результатов более уместно говорить о качестве обучения, нежели оценивать качество образования в целом. В конечном итоге культурологическая парадигма исповедует ценностный взгляд на качество образования.

**4. Компетентностная парадигма.** Вырастает из прагматической, когнитивно-информационной парадигмы образования, но, в отличие от нее, осознает невозможность и бессмысленность бесконечного расширения передаваемой следующим поколениям информации, которая нарастает лавинообразно и устаревает каждые 3–4 года.

Настаивает на том, что ожидаемым результатом образовательного процесса является не система знаний, умений и навыков, а набор заявленных государством ключевых компетенций, без которых невозможна деятельность современного человека в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационной и прочих сферах. Нацелена такая деятельность, прежде всего, на усиление практической ориентации и инструментальной направленности общего среднего образования, стремление подготовить человека умелого и мобильного, владеющего не набором фактов, а способами и технологиями их получения.

Обобщая потенциал приведенных парадигм, Е.А. Ямбург отмечает, что каждая из вышеперечисленных парадигм может задать свой вектор в модернизации содержания образования, определить стратегию его развития.

Во-первых, *каждая из ведущих концептуальных идей имеет* серьезные базовые основания, является укорененной в культуре, ориентирует ребенка на необходимые ценности и смыслы. Поэтому ни одна из них не может быть полностью иллюминирована из образовательного процесса.

Во-вторых, гипертрофия одной из образовательных парадигм чревата серьезным перекосом в развитии личности ребенка.

В-третьих, специализация, вполне допустимая на завершающих этапах обучения, когда учащиеся подготовлены к сознательному выбору жизненной карьеры в широком смысле этого слова, не снимает проблемы выстраивания целостной стратегии развития образования на всех этапах обучения ребенка.

В-четвертых, существуют объективные пределы вариативного образования, продиктованные государственной и социальной задачей сохранения единого образовательного пространства.

## Выводы:

– каждая из парадигм схватывает существенную часть действительности и отражает насущные потребности общества в целом и образования в частности;

– ни одну из образовательных парадигм нельзя полностью игнорировать и не брать в расчет при разработке стратегии развития образования;

– поскольку все ценности противоречат друг другу, окончательное решение в пользу одной из педагогических стратегий не представляется возможным;

– невозможность окончательного решения не означает не возможность компромисса, но, напротив, требует смягчения столкновений, сбалансированности подходов, постоянного поддержания хрупкого равновесия. Таким образом, центральной проблемой образования является поиск путей кооперации между всеми педагогическими парадигмами.

Е.А. Ямбург предлагает на каждой ступени общего образования (дошкольное, начальная школа, основная школа и старшая школа) определенную системно построенную совокупность парадигм, которая выступает средством достижения цели на каждой ступени, обеспечивает получение результата в процессе интегративной реализации совокупности парадигм (рис. 1).



Рис. 1. Соотношение педагогических парадигм.

## ТЕМА 5. СОВРЕМЕННОЕ РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ.

### 1. Функции образования.

### 2. Идея гуманизации и гуманитаризации высшего образования.

### 1. Функции образования.

Определение и раскрытие сущности функций, выполняемых образованием в обществе, представляет собой теоретический и практический интерес и входит в предметное поле современных проблем образования. Существование различных подходов к определению и описанию функций образования объясняется сложностями их институционализации, динамикой развития, а также многообразием теоретических концепций образовательных систем.

Образование как социальный институт выполняет специфический набор функций, ориентированных на определенные общественные потребности. Потребности, преломляясь через социальные интересы общества и групп, приобретают форму социального заказа.

Анализ структуры социального заказа выявляет ряд его сущностных свойств: более частую сменяемость в силу социальной и культурной динамики, противоречивость в силу множественности источников, акцептацию ведущего заказа на формально-организационных показателях, «смещение целей» в бюрократическом управлении, педоцентризм и ориентацию на одну из сторон развития личности.

Различия в определении функций образования обусловлены и тем, что его социальная отдача отложена во времени. Нечеткость критериев его результативности расширяет возможности толкования функций образования, что усиливается противоречиями групповых интересов.

Еще одна проблема в исследовании и описании функций современного образования состоит в том, что чрезмерная детерминация функциональной модели социальным заказом приводит к недооценке либо гипертрофированию отдельных функций образования.

Важный аспект функциональной диспропорции – соотношение формального и неформального образования. На протяжении веков школа пыталась противостоять результатам внешкольной социализации, поскольку доминанты внешкольной среды существенно расходились с целями школы. Наиболее распространенная классификация **функций образования**.

*Социализация подрастающего поколения.* Институт образования призван обеспечивать социальную стабильность и интеграцию общества, поскольку его функционирование напрямую связано с удовлетворением фундаментальных потребностей общества в социализации его членов и подготовку их к различным социальным ролям, занятию определенных

социальных позиций.

*Воспроизводство и трансляция культуры.* Реализация данной функции заключается в том, что посредством института образования происходит передача от поколения к поколению ценностей культуры. На протяжении всей истории человечества образование являлось главным инструментом просвещения общества. При реализации этой функции важно учитывать, что культура каждого народа имеет свои национально-этнические особенности, следовательно, система образования играет важную роль в поддержании и сохранении национального сознания.

*Формирование у молодого поколения ценностных ориентаций, установок, жизненных идеалов, господствующих в данном обществе.* Благодаря выполнению институтом образования этой функции, подрастающее поколение социализируется и в существующую общественную систему. Обучение языку, истории отечества, литературе, принципам морали и нравственности служит предпосылкой для формирования у человека общеразделяемой системы ценностей, благодаря чему он научается понимать других людей и самого себя, становится сознательным членом общества.

*Социальная селекция.* Структура образовательного процесса устроена таким образом, что она дает возможность уже на самых начальных этапах осуществить дифференциацию обучающихся.

