

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В сложном и противоречивом мире в начале XXI века каждому человеку придется повседневно решать нестандартные задачи как на производстве, так и в общественной жизни. Творчество становится имманентной характеристикой жизнедеятельности современного человека. Л.С. Выгодский подчеркивал, что «именно творческая деятельность человека делает его существом, обращенным к будущему, созидающим и видоизменяющим свое настоящее» [1, с. 93]. К тому же изменения, происходящие в социально-политической жизни, их стремительность и непредсказуемость оказывают самое непосредственное влияние на систему образования. Стало быть, чтобы молодое поколение было в состоянии самостоятельно во всем разобраться, необходимо целенаправленно учить его творческому подходу к различным социально-экономическим явлениям жизни. Многие проблемы решаются прежде всего педагогом с высоким чувством нового, эрудированным, профессионально грамотным. Возникла социальная потребность в творческом педагоге, педагоге-исследователе, способном связать развитие общества и развитие личности, опыт прошлого с перспективой будущего.

Но, к сожалению, процесс формирования педагога исследователя происходит не так легко и просто, как хотелось бы.

Наше многолетнее наблюдение показывает, что педагог далеко не всегда умеет расставить акценты на главном, т.е. на том, что обеспечивает ему успех в деятельности, что влияет на ее результат.

Сошлемся на пример. Что привлекает Вас в труде педагога? Такой вопрос мы задавали большому числу будущих наставников – студентам университета, педагогам школ, гимназий, лицеев, профтехучилищ. Ответы были самые разнообразные. Мы обратили внимание на то, что только менее четверти опрошенных ответили: творчество, нестандартность решений учебно-воспитательных задач, постоянный исследовательский подход в обучении и воспитании. Да, как часто еще педагоги за внешней повторяемостью тем, опроса домашнего задания и упражнений не видят творческого начала! Некоторые из них все еще не познали радость открытия нового, радости творчества, мастерства.

Эти проблемы предельно актуальны и необходимы для развития образования в нашей республике. Но пока, к сожалению, в наших учебных заведениях еще мало исследователей-педагогов.

Совершенно очевидно, настала пора создавать творческие коллективы (группы) в учебных заведениях, эффективнее приобщать студентов, педагогов к научно-исследовательской деятельности.

Заметим, что способности к поисково-исследовательской деятельности появляются с рождением человека, с первыми его шагами на педагогической

ниве. Методике исследования необходимо учиться. Опыт и наблюдения показывают, что трудности, неудачи в процессе исследования возникают у людей не столько от недостатка "исследовательских способностей", "исследовательского таланта", сколько от отсутствия необходимых знаний, умений и опыта в области научного исследования.

Что такое методология педагогической науки?

Понимание важности и полезности методологии для педагога становится все более распространенным. В то же время может показаться, что для обычного школьного учителя это такая область науки, которая слишком далека от его потребностей. Однако это заблуждение. Еще много лет назад один из крупнейших теоретиков педагогики – И.-Ф.Гербарт писал: "Нигде так не нужны широкие философские взгляды, основанные на общих идеях, как в педагогике, где повседневная работа и индивидуальный опыт сильно сковывают кругозор воспитателя" [2, с. 99].

Зачем нужно знать методологию? Можно ли обойтись без нее в педагогической работе? Попытаемся ответить на эти совсем нелегкие вопросы.

Прежде всего, по своей природе педагогическая деятельность необычайно сложна и многогранна. Во-первых, это определяется множеством влияющих на педагогический процесс объективных и субъективных факторов, управляемых и неуправляемых условий, и их неповторимыми сочетаниями и вытекающим из этого весьма своеобразным и тонким механизмом постановки и решения воспитательных и образовательных задач, и многообразием средств и условий их решения. Во-вторых, педагогический процесс подчиняется объективным законам, без учета и использования которых педагог не может добиться прочного успеха. Поэтому педагогу нужно знать важнейшие закономерности обучения и воспитания, совершенствовать свое педагогическое мышление. В-третьих, педагогический процесс настолько подвижен, динамичен, диалектичен, что нельзя однажды и навсегда постичь все "тайны" и "секреты" педагогики. Их приходится "переоткрывать" снова и снова. И вновь – поиск, вновь "езда в неизвестное".

