

11. Ускеев С.Ш. Пространство и время как фундаментальные основания функционирования природных процессов и человеческой субъективности / Под ред. акад. РА ТН К.А. Никифорова. - Улан-Удэ: Изд. Центра освоения времени жизненного роста, 1996. - 187 с.
12. Возникновение языка <https://scicenter.online/russkiy-yazyik-scicenter/vozniknovenie-yazyika-137482.html> (дата обращения: 15.02.19)
13. Социальное пространство и время <http://eurasialand.ru/txt/frolov2/29.htm> (дата обращения: 12.02.19)
14. Социальное пространство и социальное время <http://filosofedu.ru/index.php/filosofija-konspekt-lekcij/15-socialnoe-prostranstvo-i-socialnoe-vremja> (дата обращения: 13.02.19)
15. Лой А.Н. Социально-историческое содержание категорий "Время" и "Пространство". - Киев: "Наукова Думка", 1978. - 136 с.
16. Социальное пространство и социальное время <https://students-library.com/library/read/82218-socialnoe-prostranstvo-i-socialnoe-vrema> (дата обращения: 11.02.19)
17. Листвина Н.И. Время и общественное развитие // Принцип развития. - Саратов, 1972. - С. 224 -234
18. Гулыга А.В. Эстетика истории. М.: "Наука", 1974. - 128 с.
19. Сафронов И.А. Зависимость временных отношений от форм взаимодействия материальных систем. – Филос. науки, №4, 1973. - С. 55-62.
20. Осипов А.И. Пространство и время как категории мировоззрения и регуляторы практической деятельности. Минск: "Наука и техника", 1989. - с. 220.

СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «ПЕДАГОГ-ИССЛЕДОВАТЕЛЬ» И ХАРАКТЕРИСТИКА ЕГО ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Старкова А.В.

(СКГУ им. М.Козыбаева)

Деятельность педагога-исследователя занимает умы ученых на протяжении многих лет, множество работ как зарубежных, так и российских ученых посвящено изучению деятельности педагога-исследователя. Деятельность педагога-исследователя обладает собственными спецификами, более того, в зависимости от выполняемой научно-исследовательской работы педагог-исследователь может обретать иные роли. Основные роли педагога-исследователя рассматриваются с позиций Т.А. Ярковой и дополняются нами в соответствии с теорией дискурса Ю.Б. Дроботенко.

Мұғалім тек мұғалім немесе мұғалім ғана емес, сонымен бірге зерттеуші. Зерттеу мұғалімінің қызметі көптеген жылдар бойы ғалымдардың назарында болды, шетелдік және ресейлік ғалымдардың көптеген еңбектері зерттеу оқытушысының қызметін зерттеуге арналған. Оқытушы-зерттеуші қызметінің өзіндік ерекшелігі бар, сонымен қатар жүргізілетін ғылыми-зерттеу жұмысына байланысты оқытушы-зерттеуші басқа рөлдерді иемденуі мүмкін. Зерттеуші-оқытушының негізгі рөлдері Т.А. Яркова тұрғысынан қарастырылады және Ю.Б. Дроботенко дискурс теориясына сәйкес бізбен толықтырылады.

The activities of the research teacher occupy the minds of scientists for many years, many works of both foreign and Russian scientists are devoted to the study of the activities of the research teacher. The activity of a teacher-researcher has its own specifics, moreover, depending on the research work carried out, a teacher-researcher may acquire other roles. The main roles of the teacher-researcher are considered from the perspective of T.A. Yarkova and are complemented by us in accordance with the theory of discourse Yu.B. Drobotenko.

Вопросы построения научного исследования занимали ученые умы еще во времена Фрэнсиса Бэкона. Именно Ф. Бэкон пытался выявить сущность научно-исследовательской работы. Ф. Бэкон и Р. Декарт заложили такие фундаментальные понятия и принципы познания мира с научной точки зрения как дедукция и индукция, описали методологию научного исследования в целом. Основываясь на идеях ученых-

фундаменталистов, в современной истории и философии науки принято такое определение научного исследования: «процесс изучения, эксперимента, концептуализации и проверки теории, связанный с получением научных знаний» [1]. В то время как исследователь мыслится с точки зрения субъекта, создающего или открывающего новые знания.