Процесс селекции, отбора наиболее способных к обучению учащихся осуществляется современной системой образования как бы автоматически, так как сама внутренняя микроструктура образования как раз и имеет своей главной задачей отбор и дифференциацию молодежи не только по способностям и талантам, но и в соответствии с индивидуальными интересами, возможностями, ценностными ориентациями. Последствия осуществляемого институтом образования процесса селекции чрезвычайно важны, так как его конечным результатом является размещение людей по различным позициям в социальной структуре общества. Посредством этого достигается воспроизводство в обновлении социальной структуры общества, без чего невозможно нормальное функционирование последнего.

Другая важная сторона процесса социальной селекции заключается в том, что он запускает механизм социальной мобильности; получение профессии, занятие социальной позиции в структуре той или иной организации, как правило, открывает для многих людей путь профессиональной карьеры, продвижение по лестнице должностных иерархий. Система образования, главным образом высшего, служит важнейшим канатом социальной мобильности. Уровень образования является важнейшим показателем социального статуса человека в современном обществе.

Вместе с тем, некоторые исследователи приписывают этой функции образования негативную роль, поскольку она воспроизводит существующее в обществе социальное неравенство.

*Функция социального и культурного изменения.* Данная функция была характерна для системы образования всегда, но особенно явно она проявляется в современных условиях. Эта функция реализуется двумя взаимосвязанными

способами. Во-первых, через неразрывную связь образования и научных исследований. Обладая наиболее высоким научным потенциалом, способствуя научному прогрессу, система образования всегда вносила и вносит существенный вклад в обогащение и расширение культурного наследия общества. Во-вторых, в современных условиях происходит интеграция науки, образования и производства, результатом которой является ускорение научно-технического прогресса. Институты образования все в большей степени становятся научно-исследовательскими центрами, выполняющими теоретические и прикладные исследования, экспериментальные разработки по заказу государственных ведомств и промышленных фирм. Наряду с этим, развитие научных исследований способствует совершенствованию системы образования, так как новые научные идеи и открытия включаются в образовательные программы, обеспечивают повышение качества подготовки специалистов.

*Обеспечение экономического роста. Образование постепенно превращается в полноправный субъект рыночных отношений, что стимулирует трансформацию его структуры и видоизменение его функций.*

Согласно другому подходу, функции образования рассматриваются в более широком аспекте – как категория, отражающая содержание деятельности отдельных элементов социальной системы, т.е. функции образования раскрываются в рамках данного подхода как социальные. К числу **основных социальных функций образования относят:**

- *социально-экономические, связанные с развитием человеческого капитала, удовлетворением потребностей рынка труда в профессиональных кадрах, формированием и развитием интеллектуального, научно-технического и кадрового потенциала общества;*

- *социально-политические, реализация которых позволяет обеспечить безопасность общества в самом широком ее понимании, социальный контроль, социальную мобильность, устойчивое развитие общества, его интернационализацию и включенность в общецивилизационные процессы;*

- *культуротворческие, направленные на развитие духовной жизни общества, где образованию принадлежит решающая роль, ибо оно не только непосредственно влияет на формирование личности, но и закладывает чувство социальной ответственности, позволяет сохранить, развивать и транслировать духовное наследие.*

Исследовательский интерес в данном случае представляет группировка функций и их содержательное наполнение. *Социально-экономические функции. Стратегический успех общества определяется не только формированием широкого круга научно-технической, гуманитарной и художественной элиты, но и достижением высокого образовательного уровня населения и повышением качества человеческого капитала. В то же время, экономический подход выступает и существенным препятствием на пути адекватного осознания ценности образования, приоритета в реализации собственно социальных и культуротворческих функций.*

Принятый в качестве идеологического постулата, он существенно

деформирует и реализацию присущих образованию социальных функций, и реальную образовательную политику. Этот подход увязывает образование лишь с его социально-экономической функцией – обслуживанием сферы производства и социально-культурной инфраструктуры профессиональными работниками различного уровня квалификации.

К числу важнейших социально-экономических функций образования относится формирование интеллектуального и кадрового потенциала общества.

*Социально-политические функции.* Сущностную трансформацию претерпевают не только социально-экономические, но и социально-политические функции образования, что связано с кардинальными изменениями как внутри самой образовательной системы, так и в той внешней среде, которая оказывает на нее влияние.

Крупные политические катаклизмы конца XX века существенно изменили среду функционирования и развития образования. Это привело к тому, что все чаще стало встречаться упоминание о новой функции, которую выполняет образование в современном обществе. Речь идет об обеспечении национальной безопасности. Крупные политические катаклизмы конца XX века существенно изменили среду функционирования и развития образования. Это привело к тому, что все чаще стало встречаться упоминание о новой функции, которую выполняет образование в современном обществе. Речь идет об обеспечении национальной безопасности.

В новых геополитических условиях армия и другие силовые структуры стали для дела безопасности стран отнюдь не исчерпывающим фактором. Истинная безопасность с учетом прогресса мировой цивилизации определяется сегодня уровнем развития человеческих ресурсов как основной предпосылки создания ее научного, экономического, социокультурного и духовного потенциала. Именно в этом направлении разворачивается в XXI веке соперничество развитых стран и целых регионов за лидерство, а следовательно, за уровень собственной безопасности, сохранение суверенитета и целостности.

В свете этих перспектив образование и наука, их масштабность, уровень и качество становятся ведущими, решающими факторами развития и обеспечения национальной безопасности.

*Культуротворческая функция.* В условиях углубляющейся интеграции научного знания существующее жесткое разделение образования на гуманитарное, естественнонаучное и техническое наглядно обнаруживает свои уязвимые черты. Вопрос при этом не сводится лишь к организационным аспектам – он вписывается в проблему гораздо более широкую: определяется какой вклад должна и может внести система образования в развитие культуры и духовности, какова ее культуротворческая миссия. Вокруг комплекса этих вопросов не прекращается полемика. Существуют диаметрально противоположные позиции в отношении гуманитаризации образования. Постепенно усиливается влияние сторонников развития способности образования по формированию духовных качеств личности, способности целостно видеть мир, осознавать значение актуальных социальных проблем и межличностных отношений, овладевать чувством социальной ответственности.