Успешно решить сложнейшие учебно-воспитательные задачи сможет только творческий, думающий, ищущий педагог-исследователь, который хорошо знает методологию педагогической науки. И еще. Не может педагог анализировать результаты, достоинства и недостатки своего труда, не опираясь на научно-педагогические методы исследования.

Объективность полученного нового знания обусловлена прежде всего выбором методологии исследования.

Методология (от греч. *methodos* – путь, исследования или познания, теория, учение и *logos* – наука) – 1) "система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности"; 2) "учение о научном методе познания"; 3) "совокупность методов, применяемых в какой-либо науке".

В педагогике методологию определяют как учение о принципах, методах, формах и процедурах познания и преобразования педагогической действительности, "систему знаний об основах и структуре педагогической теории, о подходах к исследованию педагогических явлений и процессов, о способах получения знаний, которые правдиво отражают постоянно меняющуюся педагогическую действительность в условиях развивающегося общества" (М.А. Данилов).

Можно утверждать, что методология педагогики это область научного знания, которая позволяет с методологических позиций установить в первую очередь четкую адресную направленность конкретного научного исследования,

выявить специфические особенности и закономерности педагогической деятельности. Педагог-исследователь должен четко понимать, чему служит его работа и что в результате появится, ради чего она затевается, что он хочет изменить в теории, методике, практике.

Принято выделять четыре уровня методологии:

Первый уровень – философские знания – экзистенциализм, неотоцизм, позитивизм, неопозитивизм, прагматизм, диалектический материализм.

Второй уровень – общенаучная методология (системный подход, деятельностный подход, характеристика разных типов научных исследований, их этапы и элементы: гипотеза, объект и предмет исследования, цель, задачи и т.д.).

Третий уровень – конкретно-научная методология, т.е. совокупность методов, принципов исследования, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине, например, в педагогике. Методология специальной науки включает в себя исходные теоретические концепции.

Четвертый уровень (технологический) – включает в себя методику и технику исследования.

Так как методология педагогики – это научное знание, то для анализа необходимо определить его структуру, она включает следующие системы:

1) логико-лингвистическую, обеспечивающую функционирование науки как средство языкового выражения и логической организации знания; ее основные элементы – понятия и термины, языки, их словари и алфавиты, правила образования выражений этих языков (лов, предложений); кроме того, в развитых научных областях это дополняется основными законами, аксиомами, правилами вывода, формальными исчислениями и т.д.;

2) модельно-репрезентативную, реализующую роль науки как средства концептуального представления объектов, явлений, процессов, их свойств и отношений между ними, относящихся к предметной области. К основным элементам этой системы относятся различного рода модели объектов и процессов из предметной области;

3) прагматико-процедурную, раскрывающую деятельностный характер науки, согласно которому все ее элементы существуют в форме либо когнитивных (познавательных) и аппликативных действий (применений), либо средств обеспечивающих такие действия. Основными элементами этой системы являются планы, программы, процедуры, методы, способы теоретических и практических действий, а также различные оценки, нормы, идеалы, ценности, цели, их исчисление, пространства и т.д.;

4) проблемно-эвристическую, обеспечивающую функционирование теории как инструмента постановки и решения познавательных и практических задач строгими и эвристическими методами. Основные элементы здесь – задачи, вопросы, проблемы, их алгебры и исчисления, а также гипотезы, идеи, эвристики, их исчисления и многообразия. Сюда же можно отнести и такой атрибут педагогического знания, как концепция, которая выполняет исследования, роль основополагающей и направляющей исходной идеи. Не случайно В.В.Краевский рассматривает концепции как знание в процессе его формирования [5]. Так как такая идея должна быть достаточно разработанной для эффективного использования, то постепенно концепции стали превращаться в подобия планов, содержащих нормативно-целевые части;

5) систему связей, то есть содержащую связи между первыми четырьмя системами и отражающую факт вхождения одних и тех же элементов знания в разные системы.

