



STATE OF THE PROBLEM OF INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT FORMATION IN VOCATIONAL EDUCATION

N.Yu. Korneeva

*candidate of science (education), associate professor,
head of the Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Education
of the Chelyabinsk State Pedagogical University*

The article reveals connection of the standardized directions for the development of vocational education of the disabled persons with essential characteristics of the inclusive educational environment formation in its new competence-oriented modification in line with today's needs.

Key words: *disabled person, vocational education, inclusive environment.*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ КАК РЕЗУЛЬТАТ СОВРЕМЕННОГО НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Е.В. Яковлев

*доктор педагогических наук, профессор, первый проректор
Русско-Британского института управления
Тел.: (351) 239-37-12; 239-36-74*

В статье раскрыт авторский взгляд на назначение, структуру и содержание современной педагогической концепции как результата научно-педагогического исследования.

Ключевые слова: *педагогическая концепция, педагогическое исследование, методологический подход.*

Результаты фундаментальных педагогических исследований достаточно часто приобретают вид научных концепций, в которых авторы с разной степенью полноты и обоснованности представляют собственные позиции по решению тех или иных педагогических проблем. Однако при этом иногда бывает трудно обнаружить даже структурное или композиционное единообразие изложения, что в конечном итоге приводит к спорам об определении предлагаемой теории как научной концепции. В связи с этим проблема выявления сущности и содержания педагогических концепций и сегодня является достаточно актуальной.

Исследования в данном направлении ведутся довольно активно. Наиболее значимые результаты в изучении общей методологии педагогической концепции и ее приложения в конкретных исследованиях получены В.В. Давыдовым, В.И. Загвязинским, В.В. Краевским, А.М. Новиковым и др. Ими

заложены основы понимания данного феномена, разработано назначение, ключевые концептуальные положения, однако целый ряд вопросов, касающихся содержания и структуры педагогической концепции, остались не решенными. Предлагаем собственное представление об этих аспектах, составленное на основе комплексного подхода к исследованию данной проблемы.

Использование термина «концепция» в теории и практике педагогики до настоящего времени не является однозначным. Концепция определяется как ведущий замысел, конструктивный принцип различных видов деятельности (Советский энциклопедический словарь); система взаимосвязанных и вытекающих один из другого взглядов на те или иные явления, процессы (Н.И. Кондаков); система взглядов на процессы и явления в природе и обществе (С.М. Вишнякова); обобщенное изложение сущности, ведущих принципов, основных направле-



ний, целей, задач и условий деятельности (А.А. Вербицкий); цель, сущность, структура, движущие силы, способы и закономерности функционирования учебного процесса (В.И. Загвязинский); ведущая идея, основная мысль чего-нибудь, синоним теории (А.М. Новиков) и т. д.

Учитывая продуктивные идеи приведенных определений и используя собственный опыт построения педагогических концепций, мы считаем, что *педагогическая концепция* представляет собой сложную, целенаправленную, динамическую систему теоретико-методологических и/или методико-технологических знаний об объекте исследования, базирующуюся на тех или иных методологических основаниях.

При этом *сложность* теоретических знаний означает, во-первых, диалектический синтез ключевых положений, составляющих различные научные концепции и теории; во-вторых, многообразие состава системы знаний и связей между ее частями: каждый раздел концепции имеет свое функциональное назначение, обеспечивает ее целостность и полноту, влияет на достижение общей цели и является относительно самостоятельным в силу тесной взаимосвязи с остальными разделами; в третьих, иерархичность их структуры, включающей уровни подчиненности, которые, в свою очередь, определяют логику развертывания общего содержания педагогической концепции.

Целенаправленность предполагает определение и достижение некоторой цели как идеального, мысленного предвосхищения результатов деятельности. Обеспечивается данная особенность выбором теоретико-логических средств (аналогий, примеров, суждений, выводов, обобщений и т. д.), методов (анализ, синтез, систематизация, классификация и т. д.), использованием иллюстративного материала (таблицы, рисунки и т. д.), привлечением авторитетных мнений по исследуемой проблеме.

Динамичность означает некоторую относительность представленного знания. Будучи тесно связанной с научным движением в целом, изложенная автором точка зрения не является совершенно законченной и в дальнейшем абсолютно неизменной. Однако это не означает возможную недостоверность знаний, составляющих концепцию, поскольку в основной части они должны быть обо-

снованы и в дальнейшем не опровергаться, а дополняться и корректироваться. Кроме того, свойство динамичности подразумевает в плане дальнейшего развития самой концепции установление междисциплинарных связей и расширение сферы приложения ее основного содержания. Поскольку любая концепция должна иметь потенциальные возможности для научного развития, то указанное свойство должно быть не декларативным, а фактическим; в частности, прослеживаться в том, какие понятия используются, с каких позиций рассматривается объект изучения, как он анализируется, какие научные методы привлекаются для работы и т. д.

На наш взгляд, композиционно изложение педагогической концепции как системы научных знаний должно включать общие положения, понятийно-категориальный аппарат, теоретико-методологические основания, ядро, содержательно-смысловое выражение, педагогические условия эффективного функционирования и развития исследуемого явления и границы применимости.

Общие положения. К ним относятся понятие концепции, ее цель, информационное, правовое и методическое обеспечение и место в теории педагогики. Данный раздел позволяет определить назначение концепции и обосновать правомерность ее основных положений, которая определяется их согласованностью с общепризнанными идеями, научным опытом и нормативной базой педагогической теории и практики, использованием взаимосвязанного комплекса теоретических и эмпирических методов, адекватных цели и задачам исследования.

