

5. Беспалько В. П. Можно ли купить инновации? // Педагогика. – 2010. – № 7. – С. 30–36.
6. Ким Б. И. Педагогика. Обучающие тесты. – Астана; Алматы: Эверо, 2007. – 208 с.
7. Болотов В. А. Научно-педагогическое обеспечение оценки качества образования // Педагогика. – 2010. – № 1. – С. 6–11.

Принята редакцией: 30.04.2013

УДК 37.0 + 001

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ В ДИССЕРТАЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ ПО ПЕДАГОГИКЕ В КОНТЕКСТЕ ПОВЫШЕНИЯ ИХ КАЧЕСТВА

С. И. Осипова (Красноярск), **И. Л. Савостьянова** (Абакан)

Авторы поднимают вопрос о методологической и теоретической основе современного диссертационного исследования как одного из критериев его оценивания, описывают текущее состояние понятийно-категориального аппарата в контексте обозначенной проблемы, приводят примеры обоснованного выбора методологической базы в различных педагогических диссертационных исследованиях.

Ключевые слова: методология, исследовательский подход, методологические и теоретические основы исследования.

THE METHODOLOGICAL FOUNDATIONS IN THE DISSERTATION RESEARCH ON PEDAGOGY IN THE CONTEXT OF IMPROVEMENT OF THEIR QUALITY

S. I. Osipova (Krasnoyarsk), **I. L. Savost'yanova** (Abakan)

The authors raise a question of the methodological and theoretical foundation of the modern dissertation research as one of the criteria of its evaluation. The authors describe the current state of the problem of conceptual-categorical framework of research. Some examples of reasonable choice of the methodological foundation in various pedagogical dissertation researches are given in the article.

Key words: methodology, research approach, methodological and theoretical bases of research.

© Осипова С. И., Савостьянова И. Л., 2013

Осипова Светлана Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой высшей математики-3 Института фундаментальной подготовки, Сибирский федеральный университет.

E-mail: osisi@yandex.ru

Савостьянова Ирина Леонидовна – аспирант кафедры высшей математики-3, Сибирский федеральный университет, старший преподаватель кафедры маркетинга и коммерции, Хакасский институт бизнеса.

E-mail: ruppa@inbox.ru

Одним из критериев качества диссертационного исследования является обоснование выбора его теоретико-методологической базы.

Анализ ряда диссертаций по педагогическим наукам позволяет сделать вывод о формальном подходе диссертантов к определению методологической и теоретической основы исследований, что приводит фактически к переносу этой части диссертационного аппарата из одного автореферата в другой. В подавляющем большинстве диссертаций не отмечается, для чего конкретно использован отмеченный диссертантом методологический подход (с перечисленными фамилиями ученых) в данном, конкретном исследовании, в то время как именно такое указание позволило бы определить обоснованность выбора методолого-парадигмальных оснований исследования. В контексте данной проблемы приведем примеры обоснования методологической базы в нескольких диссертациях, позволяющие судить о значимости и существовании этой части диссертационного исследования.

В автореферате докторской диссертации В. А. Шершневой «Формирование математической компетентности студентов инженерного вуза на основе полипарадигмального подхода» приведено обоснование каждого методологического подхода, показано, для чего и что конкретно использует автор в своем исследовании. В частности, системный подход позволяет диссертанту рассматривать «обучение во взаимосвязи его компонент, системообразующим компонентом которого является цель формирования математической компетентности, и определить формируемую компетентность как элемент целостной системы личностных качеств студента» [1, с. 9–10]. При выборе полипарадигмального подхода как исследовательской методологии В. А. Шершнева не только обосновывает «стратегию развития образования в концептуальном синтезе множества образовательных парадигм» [1, с. 9–10], но и определяет место и роль каждого подхода (лично-ориентированного, деятельностного, компетентностного и др.) при решении различных педагогических задач в своем диссертационном исследовании.

Другой позитивный пример в контексте представления теоретико-методологических оснований исследования дан в докторской диссертации Л. Г. Смышляевой «Модернизация дополнительного профессионального образования муниципальных служащих в контексте стратегии социально-экономического развития России». В частности, опора на системный подход в данном исследовании продиктована необходимостью рассматривать процесс ДПО муниципальных служащих как совокупность взаимосвязанных дидактических элементов (системообразующим среди которых выступают мотивационно-целевая компонента программ ДПО), целостно преобразуемых при модернизации данной образовательной практики [2].