В учебные планы внесены курсы философии, социологии, политологии, истории. Усилилось внимание к формированию экологического сознания будущих специалистов и т. д.

Признавая за образованием ключевую роль в формировании, развитии, сохранении, трансляции культуры, духовных ценностей, необходимо учитывать, что государственная идеология в сфере образования только в том случае может быть «человекоберегающей» и «цивилизационно-эффективной», если она учитывает мировой опыт и собственное историческое наследие. Только такой интегративный подход дает шанс на выход из навязываемых сегодня тупиковых схем потребительской идеологии.

*Проблема молодежи: образование как средство преодоления конфликта поколений.*

Процесс приобщения молодежи к основным социальным ценностям имеет различные формы и уровни, но ведущие позиции здесь принадлежат образованию. Если согласиться со статусом образования как института социализации, то следует рассмотреть его принципиальные возможности в достижении тех целей и решении тех задач, которые перед ним встают в этой связи.

Это предполагает четкое осознание, куда, в какое общество собирается «врастать» молодежь, будет ли она завтра способствовать развитию этого общества или строить принципиально другое – свое.

От этого, во-первых, будет зависеть понимание того, что из своего культурного наследия мы должны и сможем ей передать и что она, в свою очередь, из предлагаемого примет; во-вторых, покажет, не только какого рода информация составит то содержание, которое она воспримет и освоит как ресурс собственного развития, но и какие формы реализации этого содержания окажутся наиболее эффективными, максимально гарантирующими достижение социально значимых целей, формирование социально необходимых ценностей. Сегодняшнее социальное состояние нашего общества порождает конфликт и протест молодежи. Демографические тенденции характеризуют обстановку крайнего неблагополучия (падение рождаемости, рост смертности, сокращение продолжительности жизни, рост числа разводов, бездетных и малых семей и др.), затрагивающего молодежь не только как таковую, но и как группу населения, которая в первую очередь обеспечивает его воспроизводство.

Она начинает реагировать на ситуацию ухудшения условий ее жизни и угрозы ее существованию. Она начинает реагировать на ситуацию ухудшения условий ее жизни и угрозы ее существованию не только переориентацией поведения, избирая иные, нежели раньше, нормы и ценности, но даже прямым неприятием всех форм социальности и социализации. В этих условиях необходимо менять систему главных жизненных ориентиров. А это обязательно коснется самых фундаментальных характеристик образования как института социализации. Ведь если понять стремление молодежи уехать за границу не как мелочное желание легкой жизни на ниве, возделанной чужим трудом, а как социальный феномен, то это, значит, признать его отражением в массовом сознании неприемлемости существующих условий жизни. Ведь даже и те, кто

готов остаться, прилагают иные мерки к оценке реальности, формируют свой стиль жизни. Традиционные принципы и ценности их родителей уже не являются для них руководством к действию, а даже напротив.

Преодолеть недоверие молодежи к нашей системе образования, являющегося для нее абстрактной, формальной ценностью, а отнюдь не стимулом к активному усвоению знаний, можно лишь при условии совмещения интересов и возможностей поколений. Мы не в состоянии сейчас передать молодежи не только свои прежние социальные ценности, но даже свой социальный опыт, поскольку он формировался в принципиально иной системе идеологических ориентиров и не работает в другой аксиологической системе.

Сейчас явно проявилась субъектность молодежи, в том числе как объекта социализации. Происходит не просто учет ее характеристик и мнений, а неформальное включение ее на равных правах в процесс перестройки социальных институтов, в выработку путей их дальнейшего развития. Это, в свою очередь, требует создания совершенно новых форм социальной коммуникации, высокой степени информированности, прогнозирования и понимания, какие решения найдут в молодежной среде активный отклик и сформируются в объективный, направленный и управляемый процесс, а какие ждет отторжение.

Если образование есть институт социализации, т.е. приобщения поколений к социальному опыту, культуре, ценностям, то значимыми являются не только культура и ценности сами по себе, но и цели, формирующие критерии отбора содержания образования и конституирующие конкретные формы и характеристики социализирующих (в том числе образовательных) процессов. Оставляя в стороне весь возможный спектр этих целей, авторы выделяют одну из них – сохранение устойчивой социальности, т.е. воспроизводство того общества и его уклада, которое создает и поддерживает свой институт образования. Пока общество стабильно и защищено, трансляция ценностей устойчива, воспроизводство его в основных чертах удовлетворяет большую часть населения, тогда содержанием образования являются нормы и ценности этого общества, востребован и транслируем его опыт, его культура. В периоды социальных кризисов, разрушения социальных механизмов прежние формы социализации становятся несостоятельными, неприемлемыми. Тогда возникают проблемы на всех уровнях – от целей до критериев отбора содержания социализирующей деятельности.

## **2. Идея гуманизации и гуманитаризации высшего образования.**

В современном обществе большинство стран, в том числе и Казахстан, в стратегии своего развития вполне обоснованно делают ставку на образование. Именно эффективная система образования становится фактором формирования новых общественных отношений. В связи с этим модернизация образования является одним из главных направлений политики российского государства. Основная цель модернизации образования состоит в создании механизма

стабильного развития системы образования, соответствия ее запросам и потребностям личности, общества и государства в целом. В настоящее время в полной мере проявился кризис существующей системы высшего образования. Признание кризиса мировым сообществом явилось непосредственной причиной проведения в Париже в конце прошлого века первой Всемирной конференции ЮНЕСКО по высшему образованию.

Суть кризиса заключается в неэффективности подготовки студентов высших учебных заведений к тому, чтобы справляться с большими потоками информации. Данное явление получило название «функциональной неграмотности». Также кризис системы образования заключается в том, что она с трудом успевает за теми изменениями, которые происходят в современном обществе. С целью преодоления данного кризиса пред-полагается переход к новой парадигме образования, что требует разработки определенной технологии.

Новая идеология высшего образования основывается на: 1) фундаментализме; 2) когнитивной целостности; 3) методологизме; 4) гуманитаризации.