Изучение связей педагогики с ее предметной областью – педагогической практикой (например, с работой учителя), несомненно, входит в число задач

методологии педагогики. Именно в этом заключается ее основная практическая значимость. Методология не должна заниматься внедрением научных результатов, но в круг ее задач входит определение путей внедрения, общих подходов и принципов реализации таких процессов.

Считать методологию системой знаний о способах, принципах, нормах, теоретической и практической деятельности – значит очень ограничивать предмет. Действительно, в него включается научное педагогическое знание, а оно отнюдь не ограничивается описанием способов, принципов и норм. Одни из них, относящиеся к теоретической деятельности, входят в прагматико-процедурную систему, а другие, относящиеся к практической деятельности, – в модельно-репрезентативную, не исчерпывая ее. Методология педагогики исследует и понятия педагогики, и ее законы, и решаемые в ней задачи, и многое другое. Нельзя все сводить только к прагматико-процедурной системе знания, оставляя вне поля зрения другие.

Очень важен вопрос о соотношении методологии и теории педагогики. К сожалению, он часто решается, на наш взгляд, не верно. Об этом, в частности, свидетельствует то, что некоторые ученые занимаются созданием новой педагогической теории, вплоть до прикладных ее уровней для всех звеньев системы непрерывного образования [8, с. 80]. Тем самым в методологию педагогики включается по существу вся теоретическая педагогика.

На самом деле методология, есть основания утверждать, должна не создавать педагогические теории, а изучать их, разрабатывать методы их создания, направляя таким образом деятельность ученых, занимающихся педагогикой. Это нисколько не умаляет значения методологии педагогики, а только отражает реальное положение дел, когда она входит в педагогику как ее рефлексивная часть, а не наоборот. Возникшая парадоксальная ситуация, когда часть (методология педагогики) претендует на замену целого (всей педагогики), приводит к необходимости более тщательного рассмотрения функций методологии педагогики и сопоставления их с функциями педагогических теорий.

Уже к середине 80-х гг. в методологии были выявлены 3 функции: рефлексивная, познавательная (исследовательская) и функция критики развития педагогической науки. Тем не менее и отнюдь не исчерпываются задачи педагогики. Для их раскрытия нужно выявить, какие же функции реализует (а точнее, должна реализовывать) любая развитая научная область.

Обычно с наукой связывают гносеологические (познавательные) функции: описание (“что есть?”), объяснение (“почему так устроено?”) и предсказание (“что будет?” или “что может быть?”). Описание является лишь частью (этапом) процесса формирования знаний о некоторой предметной области. В него входят наряду с ним моделирование, а затем упорядочение и систематизация (организация) знаний.

В связи с возрастанием роли науки как средства преобразования действительности стали выделять ее праксеологические (преобразовательные) функции: целеполагание и конструктивное предписание (ответ на вопрос “как достичь тех или иных целей?”). Именно наличие праксеологических функций делает научную область прикладной (без них она будет абстрактной) и выявляет ее практическую значимость.

У науки есть и другие функции: аксиологическая (оценочная), а также нормативное предписание (“что должно быть и как?”). Мало внимания уделяется эвристическим (творческим) функциям научного знания. Они заключаются в постановке задач и в поиске их решений, в результате которых реализуются функции науки.

Познавательная, критическая, а также преобразующая функции входят в круг задач методологии педагогики так как критика – это особый вид оценивания. В этом отношении методология не отличается от других научных разделов, которым также свойственна оценивающая функция. Даже в такой, казалось бы, абстрактной науке, как математика, происходит оценивание изучаемых объектов, что находит отражение в терминологии.

Особая роль принадлежит рефлексивной функции. Под рефлексией в психологии обычно имеют ввиду обращение мышления на самого себя. В философии это форма теоретической деятельности человека, направленная на осмысление своих собственных действий и их законов. В науке одним из объектов ее изучения с помощью методологии стала она сама. В этом и заключается рефлексивная функция методологии педагогики.

Нередко перед методологией педагогики ставится задача разработать конкретные методы исследования, хотя, как правило, она решается самими исследователями. Тем более что в любой теории есть прагматико-процедурная система, элементами которой являются и методы НИР. Она создается трудами теоретиков и экспериментаторов.