В более узком смысле, педагогическое исследование – это получение новых знаний о закономерностях образования, его механизмах, содержании, структуре, технологиях и принципах. Причем научное исследование в педагогике можно рассматривать двояко: как исследование образовательного характера и как исследование научно-педагогического характера.

Проблемам педагогического исследования посвящено множество работ таких исследователей как: В.И. Журавлев, Н.В. Бордовская, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, Н.И. Загузов и др. Различные аспекты педагогического исследования отражены в научном мире: методология научно-педагогического исследования – получила наибольший отклик в работах Н.В. Бордовской, В.И. Журавлева, В.И. Загвязинского, В.В. Краевского, А.Я. Найн, Я.И. Скалкова, М.Н. Скаткина; структуре и логике прикладного педагогического исследования посвящены работы Е.В. Бережнова; развитие и становление методологии педагогики как самостоятельной дисциплины изучал С.И. Колташ; методологическую интеграцию и взаимообогащение педагогического исследования и психологических знаний рассматривали В.В. Зайцев и Н.К. Сергеев; интегрирование знаний других наук в педагогическое исследование изучали В.И. Гинецинкий, В.И. Слободчиков, И.А. Зимняя, Д.И. Фельдштейн, Р.В. Потчер; работы Ю.К. Бабанского и В.М. Полонского посвящены оценке эффективности педагогических исследований [5, стр. 3].

Следует заметить, что исследования в большей части направлены на изучение и описание самого процесса познания и генерирования нового знания, при этом описательные характеристики самого субъекта научного познания практически не описаны. Наиболее полную и исчерпывающую картину о том, кто такой педагог-исследователь дали Томские ученые. Данному вопросу посвящены работы Л.В. Волошиной, А.М. Аронова, В.Г. Васильева, И.Д. Фрумина, Б.И. Хасан, В.А. Дмитриенко [2], в которых была раскрыта специфика деятельности педагога-исследователя, характеризующаяся следующим:

- рефлексивное поведение, а именно исследовательское отношение к самому себе и к объекту исследования;
- владение умениями и навыками научного-исследовательского анализа или методологическая культура педагога-исследователя;
- умение найти себя в современном полипедагогическом пространстве;
- рост собственного профессионализма, постоянное совершенствование;
- приобщение к философии через приобретение свойства рефлексивности;
- освоение фундаментальных предметных психолого-педагогических знаний;

Указанные характеристики не являются исчерпывающими, но, на наш взгляд, обладают качествами основополагающих, закладывающих базу для формирования личности истинного педагога-исследователя, способного на научное творчество.

В зависимости от выполняемых функций педагог-исследователь может обретать дополнительные роли. Проводя научное исследование, педагог, так или иначе, помимо исследователя становится кем-то еще, так как каждому выполняемому научно-исследовательскому действию или научному кредо педагога соответствует свой особый субъект. О разнообразии ролей педагога говорится в исследованиях Мамутовой Л.Д. (1998), Дуниной Н.Д. (2009), Токаревой Н.А. (2009). Мы можем выделить несколько типов классификаций ролей педагога:

- в зависимости от господствующей научной парадигмы, что является более глобальным и присуща всем педагогам-исследователям, творящем в выбранный промежуток времени;

- в зависимости от направления конкретно-частных исследований или педагогической работы;

- в зависимости от подхода к педагогическому исследованию.

К первой классификации относятся следующие роли:

- период античности: педагог-философ;
- период средневековья: педагог-теолог;
- период возрождения: педагог-гуманист;
- период просветления: педагог-просветитель;
- период нового времени (модернизм): педагог-модернист;
- период новейшего времени (современность): педагог-новатор.

Если рассматривать научную периодизацию с точки зрения классики\пост классики, то и педагог-исследователь приобретает другие роли:

- Классическая наука – педагог-традиционалист (ученые придерживаются традиционных методов и знаний и мире, исследования ведутся согласно определенным законам для той или иной научно области).

- Неклассическая наука – педагог-практик (отход от традиционных ценностей и проникновение научно-эмпирических методов одних наук в другие, создание лабораторий, проведение нового типа исследований для гуманитарной науки).

- Пост неклассическая наука – педагог-проектировщик (возрастающая роль методов моделирования, проектирования и прогнозирования в психолого-педагогических исследованиях).