Автор дает аргументацию использования других подходов:

– «лично-ориентированный подход, определяющий специалиста, обучающегося по программам ДПО, как субъекта учебной деятельности, а также обеспечивающий возможность проектировать и реализовывать программы ДПО муниципальных служащих как процесс полисубъектного взаимодействия обучающегося, его работодателя и преподавателя;

– андрагогический подход, позволивший учесть особенности ДПО муниципальных служащих как андрагогической практики при разработке дидактической концепции его модернизации» [2, с. 9].

Приведенные обоснования выбора и использования методологических оснований позволяют оценить методическую культуру диссертанта и обоснованность самого исследования. Несмотря на обилие теоретических исследований, посвященных методологии как предмету научного поиска, приходится констатировать отсутствие единого взгляда на содержание понятия «методология». Традиционно методология понимается как интеграция понятий метод (способ, прием) + логос (учение) [3], т. е. представляет собой учение о научном методе познания, и познание это связано с ведением научной деятельности. Между тем в настоящее время сложился ряд предпосылок, позволяющих сформулировать новое видение понятия «методология». Основная причина появления различных неоднозначных толкований понятия «методология» – переход человечества в постиндустриальную эпоху своего развития. В современных условиях наряду с методологией научно-исследовательской деятельности формируются такие направления, как методология практической, игровой и других видов деятельности, что приводит к необходимости расширения традиционного представления о методологии как учении о методах научной деятельности. Представляется обоснованным взгляд А. М. и Д. А. Новиковых [4], утверждающих, что общее понимание методологии научной деятельности, как учения о методах деятельности, ограничивает ее предмет анализом методов, а соединение в предмете методологии сознания и деятельности, разделение методологии на описательную и нормативную методологию и другие процессы ведут к нечеткости и многозначности предмета методологии в различных определениях.

Для разрешения этих противоречий А. М. и Д. А. Новиковы предлагают определение методологии, которому следуют авторы этой статьи: «Методология – это учение об организации деятельности» [4, с. 20]. Рассматривая деятельность как активное взаимодействие человека с окружающей действительностью, в ходе которого человек выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности, естественно ставить вопрос о ее организации. При этом организация деятельности предполагает ее упорядочение в целостную систему с четко определенными характеристиками, логической и временной структурой (процессом ее осуществления) [4]. Именно логическая и временная структура научной деятельности определяет организацию научного исследования в виде цепочки: замысел – противоречие – проблема – объект – предмет – цель – гипотеза – задачи – новизна, что представляет собой методологический аппарат исследования, опирающийся на методологические основы.

Методологическими основами диссертационного исследования, позволяющими оценить его достоверность и обоснованность, выступают исследовательские подходы, ранее себя оправдавшие – предшествующие теории (концепции) в функции метода. В соответствии со словарем русского языка В. И. Даля, подход – идти под низ чего-то, т. е. располагаться в основе чего-то [5]. В психологической теории и практике, «подход» представ-

ляет собой совокупность приемов, способов – в воздействии на нечто, в ведении дел, в изучении чего-либо и пр. [4] В соответствии с представлениями о значении понятия «исследовательский подход» («подход») А. М. и Д. А. Новиковы рассматривают два его смысла: «подход» как некоторый исходный принцип, исходную позицию, основное положение или убеждение и «подход» как направление изучения предмета исследования. При понимании подходов как направления изучения авторы предлагают классифицировать их по пяти парным категориям диалектики, отражающим полярные стороны, направления процесса исследования: содержательный и формальный подходы; логический и исторический подходы; качественный и количественный подходы; феноменологический и сущностный подходы; единичный и общий подходы [4]. Использование предложенной классификации позволяет глубже понять предмет исследования. Таким образом, по нашему мнению, «подход» можно представить в качестве фундаментального основания деятельности, опирающегося на определенную концепцию процесса или явления.