Для понимания места и роли методологии педагогики существенен вопрос: связана ли она с практикой только опосредованно, через педагогическую теорию, или имеется прямая связь между этими областями? Однозначного ответа нет, однако представляется целесообразным выделить такой научный раздел, как методология педагогической практики. Ее предметная область (объект изучения) – это работа воспитателей и преподавателей, деятельность учащихся, учебно-воспитательные процессы и системы. Тем самым ее объект совпадает с объектом теории, но если теория изучает сами эти процессы и системы, то методология педагогической практики занимается их базисом, основаниями, давая, например, учителю или преподавателю вуза общие, стратегические ориентиры в их работе.

Задачи, которые относятся к методологии, имеют гораздо большую общность, в силу чего их решение дает не столь четкие результаты, как в теории педагогики. Поэтому методологические принципы практической деятельности требуют тщательной конкретизации и детализации в каждом конкретном случае. В то же время законы теории или разработанные на их основе правила и методики применимы всякий раз, когда выполнены исходные условия. Конечно, такое разделение не бесспорно, и те же функции могут осуществляться самой педагогической теорией. Главной в этом случае оказывается прагматико-процедурная система. Именно через нее в первую очередь реализуются методологические функции научной теории.

И наконец, необходимо выяснить связь методологии и методики. Смешение их приводит к подмене понятий и дискредитации методологии. В то же время “давно замечено, что методическая направленность повседневной педагогической деятельности часто не согласуется с необходимой стратегической ориентацией, которую дает методологическое знание” [6, с. 49].

Различие между методологией и методикой заключается в следующем. Если первая направлена на решение общих вопросов, то вторая – это описание на логическом уровне какой-либо конкретной деятельности. В частности, методология – это область, власть науки, а методика – сфера инструментально-практического знания. Конкретизацией методики служит технология, где деятельность представлена процедурно, т. е. как определенная система действий.

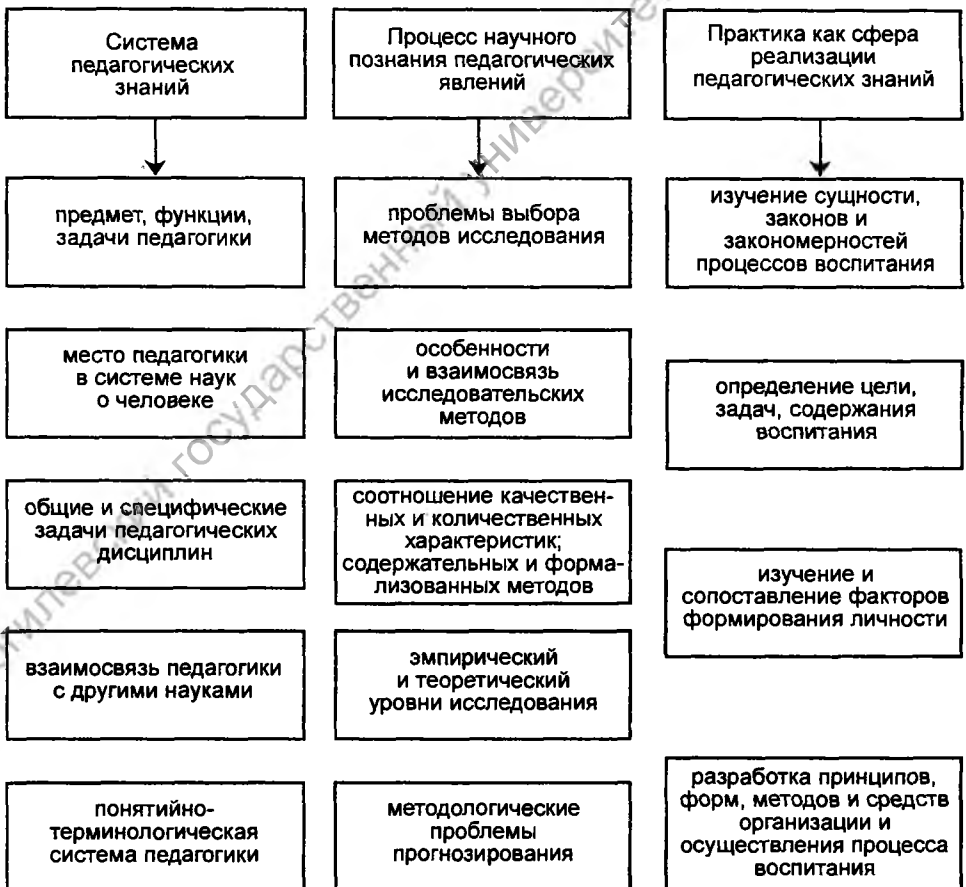
Какую пользу может принести учителю методологическое знание? Несомненно, он должен не просто знать свое дело, а обладать достаточной