Согласно второму типу классификации, можно выделить такие роли как:

- педагог-разработчик;
- педагог-практик;
- педагог-эксперт;
- педагог-модератор;
- педагог-инноватор;
- педагог-мастер;

Следующий тип роли педагога-исследователя основывается на классификации, уточненной Т.А. Ярковой [5, стр. 6], в зависимости от подхода к научно-педагогическому исследованию и типа мы попытались определить роль педагога-исследователя:

№	Подход	Авторы	Типы исследований	Роль педагога
1	Нормативно-традиционный	Е.В. Бережнова, А.М. Новиков, Е.И. Огарев, В.Г. Онушкин, Н.К. Чапаев, Б.П. Юсупов	• фундаментальные и прикладные исследования разработки;	Педагог-теоретик
2	Практико-ориентированный	М.А. Данилов, И.Т. Огородников	• обобщающие исследования, которые подводят итоги теоретических или	Педагог-практик

			<p>практических достижений;</p> <ul style="list-style-type: none"> • работы, направленные на углубленное изучение отдельных сторон педагогической деятельности; учебно-воспитательного процесса; • нормативные и инструктивно-методические разработки 	
3	Системно-целостный	В.М. Полонский, Я.И. Скалкова	<ul style="list-style-type: none"> • по целям и задачам; • функциональному назначению; • содержанию; • операционально-деятельностным характеристикам; • степени контролируемости и оценке и др. 	Педагог-деятель
4	Теоретико-практический	А.Г. Бермус, В.Е. Гмурман, В.И. Загвязинский, Р.А. Атаханов	<ul style="list-style-type: none"> • теоретические; • эмпирические; • психолого-педагогическое обследование; • изучение и использование передового опыта; • опытная работа; 	Педагог-инноватор
5	Методолого-дисциплинарный	Н.В. Бордовская, Н.И. Загузов, В.В. Краевский	<ul style="list-style-type: none"> • науковедческие; • методологические; • исследования в рамках различных отраслей педагогической науки (историкопедагогические, технологические, дидактические, методические и др.) 	Педагог-методолог

Первый подход к типологии педагогического исследования, нормативно-традиционный, является дискуссионным. Согласно Т.А. Ярковой фундаментальные и прикладные исследования в рамках данного подхода являются противопоставлением друг другу. Сюда относятся работы не только сугубо фундаментально-теоретического характера, но и фундаментально-прикладные, которые освещают важные теоретические вопросы и предлагают пути их решения. Существует два варианта таких исследований, те, где главенствует прикладное и те, где главенствует фундаментальное. Так или иначе, задача педагога-теоретика в большей степени состоит в изучении теоретического материала, письменных источников информации, нормативных

документов и т.д. Педагог-теоретик, на наш взгляд, опирается на традиционные методы анализа научной литературы.

Нормативно-традиционный подход близок и перемежается с теоретико-практическим и практико-ориентированным подходами. Главные отличия можно проследить в следующем: с точки зрения практико-ориентированного подхода, исследования носят обобщающий или уточняющий характер, акцентируя внимание на практическом уже полученном опыте, либо внедрении какого-либо существующего опыта посредством разработок, инструкций и т.д. В рамках теоретико-практического подхода исследователь опирается на теоретическую составляющую и выводит некое новое эмпирическое знание, подкрепленное опытной работой. Ключевым моментом является новизна этого знания и инновационный характер опытной работы.

Согласно В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева системно-целостный подход в педагогике выводит исследование на уровень бытийной и онтологической педагогики, т.е. исследование объекта в действии, в событие [4].

Методолого-дисциплинарный подход прослеживается в исследованиях междисциплинарного характера. В данном случае происходит обогащение научного знания тех или иных дисциплин, но чаще всего, наряду с заимствованием понятий (термины-мигранты), перенимаются методы оперирования такими понятиями. Поэтому исследователь, в первую очередь, должен понять, как применять новые средства анализа новых понятий, т.е. обрести роль педагога-методолога.

В общем и целом, в процессе научно-исследовательской работы, педагог-исследователь проходит через все стадии научного исследования, примеряя каждую новую роль, выступая субъектом совершаемого действия:

- в процессе анализа научных источников и теоретической информации: педагог-теоретик;
- в процессе опытно-экспериментальной работы: педагог-экспериментатор;
- в процессе анализа методологической базы исследования: педагог-методолог;
- в процессе апробации или внедрения новых научно-исследовательских результатов: педагог-новатор;
- в процессе руководства и администрирования научным исследованием: педагог-модератор.