Ниже приведен пример обоснованного выбора методологической базы для исследования проблемы формирования профессиональной информационной компетентности бакалавров-экономистов. Опираясь на исследования, посвященные рассмотрению общих проблем формирования информационной компетентности будущего профессионала, а также на результаты собственной аналитической деятельности, нами было выдвинуто предположение о том, что формирование профессиональной информационной компетентности (ПИК) студентов экономических направлений вузов будет результативным, если:

1) выявить требования к информационной подготовке студентов экономических направлений вузов на основе образовательных стандартов с учетом квалификационных характеристик экономистов различных профилей;

2) раскрыть содержание и определить структуру ПИК студентов экономических направлений, определить критерии и показатели, характеризующие уровень сформированности ПИК;

3) определить педагогический смысл процесса формирования ПИК как процесса усвоения знаний, закрепления их в практических действиях и накопления опыта информационно-профессиональной деятельности и разработать модель формирования ПИК;

4) выявить и обосновать педагогические условия реализации модели формирования ПИК:

– содержание обучения удовлетворяет требованиям структурированности, непрерывности, междисциплинарной интегрированности, дифференцированности, опережающего обучения;

– технология поэтапной реализации формирования ПИК предполагает возрастание личностной активности и наращивание опыта профессиональной деятельности в применении информационных технологий;

– система контрольных материалов позволяет осуществлять контроль и самоконтроль уровня сформированности ИПК студентов экономических направлений.

Теоретической основой выявления и реализации представленной выше гипотезы исследования выступают системный и полипарадигмальный

подходы. Основные принципы системного подхода позволяют рассматривать одновременно систему как единое целое и как подсистему для систем другого уровня, при этом функционирование системы обусловлено не столько свойствами ее отдельных элементов, сколько свойствами самой системы. Важным принципом системного подхода является множественность, позволяющая использовать множество различных видов моделей для описания отдельных элементов и системы в целом.

Прилагая принципы системного подхода к организации исследования профессиональной информационной компетентности экономиста (ПИК), отмечаем, что этот подход позволил:

- рассматривать профессиональную информационную компетентность как систему;
- обосновать систему теоретических предпосылок формирования профессиональной информационной компетентности;
- разработать систему измерения и оценки профессиональной информационной компетентности.

В разработке модели формирования ПИК системный подход позволил спроектировать процесс обучения как систему взаимосвязанных компонентов на основе модели профессиональной информационной компетентности. Современный уровень развития научного знания, многоаспектность явлений и процессов, становящихся предметом изучения педагогической науки, определяют необходимость полипарадигмального подхода как исследовательской методологии, обеспечивающей исследовательскую гибкость при изучении объектов, явлений и процессов. Полипарадигмальный подход, как фундаментальная основа решения проблемы формирования профессиональной информационной компетентности бакалавров-экономистов, представляет собой совокупность компетентностного, праксеологического, деятельностного, личностно-ориентированного, задачного и контекстного подходов. Ниже представлено обоснование необходимости использования названных подходов при решении разных педагогических задач в рамках исследования проблемы формирования профессиональной информационной компетентности бакалавра-экономиста.

Компетентностный подход, являющийся отражением требований общества в личности, не только обладающей знаниями, но и готовой применять эти знания в социальной и профессиональной деятельности, интенсивно обсуждается в научном обществе. Нами принимается понимание компетентностного подхода как совокупности общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов [6]. Компетентностный подход задает цель педагогической системы, предвосхищая ее результат в виде сформированных компетентностей.

В исследовании профессиональной информационной компетентности экономиста (ПИК) компетентностный подход позволил:

- определить современные цели и результаты образования;
- определить место профессиональной информационной компетентности в структуре профессиональной компетентности.

В разработке модели формирования ПИК компетентностный подход позволил определить содержание, структуру и результат процесса

обучения будущего экономиста профессионально-ориентированной информатике.

Деятельностный подход исходит из представлений о единстве личности с ее деятельностью и предполагает организацию и управление целенаправленной образовательной деятельностью студента в общем контексте его жизнедеятельности и в интересах становления личности. Такое единство проявляется в том, что деятельность в ее многообразных формах непосредственно и опосредованно осуществляет изменения в структуре личности; личность же, в свою очередь, одновременно непосредственно и опосредованно осуществляет выбор адекватных видов и форм деятельности и преобразования деятельности, удовлетворяющие потребностям личностного развития. Опора на методологию деятельностного подхода определяет преимущественное использование активных технологий обучения.