интеллектуальной культурой без которой в современном обществе не сможет хорошо выполнять функции педагога. Содержание интеллектуальной культуры составляют: основательная профессиональная подготовка, гибкость и адаптивность мышления, владение методологическими знаниями, обеспечивающими ориентировку в меняющихся условиях профессиональной деятельности [4].

Важная функция методологического знания – развитие способностей к анализу и синтезу, конкретизации и обобщению, доказательству и опровержению, формулированию и проверке гипотез, обоснованию своих утверждений и упорядочению знаний, ведению дискуссий, постановке проблем и поиску их решений. Формирование опыта мышления, интеллектуальных умений и навыков оказывается наиболее успешным тогда, когда оно основывается на различных методологических знаниях.

Сферы реализации методологии педагогики осуществляются по различным направлениям.

СФЕРЫ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДОЛОГИИ ПЕДАГОГИКИ (по В.И. Смирнову)



Что такое педагогическое исследование и что значит быть педагогом-исследователем?

Исследование – научный труд [7, с. 250].

Педагогическое исследование – процесс и результат научной деятельности, направленной на получение новых значимых теоретических и методологических для практики знаний.

Мы полагаем, что любое педагогическое исследование, в конечном счете является вкладом в научное обоснование практической педагогической деятельности. Именно исследовательский элемент сближает научный поиск и учебно-воспитательный процесс. Исследовательское начало оплодотворяет практическую педагогическую деятельность, а последняя способствует научному творчеству.

Перед педагогом, включившимся в научный поиск, естественно, возникают вопросы: что значит быть исследователем? Каждый ли способен на это? Какие качества личности, знания и умения необходимы исследователю?

Быть педагогом-исследователем – это значит вести научно-поисковую деятельность. Поиск и открытие – это преодоление какого-то познавательного барьера, встающего на пути понимания сути дела.

Быть педагогом-исследователем – значит уметь находить новое в педагогических явлениях, выявлять в них скрытые связи и закономерности.

Быть педагогом-исследователем – это значит размышлять, проводить мысленный эксперимент, использовать различные виды воображения, учитывать широкий комплекс условий и факторов. Важно учитывать все до мелочей: единичное, всеобщее, особенное, мало значительное или так называемые косвенные факты. Часто случается, что именно незначительные факты могут быть началом научных открытий.

Быть педагогом-исследователем – значит искать противоречия в существующих, педагогических процессах, фактах и явлениях; измерять все то, что может подлежать измерению, это также возвращаться к уже решенным проблемам и задачам, предлагать их рассмотрение с новых теоретических, методологических и методических позиций.

Быть педагогом-исследователем – значит в совершенстве ориентироваться в обширном мире научной литературы (книг, монографий, журналов, пособий и газет); глубоко овладеть методикой сложных инструментальных, лабораторных и прочих исследований; научиться классифицировать собранный материал, статистически правильно обрабатывать его, научно анализировать и обобщать, а затем выстраивать логически, делать выводы и выдавать практические рекомендации работникам различных учебных заведений.

Как видим, быть педагогом-исследователем – это достаточно сложное, трудоемкое дело. Для этого необходимы и общая, и педагогическая, и методологическая культура, и профессиональные умения, и определенный опыт учебно-воспитательной работы, и некоторые специальные знания, умения. Требуется, в частности, умение наблюдать, анализировать и обобщать явления, факты, выделять главное, умение по немногим признакам предвидеть развитие явления, видеть альтернативу очевидному, соединять точный расчет с фантазией и догадкой и многое другое.