Данные роли педагога-исследователя возможно дополнять и совершенствовать в процессе научной деятельности. Каждый из видов совершаемых действий можно разбить на так называемые составляющие. Ведь, к примеру, анализ научных источников требует разнообразных методов работы с ними, в зависимости от вида и типа источника и информации. Более того, некоторые роли педагога-исследователя могут перемежаться друг с другом, например, тот же педагог-теоретик при анализе источников педагогической информации становится педагогом-методологом, в том случае, если четко осознает и использует правильные и необходимые методы. Наглядно подобный феномен можно представить в следующей схеме:

Следует отметить, что возможна и обратная трактовка ролей и позиций педагога-исследователя по отношению к процессу научно-исследовательской деятельности. Если за работу возьмется педагог-теоретик или педагог-традиционалист, то соответственно, исследование начнется с работы над более традиционными источниками научно-педагогической информации, такими как, фундаментальные письменные источники (учебники, публикации и т.д.), и методы работы с ними будут более традиционными, такие как анализ, синтез и т.д. Более того, педагог-традиционалист в первую очередь обратится к нормативной-правовой базе по вопросу исследования, изучит законы, распоряжения и т.д. Педагог-деятель или педагог-новатор могут обратиться к устным

источникам информации, почерпнув необходимое вдохновение для научного творчества именно там. К примеру, выступления на научных конференциях, семинарах. Но есть и возможность получения научных знаний и информации менее традиционными способами, посредством неофициальной беседы с представителем научного мира. В данном случае речь идет об анализе одного из типов дискурса [3] и соответственно, роль педагога-исследователя в данном случае будет совершенно иная.

Литература

1. Академическая энциклопедия [Электронный ресурс] / Научное исследование. Wikimedia Foundation, 2010. <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/663252>
2. Волошина Л.В. Теоретические аспекты и педагогические условия подготовки педагога-исследователя в системе повышения квалификации. [Текст] / Л.В. Волошина. Диссертация на соискание научной степени кандидата педагогических наук. – Томск, 2001. – 227 стр.
3. Дроботенко Ю.Б. Изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования российской федерации: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук. / Ю.Б. Дроботенко – Омск, ОмГПУ, 2016. – 519 с.
4. Перевертайло В.В., Куликов Ю.Д. Системно-целостный подход как исследовательский инструментарий в контексте // Известия ВГПУ. 2015. №5 (100). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemno-tselostnyy-podhod-kak-issledovatel'skiy-instrumentariy-v-kontekste> (дата обращения: 15.09.2019).
5. Яркова Т.А. Педагогическое исследование как развивающийся феномен [Текст] // Образование и наука. 2009. №3. стр. 3-10.

РАЗВИТИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Кораблина Т.Н., Дуплянкина А.В.
(СКГУ им. М.Козыбаева)

«Компетенция» как понятие предполагает знания и человеческий опыт в определённой области, которые позволяют глубоко и многосторонне понимать сущность явлений. Таким образом, метапредметные компетенции представляют новую образовательную модель, которая становится своеобразным алгоритмом в познании явлений действительности и инструментом в овладении практической стороной жизни.

Существуют различные подходы к пониманию самого термина «метапредметный подход» в обучении. Так, Н.В. Громыко определяет его как «междисциплинарное взаимодействие, позволяющее сохранять и отстаивать в социуме культуру мышления и культуру мировоззрения» [1, 34]. С точки зрения М.М. Поташника и М.В. Левита, метапредметные компетенции предполагают овладение основными универсальными учебными действиями: регулятивными, коммуникативными и познавательными [2, 320]. Исследователь Д.М. Шакирова отмечает, что основной целью обучения в современных условиях «является расширение мыслительных компетенций для эффективного решения социальных, научных и практических проблем» [3, 284]. Таким образом, с позиций современной педагогической науки метапредметные компетенции подразумевают междисциплинарное взаимодействие и овладение универсальными учебными действиями с преобладанием мыслительных технологий для решения социальных, научных и практических задач современной действительности. Условия жизни изменились настолько, что в настоящее время уже недостаточно иметь способности поиска нужной информации и умения обрабатывать и хранить эту информацию. Образовательные технологии нового поколения призваны решать задачи глобального уровня, что требует кардинального изменения парадигмы образования.