В рамках исследования по названной выше теме деятельностный подход применялся:

- в исследовании информационных задач профессиональной деятельности экономиста, что позволило изучить профессиональную деятельность экономиста на уровне действий и их организации;
- в исследовании профессиональной информационной компетентности экономиста (ПИК) определяющий процесс формирования ПИК студентов на основе единства общего и профессионального развития личности в условиях специально организованной образовательной деятельности;
- в реализации модели профессиональной информационной компетентности экономиста (ПИК) деятельностный подход позволил разработать технологии деятельности студентов, предполагающие наращивание опыта профессиональной деятельности как условие формирования ПИК.

Основой праксиологического подхода является изучение действий человеческой деятельности, их соотношения и структуры. При этом цель данного изучения заключается в усовершенствовании практической деятельности с ориентацией на максимальную целесообразность. Возможности подхода позволяют не только определить нормы совершения деятельности, но и предложить рекомендации по их оптимизации. Конкретизируя цели и значимость праксиологического подхода, отметим, что в исследовании информационных задач профессиональной деятельности экономиста праксиологический подход позволил:

- охарактеризовать профессиональную деятельность экономиста с позиции ее практической реализации;
- выявить действия и операции, составляющие решение информационных задач профессиональной деятельности экономиста.

В исследовании профессиональной информационной компетентности экономиста (ПИК) праксиологический подход дал возможность выявить основные характеристики ПИК.

В соответствии с концепцией личностно-ориентированного подхода обучающийся признается активным субъектом образовательного процесса. Личностно-ориентированный подход предусматривает учет своеобразия индивидуальности обучающегося, а личностно-ориентированное непрерывное образование предполагает постоянное удовлетворение образовательных запросов личности, создание условий проектирования и

реализации индивидуальной образовательной программы, позволяющей выбрать и овладеть разнообразным образовательным уровнем.

Личностно-ориентированный подход, определяющий студента как субъекта образовательной деятельности, ориентированный на развитие личности и способствующий формированию ПИК, позволил:

- определить требование дифференцированности обучения;
- реализовать технологию поэтапной реализации формирования ПИК, предполагающей возрастание личностной активности студента.

Интенсивному развитию интеллектуальной сферы сознания способствует реализация задачного подхода. На задачном уровне ситуация деятельности рассматривается педагогом как комплекс объективных, внешних условий достижения поставленной цели. Затруднение в деятельности рассматривается как неудача в выборе способа достижения поставленной цели. Преодоление затруднения предполагает выход в рефлексивную позицию, проблематизацию использованного способа, его преобразование (выбор другого) [7].

В исследовании информационных задач профессиональной деятельности экономиста задачный подход позволил выделить информационные задачи профессиональной деятельности экономиста. В исследовании профессиональной информационной компетентности экономиста (ПИК) задачный подход позволил рассматривать ситуацию деятельности как комплекс объективных, внешних условий формирования ПИК. В реализации модели профессиональной информационной компетентности экономиста (ПИК) задачный подход позволил сконструировать систему задач для выполнения целей формирования ПИК.

Рассматривая значимость и место контекстного подхода в проводимом исследовании, отметим, что понятие «контекст», являющееся видовым в понятии контекстный подход, пришло в другие науки из логики и лингвистики; в целом контекст связан с понятием «ситуация» (система условий, побуждающих субъекта и опосредующих его активность). В соответствии с представлениями А. А. Вербицкого, контекст является системой внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому и ее компонентам [8]. Активность обучения инициируется интенсификацией обучения: новые формы, методы и средства обучения задают контекст будущей профессиональной (предметной, социальной) деятельности.

В исследовании информационных задач профессиональной деятельности экономиста контекстный подход позволил охарактеризовать информационную составляющую профессиональной деятельности экономиста с позиции ее практической реализации. В то же время контекстный подход позволил обеспечить содержательное отражение профессиональной деятельности специалиста в формах учебной деятельности студента при реализации модели профессиональной информационной компетентности экономиста (ПИК).