Кто может стать педагогом-исследователем?

Первое. Педагог, у которого сформировался стойкий познавательный интерес к педагогической профессии, науке и огромное желание заниматься научными изысканиями.

Второе. Педагог, который профессионально, мировоззренчески и нравственно подготовлен.

Третье. Педагог, который характеризуется сильной волей и бойцовскими качествами. Как известно, всякое новое пробивает себе дорогу в борьбе с консерватизмом, с нередко серьезным противодействием. Стойкость, напористость педагога позволяет ему отстоять свою позицию, идею, суждение.

Четвертое. Педагог, у которого сформированы такие качества как целеустремленность, организованность, трудолюбие и стремление к победе.

Таким образом, научный поиск ведет человек, и успех приходит лишь при полной его самоотдаче, когда все стороны личности гармонично и полно включены в научное изыскание. Поэтому педагогическое исследование предъявляет к человеку повышенные требования. Речь идет не только о гибкости и глубине мышления, но и об увлеченности, интересе, о вдохновении и страстности в поиске. Образно говоря, внутренний мир человека, богатство его личности выступают главной пружиной и ведущим инструментом научного анализа.

Что такое методологическая культура педагога-исследователя?

Методологическая культура – существенная составная часть, слагаемое педагогической культуры, характеризующее степень глубины и основательности овладения педагогом знаниями основ методологии педагогической и психологической науки, умение применять эти знания творчески, с высокой эффективностью при организации учебно-воспитательного процесса.

Попытаемся представить модель методологической культуры педагога-исследователя.

Модель методологической культуры педагога-исследователя



Рассмотрим отдельные компоненты этой модели.

Методологические знания педагога-исследователя характеризуют глубину и основательность овладения им методологией педагогики (знаниями педагогической и психологической теорий в постоянном развитии, умение применять эти знания самостоятельно, методически обоснованно и с высокой эффективностью в процессе организации учебно-воспитательной работы).

Диалектическое мышление – это субъективная сторона методологической культуры педагога-исследователя, это мысленное конструирование им

нового способа и новых средств разрешения противоречий, возникающих в педагогическом процессе. Для педагога-исследователя овладеть диалектическим мышлением – это значит овладеть умением анализировать, сравнивать, обобщать педагогические факты, отличать существенное от несущественного, находить многочисленные причинно-следственные связи и закономерности. Подчеркнем, это мыслительный акт приводит к формированию нового научного знания.

Педагогическая рефлексия – это умение педагога-исследователя анализировать собственную научную деятельность, размышлять о положительных и отрицательных сторонах этой деятельности, находить реальные пути, методы выхода из сложившейся ситуации.

Социальная перцепция – восприятие, познание, понимание и оценка педагогом-исследователем действий учащихся, самого себя, социальных общностей. Сущность педагогической социальной перцепции в том, что педагог-исследователь при организации индивидуальной учебной деятельности проникает в интеллектуально-эмоциональный и волевой комплекс свойств воспитанника, его мотивационную сферу, это дает ему возможность увидеть личность человека в целом, в ее сложном, противоречивом развитии.

Таким образом, методологическая культура педагога-исследователя – это сложное философско-психолого-педагогическое образование, все компоненты которого взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Есть основания утверждать, что педагог-исследователь с ярко выраженной методологической культурой глубже проникает в сущность учебно-воспитательного процесса, видит его противоречия, находит закономерности его развития, определяет действенные технологии педагогического влияния на личность и ученический коллектив.

Основные методологические подходы к педагогическому исследованию

Методология каждой науки раскрывается через специфические относительно самостоятельные подходы или принципы.

В современных педагогических исследованиях реализуют: системный, комплексный, личностный, деятельностный, полисубъективный (диалогический), природосообразный, культурологический, антропологический подходы, которые и представляют их методологические принципы.

Системный подход – ориентирует исследования на раскрытие целостности объекта, выявление его сложных связей и взаимодействий, среди которых нужно выделить наиболее существенную, определяющую для данного объекта, как говорят, системообразующую связь (например, системообразующими компонентами учебного процесса могут быть: целеполагание, субъекты педагогического процесса (педагог и учащиеся) и результат).