Фундаментализм подразумевает ориентацию на самые последние достижения в современной науке, трансформацию научного языка на язык учебно-познавательной деятельности. Когнитивная целостность достигается путем включения в образовательные программы высших учебных заведений новейших концепций и теорий, усиления гуманитарного компонента в системе естественно-научного знания.

Принцип методологизма вытекает из проблемы поиска новых методологических ориентиров познавательной деятельности. В современном высшем образовании намечается переход от усвоения различных эмпирических и теоретических знаний к овладению многообразными способами познавательной деятельности. Принцип методологизма способствует развитию познавательной самостоятельности будущих учителей, тому, чтобы они могли отбирать в процессе учебной деятельности действительно необходимую им информацию. Особое значение в новой парадигме высшего образования отводится его гуманитаризации. Гуманитаризация высшего образования затрагивает несколько проблем: трансформации содержания высшего образования; самого процесса обучения, в котором совместной субъект-субъектной деятельности будущего учителя и преподавателя отводится одно из главных мест.

По мнению В. А. Козырева, концепция гуманитаризации педагогического образования исходит из общей идеи гуманитаризации высшего образования вообще. Она состоит в том, что образование, прежде всего, должно решать задачу раскрытия смысла бытия человека в мире через понимание характера и способов его взаимодействия с этим миром. Главная цель – предназначение образования в современной гуманитарной парадигме состоит в осмыслении человеком своего места в мире, в овладении способами взаимодействия с ним. В конечном счете, речь идет о восприятии образования как личностно-значимой ценности. При этом в расширяющемся процессе овладения различными

способами взаимодействия с миром происходит обогащение, развитие личности обучающегося.

Идея гуманитаризации образования раскрывается и через общие подходы к его осуществлению. Имеются в виду:

– во-первых, реализация полисубъектного и индивидуально-творческого характера образовательного процесса, когда само содержание обучения и способы его усвоения строятся на основе осмысления предшествующего опыта обучающихся, удовлетворения жизненно-значимых для них образовательных потребностей;

– во-вторых, создание условий для построения индивидуального образовательного процесса как процесса присвоения и созидания субъективно нового знания, а также способов его получения.

Основными векторами гуманитаризации образования, на наш взгляд, должны стать активизация творческой самостоятельности будущих учителей, формирование у них высокой профессиональной компетентности, восприятие социокультурной среды, в которой они находятся, с этической и эстетической точки зрения.

Гуманитарная идея в педагогическом образовании имеет определенную специфику, которая состоит в том, что эта идея получает здесь дополнительную межличностную окраску. В качестве особой ценности образования рассматривается взаимодействие с другими людьми, в ходе которого происходит личностное взаимообогащение и развитие. В связи с этим особое осмысления в педагогическом образовании с ценностно-смысловой и технологической точек зрения требует процесс трансляции (передачи) социального опыта от одного человека к другому. Другими словами, здесь речь идет не только о *процессе самоопределения человека в окружающем мире*, но и о процессе определения в этом мире или образовании (понимаемого, прежде всего, как развитие) другого человека. Нужно заметить, что оба эти процесса имеют в педагогическом образовании не только общекультурную, но и профессиональную окраску, поскольку в педагогических вузах образовательный процесс в силу его общей гуманитарной направленности является составляющей процесса профессионального становления.

Из всего вышесказанного следует, что дальнейшее развитие общества невозможно без направленности на гуманистически ориентированное образование, так как общество гуманистично настолько, насколько ценен в нем человек.

В педагогической науке этот процесс рассматривается в качестве основного средства гуманизации образования. Эти два феномена: «гуманизация» и «гуманитаризация» широко представлены в научной литературе, но до сих пор рассматриваются различными исследователями не однозначно. С. В. Хомутцов в связи с этим подчеркивает, что нужно стараться избегать терминологической подмены предмета и деятельности, которая достаточно часто приводит к смещению смысловых акцентов в педагогическом процессе и нивелирует значимость вышеназванных направлений в совершенствовании отечественного образования. Так, латинское слово «homo»

в русских словарях переводится как «человек». Производные от него термины *humanus* и *humanitas* приводятся порой как слова-синонимы тождественные понятию «человечность», хотя можно выделить различные смысловые контексты.

В философском словаре находим следующее определение гуманизма: «Гуманизм (от лат. *Humanus* – человеческий) – система взглядов, выражающих признание ценности человека как личности, его прав на свободу, счастье и равенство, уважение принципов справедливости и милосердия как норм отношений между людьми, борьба за создание условий для свободного развития творческих сил и способностей человека». По мнению С. В. Хомутцова, термин «гуманизм» со времен эпохи Возрождения соотносится с мировоззрением антропоцентризма, согласно которому человек мыслится центром мироздания.

В указанном аспекте данное понятие отражает нравственный принцип отношений между людьми, в основе которого лежит забота о человеке, стремление к улучшению его жизни, обеспечение удовлетворения его потребностей, свободное развитие индивида, его природных задатков и способностей.

## **ТЕМА. 6. ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ, НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ КАЗАХСТАНСКОГО ОБЩЕСТВА.**

**1. Инновация как социокультурный феномен. Предпосылки становления педагогической инноватики.**

**2. Инновационный образовательный процесс.**

**1. Инновация как социокультурный феномен. Предпосылки становления педагогической инноватики.**

*Педагогическая инноватика – раздел педагогики, изучающий природу, закономерности возникновения и развития педагогических инноваций в отношении субъектов образования, а также обеспечивающий связь педагогических традиций с проектированием будущего образования.*

Сегодня педагогическая инноватика находится в стадии становления и эмпирического поиска. В последние 20 лет проблематика нововведений в области образования стала рассматриваться в работах: Н.В. Горбуновой, В.И. Загвязинского, М.В. Кларина, В.С. Лазарева, М.М. Поташника, В.А.Сластенина, В.И. Слободчикова, Т.И. Шамовой, О.Г. Юсуфбековой и других.