Таким образом, на примере обоснования теоретико-методологической базы исследования показано, что учет особенностей и возможностей различных исследовательских подходов позволяет объемно и целостно представить исследовательскую проблему и непротиворечиво подойти к ее решению.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Шершнева В. А.** Формирование математической компетентности студентов инженерного вуза на основе полипарадигмального подхода : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – Красноярск, 2011 – 45 с.
2. **Смышляева Л. Г.** Модернизация дополнительного профессионального образования муниципальных служащих в контексте стратегии социально-экономического развития России : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. – Барнаул, 2012 – 43 с.
3. **Большая советская энциклопедия.** – [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.big-soviet.ru/462/M> (дата обращения: 12.04.2011).
4. **Новиков А. М., Новиков Д. А.** Методология. – М. : Синтег, 2007. – 668 с.
5. **Толковый словарь В. Даля.** – [Электронный ресурс]. – URL: <http://slovardalya.ru/letter/207> (дата обращения: 30.11.2012).
6. **Акулова О. В., Бакушина А. Н., Конасова Н. Ю. и др.** Проблемы формирования нового поколения учебных изданий : аналитический доклад / под ред. О. Е. Лебедева. – М. : МТО ХОЛДИНГ, 2004. – 216 с.
7. **Исаев Е. И., Косарецкий С. Г., Слободчиков В. И.** Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 19–23.
8. **Вербицкий А. А.** Компетентностный подход и теория контекстного обучения. – М. : ИЦ ПКПС, 2004. – 84 с.

Принята редакцией: 15.05.2013

УДК 37.0 + 373.3/5

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ И ИХ РЕШЕНИЕ В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ

Л. Е. Смирнова (Ульяновск)

В статье обозначена роль системы оценивания в развитии образовательного процесса. Раскрыты содержание и специфика процесса оценивания в средней школе. Рассмотрены причины, снижающие уровень успеваемости учащихся. Представлены и проанализированы современные способы оценки знаний учеников. Предлагаются пути совершенствования организации оценивания в школе.

Ключевые слова: *оценивание, система оценивания, роль оценивания, организация оценивания в средней школе, образовательный процесс, содержание и специфика процесса оценивания, причины, снижающие уровень успеваемости учащихся, современные способы оценки знаний учеников, пути совершенствования организации оценивания в школе.*

© Смирнова Л. Е., 2013

Смирнова Людмила Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка, Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова.

E-mail: piramida_ul@mail.ru

чае педагог получает сертификаты, а общего документа о повышении квалификации не выдается. При прохождении аттестации предъявляются сертификаты, которые подтверждают, что работник освоил содержание выбранных модулей и прошел обучение на семинарах в объеме не менее 72 часов. Следует отметить, что повышение квалификации без выдачи общего документа не противоречит законодательству [2].

Исходя из изложенного, правомерно выделить главный методологический принцип, лежащий в основе функционирования и развития системы профессионально-педагогической подготовки и повышения квалификации педагога. Таковым является принцип соответствия системы тем изменениям, которые происходят в науке, технике, технологиях и, соответственно, в профессионально-педагогической деятельности. Критерием оценки эффективности рассматриваемых средств развития профессионального мастерства педагога, реализующего современные педагогические технологии, является положительная динамика в уровне профессионализма педагога.

Не вызывает сомнения и тот факт, что подобная организация повышения квалификации обеспечивает требуемый уровень компетентности специалистов, гибкость, непрерывность, открытость и индивидуализацию процесса повышения квалификации, преодолевая при этом и такую актуальную проблему, как кризис профессиональной компетентности педагога. Результатом же создания подобной образовательной среды должен стать свободно и активно мыслящий, прогнозирующий результаты своей деятельности, эффективно моделирующий воспитательно-образовательный процесс педагог.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Макарова Л. Н., Шаршов И. А., Копытова Н. Е., Пронина Л. А. Моделирование системы повышения квалификации преподавателей педвузов и колледжей // Педагогика. – 2004. – № 3. – С. 60–68.
2. Зоткин А. Повышение квалификации педагогических кадров: вызовы современности // Народное образование. – 2009. – № 4. – С. 59–64.
3. Каплунович Т. А., Каплунович С. И. Компетентностно-ориентированная технология обучения в системе повышения квалификации педагогов // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 5. – С. 87–90.
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 15 января 2013 г. № 10 г. Москва «О федеральных государственных требованиях к минимуму содержания дополнительных профессиональных образовательных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников, а также к уровню профессиональной переподготовки педагогических работников». – [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.consultant.ru>
5. Мезенцева О. И. Индивидуальная образовательная программа как условие компетентностного развития педагога в системе повышения квалификации // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 6. – С. 129–131.

Принята редакцией: 30.05.2013