Комплексный подход – ориентирует исследователя на рассмотрение группы явлений в совокупности (например, при изучении темы "система социального воспитания в школе", исследователь учитывает объективные и субъективные условия и факторы, влияющие на эффективность социального воспитания детей в школе, взаимосвязь гражданского, нравственного, трудового, экономического, физического и других типов воспитания, единство и координацию влияний школы, семьи, социума на воспитание детей).

Личностный подход – во-первых, означает ориентацию при конструировании и осуществлении педагогического процесса на личность как на цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности. Во-вторых, этот подход настоятельно требует от исследователя учета уникальности личности, ее интел-

лектуального и духовного потенциала. В-третьих, в рамках данного подхода исследователь опирается в обучении и воспитании на естественный процесс саморазвития природных задатков и относится к воспитаннику, как субъекту воспитательного взаимодействия.

Деятельностный подход – ориентирует исследователя, во-первых, на анализ структуры учебной, общественно-полезной, духовной и других видов деятельности воспитанников, изучению составляющих их: предметное содержание; мотивы побуждающие субъекта к деятельности; цели, на достижение которых она направлена; средства, с помощью которых деятельность осуществляется, и ее результаты. Во-вторых, деятельностный подход требует от исследователя специальной работы по выбору и организации деятельности ребенка, по активизации и переводу его в позицию субъекта познания, труда и общения. Это, в свою очередь предполагает обучению воспитанника сознательному выбору цели и обоснованному планированию деятельности, ее организации и регулированию, контролю, самоанализу и оценке результатов деятельности. В-третьих, деятельностный подход – суть которого состоит “в признании единства психики и деятельности, единства строения внутренней и внешней деятельности, деятельностного опосредования межличностных отношений” [3, с. 30].

Природосообразный подход – обеспечивает организацию учебно-воспитательного процесса в соответствии с общими законами развития природы и человека.

Полисубъектный (диалогический) подход – составляет сущность методологии гуманистической педагогики. Применение этого подхода помогает исследователю создать нравственно-психологическое единство субъектов (педагога и учащихся), благодаря которому “объектное” воздействие уступает место творческому процессу взаиморазвития и саморазвития, взаимообразования и самообразования, взаимовоспитания и самовоспитания.

Культурологический подход помогает исследователю приобщить воспитанников к различным пластам культуры как системы ценностей.

Антропологический подход – предполагает системное использование исследователем данных всех наук о человеке и их учет при построении и осуществлении учебно-воспитательного процесса. К.Д. Ушинский писал: “Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде всего узнать его тоже во всех отношениях”.

В практике педагогических исследований осуществляют также такие подходы, как: монографический (обращенный к философской, социологической, психолого-педагогической и другой литературы); праксиметрический (обращенный к сравнительно-сопоставительному анализу по обобщению массового и новаторского педагогического опыта); логический (предусматривает изучение педагогического явления в том состоянии его развития, которого оно достигло на момент исследования); исторический (ориентирует на изучение конкретно-исторического генезиса и развития, объекта исследования); сущностный (направлен на выявление устойчивых характеристик, внутренних связей, механизмов и движущих сил изучаемого явления).

ЛИТЕРАТУРА

1. **Выготский Л.С.** Воображение и творчество в детском возрасте. – М., 1991.
2. **Герbart И.-Ф.** Избр. пед. соч. – М., 1940.
3. **Конюхов Н.И.** Словарь-справочник по психологии. – М., 1996.
4. **Ладенко И.С.** Интеллектуальная культура специалистов и средства ее формирования // Интеллектуальная культура. – Новосибирск, 1988.
5. Методологическая рефлексия // Советская педагогика. – 1989. – № 2.
6. Методология педагогики: в поисках новых идей // Советская педагогика. – 1987. – № 12.

7. **Ожегов С.И.** Словарь русского языка. – М., 1957.
8. Практическая значимость методологии педагогики // Советская педагогика. – 1989. – № 10.

SUMMARY

The article considers methodological approaches to pedagogical study, revealing the correlation of methodology and pedagogical theory, the spheres of application of pedagogical methodology being determined.