Изменения в образовании происходили под воздействием внешних сил: когда система образования перестала удовлетворять потребности общества, она под давлением извне преобразовывалась. Создавались новые типы учебных заведений, изменялись содержание, формы организации и методы обучения и воспитания. Конечно, и внутри образования существовали силы, направленные на его совершенствование: возникали новые педагогические идеи, создавались образцы новой педагогической практики, – но они не получали широкого распространения или внедрялись спустя столетия после их создания (например, педагогические идеи Я.А. Коменского или И.Г. Песталоцци). Можно также сказать, что реформы образования, хотя и приводили к определенным успехам, но не всегда приносили ожидаемые результаты.

Инновации, как правило, возникают в результате попыток решить традиционную проблему новым способом, в результате длительного процесса накопления и осмысления фактов, когда и рождается новое качество, несущее новаторский смысл.

Справедливо утверждение ученых, что большинство современных инноваций находится в преемственной связи с историческим опытом и имеет аналоги в прошлом. Это дает им основание утверждать, что инновационный процесс – это мотивированный, целенаправленный и сознательный процесс по созданию, освоению, использованию и распространению современных (или осовремененных) идей (теорий, методик, технологий и т.п.), актуальных и адаптированных для данных условий и соответствующих определенным

критериям. Они выделяют две проблемы педагогики, которые лежат в основе инновационных образовательных процессов:

- проблему изучения педагогического опыта;
- проблему доведения до практики достижений психолого-педагогической науки.

Так возникли предпосылки для становления нового направления исследований, получившего название «педагогическая инноватика».

Название «инноватика» появилось не в сфере образования, а в сфере экономики. Возросшая конкуренция между фирмами требовала интенсифицировать процессы их обновления, чтобы получить преимущества в конкурентной борьбе. Одним из следствий этого стало усиление внимания руководителей фирм и ученых к вопросам обеспечения эффективности изменений, и появилась новая научная дисциплина – «инноватика». Ее основоположниками считают немецких ученых В. Зомбарта и В. Метчерлиха, а также австрийского экономиста Й. Шумпетера. *Педагогическая инноватика – «учение о создании педагогических новшеств, их оценке и освоении педагогическим сообществом и, наконец, использовании и применении на практике».*

Педагогическая инноватика, в отличие от педагогики, – молодая наука. За рубежом исследования процессов изменений в образовании стали проводиться примерно с конца 1950-х гг. В Казахстане и Странах СНГ о ней начали говорить только в конце 80-х гг. прошлого века, т.е. немногим более 20 лет назад.

И когда в отечественной системе образования в начале 1990-х гг. резко интенсифицировались изменения, стала очевидной научная необеспеченность их осуществления. Например, крупные недостатки в инновационной деятельности школ связаны с нерациональностью выбора новшеств для внедрения (школы начинали осваивать модное новшество, не имея для этого необходимых условий; по мере продвижения они сталкивались с возрастающими трудностями и вынуждены были отказываться от новшества).

Опрос руководителей школ показал, что большинство из них испытывают затруднения с реализацией функций стимулирования инновационной активности подчиненных (55% опрошенных) и организации внедрения новшеств (54%). Возможности для материального стимулирования инновационной активности учителей у руководителей школ сегодня небольшие. Нематериальные стимулы используются слабо.

#### **Исходные понятия педагогической инноватики.**

*Педагогическая инноватика изучает процессы развития практики образования за счет введения в нее каких-то компонентов, которых в ней раньше не было, или замены уже существующих на более совершенные. Новый учебный план, новый учебник, новая организация занятий, новые средства обучения, новая технология обучения – эти слова мы слышим все чаще (В.С. Лазарев, Б.П. Мартиросян).*

Под педагогической инноватикой понимается учение о создании педагогических новшеств, их оценке и освоении педагогическим сообществом,,

использовании и применении на практике. Вопросы педагогической инноватики исследуются в Институте педагогических инноваций РАО, в научной школе А.В. Хуторского.

*Методология педагогической инноватики есть система знаний и деятельностей, относящихся к основаниям и структуре учения о создании, освоении и применении педагогических новшеств.*

*Новшество – средство, введение которого в образовательную систему при соответствующем использовании способно улучшить результаты ее работы. Новшество – это материализованная идея возможного повышения эффективности (В. С. Лазарев, Б. П. Мартиросян).*

*Педагогическое новшество – такое содержание возможных изменений педагогической действительности, которое ведет (при освоении новшеств педагогическим сообществом и внедрении их) к ранее неизвестному, ранее не встречавшемуся в данном виде в истории образования состоянию, результату, развивающих теорию и практику обучения и воспитания».*

*Нововведение – целенаправленное изменение, вносящее в среду внедрения новые стабильные элементы, вследствие чего происходит переход системы из одного состояния в другое.*

Инновации всегда содержат новое решение актуальной проблемы, их использование приводит к качественно новым результатам, их внедрение вызывает качественные изменения других компонентов системы.

В еще одной трактовке новшество определяется как введение нового в образовательно-воспитательную работу. Термин «новшество» связывается с понятием «модернизация». Инновационной доктрины в области образования в России на сегодня не существует. У наших соседей имеется «Национальная доктрина образования в Российской Федерации», охватывающая период до 2025 г., но в ней отсутствует четкое обозначение вопросов, относящихся к инновациям в образовании.

Всеобщая инноватизация стала визитной карточкой современного Российского образования. Увеличивается число учреждений инновационного характера, существуют авторские программы по различным направлениям обучения и воспитания, например, «школа диалога культур» (В.С. Библер, С.Ю. Курганова), «школа развивающего обучения (В.В. Давыдов), «школа самоопределения» (А.Н. Тубельский) и др.

Под инновацией же понимается принципиально новое образование (иной, иновидный подход), новая идея, существенно меняющая сложившуюся технологию обучения, новый тип учебного заведения или управления образованием.

Каково соотношение понятий «новшество», «инновация», «нововведение»? Инновация и нововведение – это тождественные понятия.

Следует развести понимание процесса и его результата. Инновации в образовании считаются новшествами, специально спроектированными, разработанными или «случайно открытыми» в порядке педагогической инициативы. В качестве содержания «инновации» могут выступать: научно-теоретическое знание определенной новизны; новые эффективные

образовательные технологии; выполненный в виде технологического описания проект эффективного инновационного педагогического опыта, готового к внедрению.

В.С. Лазарев и Б.П. Мартиросян рассматривают инновацию как понятие, тождественное нововведению, вносящее в среду внедрения новые стабильные элементы, вследствие чего происходит переход системы из одного состояния в другое. Они рассматривают нововведение (инновацию) как внедренное (освоенное) новшество. По их мнению, если новшество – это потенциально возможное изменение, то нововведение (инновация) – это реализованное изменение, ставшее из возможного действительным.

### **Объект, предмет, задачи педагогической инноватики.**

В методологии науки под предметом исследования понимают особую познавательную конструкцию, которую составляют: объект изучения, исследовательские задачи, система методологических средств и последовательность их применения (А.И. Пригожин).

Объект педагогической инноватики – процесс возникновения, развития и освоения инноваций в образовании. Под инновациями здесь понимаются нововведения – целенаправленные изменения, вносящие в образование новые элементы и вызывающие его переход из одного состояния в другое. Образование рассматривается как социально, культурно и личностно детерминированная образовательная деятельность, в процесс изменения (обновления) которой включен субъект этой деятельности. Предмет педагогической инноватики – система отношений, возникающих в инновационной образовательной деятельности, направленной на становления личности субъектов образования (учащихся, педагогов, администраторов) (А.И. Пригожин).

Общая задача педагогической инноватики – изучение зависимости эффективности процессов создания, распространения и освоения новшеств от строения инновационной деятельности, способов ее осуществления, свойств ее компонентов, внешних условий ее осуществления и создание средств повышения эффективности этой деятельности.

*Задачи педагогической инноватики разделили на три типа:*

1) решение описательно-объяснительных задач призвано дать картину того, что есть в действительности, но не просто на уровне явлений, а на уровне их теоретического объяснения, например, задачи изучения влияния различных факторов на скорость распространения новшеств или эффективность их освоения, задачи мониторинга изменений на различных ступенях образования и т.д.;

2) задачи второго типа предполагают разработку новых моделей инновационной деятельности, создание новых технологий ее осуществления, новых форм ее организации;

3) задачи третьего типа связаны с разработкой способов развития систем инновационной деятельности: их анализа и оценки, выбора направлений и способов совершенствования, осуществления изменений в них.

Задачи педагогической инноватики могут быть также разделены по

признаку их отнесения к той или иной стадии инновационного процесса: создания, распространения и освоения новшеств. На каждой из этих стадий могут решаться самостоятельные задачи изучения инновационной деятельности и разработки научного обеспечения ее совершенствования.

### **Типология педагогических нововведений**

В зависимости от специфики и места использования различают несколько видов нововведений: технологические, методические, экономические, юридические инновации, организационные, управленческие, социальные нововведения.

*Типы и подтипы нововведений:*

- *по отношению к структурным элементам образовательных систем:* нововведения в целеполагании, задачах, содержании образования и воспитания; в формах, методах, приёмах, технологиях обучения; в средствах обучения и образования; в системе диагностики, контроле, в оценке результатов и т.д.;

- *по отношению к личностному становлению субъектов образования:* в области развития определённых способностей учеников и педагогов, в сфере развития их знаний, умений, навыков, способов деятельности, компетентностей и др.;

- *по области педагогического применения:* в учебном процессе, в учебном курсе, в образовательной области, в управлении образованием; на уровне системы обучения и образования;

- *по типам взаимодействия участников педагогического процесса:* в коллективном обучении, в групповом обучении, в тьюторстве, в репетиторстве и семейном обучении и т.д.;

- *по функциональным возможностям:* нововведения-условия (обеспечивают обновление образовательной среды, социокультурных условий и т.п.), нововведения-продукты (педагогические средства, проекты, технологии и т.п.), управленческие нововведения (новые решения в структуре образовательных систем и управленческих процедурах, обеспечивающих их функционирование);

- *по способам осуществления:* плановые, систематические, периодические, стихийные, спонтанные, случайные;

- *по масштабности распространения:* в деятельности одного педагога, методического объединения педагогов, в школе, в группе школ, в регионе, на федеральном и международном уровне и т.п.;

- *по социально-педагогической значимости:* в образовательных учреждениях определённого типа, для конкретных профессионально-типологических групп педагогов;

- *по объёму новаторских мероприятий:* локальные, массовые, глобальные и т.п.;

- *по степени предполагаемых преобразований:* корректирующие, модифицирующие, модернизирующие, радикальные, революционные.

## 2. Инновационный образовательный процесс.

*Сущность инновационного процесса.* Состояние современного образования характеризуется сменой педагогических парадигм. Появляющиеся в современном образовании новые системы, технологии, подходы рожают новое психолого-педагогическое отношение к процессу обучения, которое получило название инновационного. *Под инновационными процессами в системе образования* понимаются управляемые процессы создания, восприятия, оценки, освоения и «применения педагогических новшеств». Среди инновационных педагогических процессов следует выделить следующие:

- появление авторских концепций и новых моделей школ, лицеев, колледжей и гимназий;
- осуществление перехода массовой школы на вариативные программы, методики обучения и воспитания;
- разработка региональных программ развития образования, учитывающих социально-экономические и культурно-этнические особенности народов Казахстана;
- активное обновление содержания общего среднего и профессионального образования на основе идей гуманизации и гуманитаризации;
- перестройка организационных форм, методов обучения и воспитания с учетом личностно ориентированного и личностно центрированного подхода;
- переход образовательных учреждений из режима функционирования в режим устойчивого развития;
- создание в образовательных учреждениях диагностической службы (валеологической, психологической, социологической и др.);
- управление качеством образования на диагностической основе;
- осуществление непрерывного процесса повышения квалификации педагогических кадров;
- развитие творческой инициативы, профессиональной компетентности и педагогической культуры работников системы образования.

Большинство нововведений посвящено разработке технологий обучения, а далее следуют проблемы:

- управления качеством подготовки специалистов, дистанционного образования, внедрения государственных стандартов,
- повышения уровня воспитанности обучающихся и их личностных качеств,
- совершенствования содержания обучения,
- организации и проведения экспериментальной и научно-исследовательской работы преподавателей и студентов,
- влияния социального партнерства, организации внеучебной деятельности учащихся и др.

Любой инновационный процесс складывается из процессов единичных нововведений. Инновационный цикл нововведения составляют этапы

определения потребности в изменениях, поиска новшеств и их внедрения.

Потребность в создании инновационных учебных заведений в Казахстане связана с серьезным технологическим отставанием ее от передовых стран мира, насущной необходимостью в сжатые сроки максимально сократить данный разрыв.

Инновационные процессы в образовании стали сегодня неотъемлемой частью общественного развития как главного требования времени. Оно обращено к профессионалам системы образования, в частности, к преподавателям вузов.

Инновационные процессы в науке, производстве, обществе определяют качественные изменения в профессиональной деятельности современных специалистов, что требует развития их профессиональной компетенции в единстве с подготовкой их к инновационной деятельности.

Инновационный процесс в образовании – процесс совершенствования образовательной практики, развития образовательных систем на основе нововведений (В.И. Загвязинский). Он отражает формирование и развитие содержания и организации нового (Т.И. Шамова).

В основе инновационных образовательных процессов лежат две важнейшие *проблемы педагогики*:

- 1) проблема изучения педагогического опыта;
- 2) проблема доведения до практики достижений психолого-педагогической науки.

Результатом инновационных процессов в образовании является использование новшеств как теоретических, так и практических, а также тех, которые образуются на стыке теории и практики.

Причем инновация в системе образования предполагает введение нового в цели образования; разработку содержания, методов и форм обучения и воспитания, внедрение и распространение уже существующих педагогических систем; разработку новых технологий управления школой, ее развитие; школу как экспериментальную площадку; ситуацию, когда школа имеет принципиально новую образовательную ориентацию и осуществляет обновление образования и воспитания, которые имеют системный характер, затрагивают цели, содержание, методы, формы и другие компоненты системы образования.

В основе их развития находятся *две группы факторов*:

- *объективные факторы* – создание условий, стимулирующих развитие инновационной деятельности и обеспечивающих принятие ее результатов;
- *объективные факторы* – связь с субъектом инновационного процесса, с его готовностью к инновационной деятельности.

Субъектами инновационных процессов выступают ученые-педагоги, учителя и другие работники сферы образования, чья деятельность носит инновационную направленность.

Особенности инновационного процесса:

- 1) его циклический характер;
- 2) полиструктурность.

Особенности инновационного процесса в образовании:

- более тесная взаимосвязь с конкретными общественными отношениями, культурой; значительное влияние групповых и личностных качеств субъекта и объекта инновационно деятельности;
- проведение экспериментальной проверки не в лабораторных условиях, а в условиях реального образовательного процесса;
- отсутствие стадии «изготовления», которая сливается с проектированием, что ускоряет процесс создания инновации;
- меньшие затраты материальных, финансовых средств;
- повышение роли субъективного фактора инновационной деятельности.

Закономерности протекания инновационного процесса в образовании. Инновационный процесс, как любой другой, подчиняется определенным законам.

1. Закон необратимой дестабилизации педагогической инновационной среды. Инновация обуславливает необратимые деструктивные изменения в инновационной социально-педагогической среде: начиная с разрушения целостных представлений, образов и конкретного сознания, взглядов отдельных субъектов.

2. Закон финальной реализации инновационного процесса. Инновационный процесс рано или поздно должен реализоваться. Новшество пробивает себе дорогу: другой вопрос – жизнеспособно ли оно? На каком уровне, с точки зрения оптимальности, эффективности, процесс происходит?

3. Закон стереотипизации педагогических инноваций. Инновация устаревает, происходит стереотипизация, возникают штампы мышления, деятельности, следовательно, рутинизация – кризис.

4. Закон циклической повторяемости, возвращаемости новшества. Возрождение новшества в новых условиях.

Ученые выделяют структуры инновационного процесса в образовании: субъектную, уровневую, содержательную, структуру жизненного цикла, управленческую, организационную.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Афанасьева Т.П., Елисеева И.А. Управленческая компетентность руководителей школ в регионе: оценка и совершенствование. / Т.П. Афанасьева, И.А. Елисеева. – Москва, 2000.
2. Ахметова Г.К., Исаева З.А. Педагогика для магистратуры. – Алматы: Қазақ университеті, 2006.
3. Бодалев А.А. Психология о личности. / А.А. Бодалев. – Москва: МГУ, 1988. – 188 с.
4. Большакова З.М. Педагогические технологии: учебное пособие / авт.-сост. З.М. Большакова, Г.Я. Гревцева, Н.Н. Тулькибаева. – Челябинск: Изд-во Челяб гос. пед. ун-та, 2014. – 238 с.
5. Василевская Е.В. Сетевая организация методической работы на муниципальном уровне: методическое пособие. / Е.В. Василевская. – Москва: АПКиППРО, 2005.
6. Гаджиев К.С. Концепция гражданского общества: идейные истоки и основные вехи формирования. / К.С. Гаджиев // Вопросы философии. - 1991. – № 7. – С. 19–35.
7. Гессен С.И. Основы педагогики: введение в прикладную философию: учебное пособие для вузов. / С.И. Гессен. – Москва: Школа-пресс, 1995. – 447 с.
8. Голованова Н.Ф. Общая педагогики: учебное пособие. / Н.Ф. Голованова. – Санкт-Петербург: Речь, 2005. – 317 с.
9. Гревцева Г.Я. Воспитание гражданина и патриота: теория и практика: учебное пособие. / Г.Я. Гревцева, М.В. Циулина. – Челябинск: Цицеро, 2014. – 300 с.
10. Грезнева О.Ю. Научные школы (педагогический аспект) / О.Ю. Грезнева. – Москва: Изд-во РАО, 2003. – 69 с.
11. Гмурман В.Е. Введение достижений педагогики в практикум школы / В.Е. Гмурман. – Москва, 1981.
12. Дуранов И.М. Социокультурные основы гражданско-патриотического воспитания учащейся молодежи: теория и практика: монография / И.М. Дуранов. – Магнитогорск: Изд-во Магн. Гос. ун-та, 2003. – 298 с.
13. Елканова Т.М., Чеджемова Н.М. Гуманитаризация профессионального образования в компетентностно-ориентированной системе / Т.М. Елканова, Н.М. Чеджемова // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 10. – С. 66–68.
14. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Москва: Логос, 1999. – 384 с.
15. Исаева З.А., Мынбаева А.К., Садвакасова З.М. Активные методы и формы обучения в высшей школе. – Алматы: Қазақ университеті, 2005. – 122 с.
16. Кожухар В.М. Основы научных исследований: учебное пособие / В.М. Кожухар – Москва: Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2010. – 216 с.
17. Козырев В. А. Построение модели гуманитарной образовательной среды / В.А. Козырев. // [Электронный ресурс] – Режим доступа:

<http://sci.informika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog7/a06.html>.

18. Кравец А.С. Гуманизация и гуманитаризация высшего образования / А.С. Кравец // Воронежский государственный университет. // [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.rciabc.vsu.ru/irex/pubs/kravets2.htm>.

19. Кредитная система обучения в вузе. – Алматы: Қазақ университеті, 2006. – 180 с.

20. Криворученко В.К. Научные школы – эффективный путь проведения диссертационного исследования / В.К. Криворученко // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». // [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://www.zpujournal.ru/asp/scientific\\_schools/2007/Krivoruchenko/](http://www.zpujournal.ru/asp/scientific_schools/2007/Krivoruchenko/)

21. Лазарев В.С., Мартиросян Б.П. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия / В.С. Лазарев, Б.П. Мартиросян. – Москва: Педагогика, 2004.

22. Левин М. Как технологии изменят образование: пять главных трендов / М. Левин // Forbes. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.forbes.ru/tehnobudushchee/82871-kak-tehnologii-izmenyat-obrazovanie-pyat-glavnyh-trendov>

23. Логинова Н.А. Феномен ученичества: приобщение к научной школе / Н.А. Логинова // Психологический журнал. – 2000. – № 5. – Т. 21. – С. 106–111.

24. Лось В.А. История и философия науки. Основы курса: учебное пособие / В.А. Лось. – Москва: Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2004. – 404 с.

25. Мартиросян Б.П. Оценка инновационной деятельности школы / Б.П. Мартиросян. – Москва, 2003.

26. Мынбаева А.К., Садвакасова З.М. Инновационные методы обучения, или Как интересно преподавать. – Алматы, 2007. – 284 с.

27. Наливайко Н.В., Паршиков В.И. Философия образования как объект комплексного исследования: монография / Н.В. Наливайко, В.И. Паршиков. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2002. – 190 с.

28. Никандров Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий / Н.Д. Никандров. – Екатеринбург: УГППУ, 2000. – 255 с.

29. Поляков С.Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики / С.Д. Поляков. – Москва: Центр «Педагогический поиск», 2007.

30. Пригожин А. И. Нововведения: стимулы и препятствия / А.И. Пригожин. – Москва, 1989.

31. Современные проблемы образования и инновационные процессы: учеб. пособие для вузов / Г.А. Громов, М.В. Жарова, В.В. Тимченко, С.Ю. Трапицын. – Санкт-Петербург: Акад. исслед. культуры, 2008. – 211 с.

32. Слостенин В.А. Педагогика: Инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. – Москва: Магистр, 1997.

33. Социокультурный феномен детства: монография / под общ. ред. Р.А. Литвак, М.Е. Дуранова. Челябин. гос. акад. культуры и искусств. – Челябинск, 2013. – 355 с.

34. Философия социальных и гуманитарных наук: учеб. пособ. для вузов /

С.А. Лебедев, О.И. Ананьин, Ю.Д. Артамонова [и др.] / под ред. С.А. Лебедева. – 4-е изд., испр. и доп. – Москва: Академический Проект, 2008. – 733 с.

35. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – Москва: Политиздат, 1991. – 560 с.

36. Хомерики О.Г. Развитие школы как инновационный процесс / О.Г. Хомерики, М.М. Поташник, А.В. Лоренсов. – Москва, 1994 – С. 37.

37. Хомутцов С.В. Духовность и духовные традиции / С.В. Хомутцов. – Барнаул, 2004. – 180 с.

38. Хомутцова Н.А. Подготовка студентов к преподаванию физики в условиях гуманитаризации школьного естественнонаучного образования / Н. А. Хомутцова // Совершенствование профессионально-методической подготовки студентов естественно-научных специальностей в педвузах: материалы XXXVIII науч.- практ. конф. – Барнаул, 2005. – С. 109–112.

39. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений, обучающихся по пед. спец. / А.В. Хуторской. – Москва: Издат. центр «Академия», 2008. – 256 с. – (Высшее профессиональное образование).

40. Шкляр М.Ф. Основы научных исследований: учебное пособие / М.Ф. Шкляр. – 3-е изд. – Москва: Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2010. – 244 с.

41. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки теории инновационных процессов в образовании / Н.Р. Юсуфбекова. – Москва, 1991.

42. Ямбург Е.А. Управление развитием адаптивной школы: монография / Е.А. Ямбург. – Москва: ПЕР СЭ-Пресс, 2004 – 367 с.

*Учебное издание*

**С.В. Симонов**

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ  
В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Учебное пособие

*Печатается в авторской редакции*

---

Подписано в печать 06.01.2023 г. Формат 60x84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>  
Печать ризография. Объем 3,3 п.л.  
Тираж 30 экз. Заказ № 15.

---

Отпечатано в типографии  
Костанайской академии МВД РК им. Ш. Кабылбаева  
г. Костанай, пр. Абая, 11.