Кроме того, данный раздел должен содержать сведения о социально-исторических предпосылках становления и развития проблемы исследования, обеспечивающих ее корректное изучение. Здесь необходимо выделить, по меньшей мере, четыре группы социально-исторических предпосылок развития того или иного предмета познания:

1) характеристики общественно-экономической ситуации, которые позволяют зафиксировать условия жизни людей, определяющие потребности и возможности их удовлетворения через существующие производственные отношения, господствующее мировоззрение и т. д.;

2) социальный заказ общества на развитие объекта изучения, выраженный, как

правило, в нормативных актах и средствах массовой информации;

3) результаты теоретического изучения объекта, отраженные в научной литературе и фиксирующие научное наследие каждого исторического этапа;

4) результаты практического освоения изучаемого объекта, что предполагает определение уровня развития производства в обществе и уровня реального овладения изучаемым объектом в конкретной научной области.

Понятийно-категориальный аппарат включает все рабочие определения, обращение к которым предполагается в рамках данной концепции, а также связи между ними, что придает ей однозначность, логическую стройность и усиливает доказательность выводов. При построении понятийно-категориального аппарата необходимо выполнение следующего требования: перечень категорий должен соответствовать главным компонентам (разделам, этапам и т. д.) изучаемого объекта, а также его методологической основе, что влечет за собой использование специфических понятий. Это позволит содержательно отразить педагогическую действительность с точки зрения изучаемого объекта. Кроме того, допускается в ограниченном объеме привлечение терминологии смежных научных областей. Поэтому весь понятийно-категориальный аппарат создаваемой концепции должен подразделяться как минимум на две группы: основные и вспомогательные категории. Основные категории позволяют выразить самые общие идеи концепции, представить принципиальную позицию автора. В связи с этим данная группа немногочисленна и непосредственно связана с концептуальным направлением. Группа вспомогательных категорий более обширна, поскольку обеспечивает выявление тех или иных нюансов концепции, ее особенностей, междисциплинарных, межнаучных связей и т. д.

Наряду с общими требованиями к понятийно-категориальному строению той или иной теории существуют требования к терминам, составляющим ее основу [2]. Они должны быть, во-первых, однозначными в том смысле, что содержание каждого строго фиксировано; во-вторых, соответствующими понятийной и лексической системам; в-третьих, соответствующими буквальному и действительному значению терминов, а именно – адекватно передавать содержание лек-

сическими, морфологическими средствами, синтаксическими конструкциями; в четвертых, способными к словообразованию, созданию так называемого «гнезда терминов» (например, обучение–обучающий–обучать).

Теоретико-методологические основания охватывают все методологические аспекты изучения соответствующей проблемы. Данный раздел является важнейшим атрибутом любой педагогической концепции, поскольку определяет комплекс стратегических направлений исследования объекта и обеспечивает решение целого ряда проблем, среди которых:

– упорядочение терминологического пространства педагогики;

– определение новых особенностей и свойств изучаемого объекта;

– выявление закономерностей и принципов развития объекта исследования;

– обозначение не поддающихся изучению или слабоизученных сторон рассматриваемой проблемы;

– определение перспектив развития изучаемого направления и в связи с ним науки в целом.

К теоретико-методологическим основаниям относятся используемые теории, методы, методики, технологии, выдвинутые научные предположения и т. д. Чаще всего в этом качестве выступают теоретико-методологические подходы, каждый из которых представляет собой принципиальную ориентацию исследования объекта, понятие или принцип, руководящий его общей стратегией [1]. Это вызвано тем, что, во-первых, они предназначены для исследования качественно различных объектов в определенном общем для них аспекте (структурном, функциональном, информационном и т. д.); во-вторых, им присущи особенности конкретно-научного и философского знания, благодаря чему они являются связующим звеном специально-научных областей с философией. Это обеспечивает высокий уровень теоретизации и обоснованности выдвигаемых положений.

Любой подход к научному познанию сводится к изучению объекта в определенном ракурсе, с проекцией результатов на ту или иную теоретическую область, которая, в свою очередь, выражается в выводах, сделанных в специальных научных терминах. Он указывает, какой аспект объекта принимается во внимание в данном случае. При этом



исследователь выделяет ту или иную сторону изучаемого предмета, что неизбежно приводит к абстрагированию от остальных его сторон. Поскольку каждый подход является продуктивным лишь в познании выделенного к исследованию аспекта, то взятый сам по себе, в отрыве от других он, как правило, бывает недостаточен. Объективную картину изучения объекта может дать лишь комплексное использование нескольких подходов.

Ядро концепции состоит из закономерностей и принципов функционирования и развития исследуемых педагогических процессов или явлений, выявленных с привлечением зафиксированных теоретико-методологических оснований. Это позволяет оценить современное состояние изучаемой проблемы, проследить перспективы ее становления и развития, технологически грамотно организовать работу с объектом исследования, что, в свою очередь, позволяет получить достоверные результаты и расширить представления об объекте в теоретическом и практическом плане.

Содержание данного раздела при его ярко выраженной теоретической направленности имеет непосредственную связь с педагогической практикой использования предмета исследования, так как:

- раскрывает его практическую сущность;
- определяет требования и правила эффективного применения;
- обуславливает выбор методов и средств;
- характеризует результат.

Как известно, закономерности – это объективно существующие, повторяющиеся существенные связи явлений и процессов. Их выявление – процесс творческий и потому не поддающийся детальному описанию. В его основе лежит научный анализ специальной литературы, передового и массового опыта оперирования с объектом исследования. При этом изучение связей объекта с определяющими его факторами может вывести исследователя на закономерности обусловленности, с его характеристическими особенностями и свойствами – на атрибутивные закономерности с эффективностью его функционирования – на закономерности эффективности, с результативностью – на закономерности результативности, и т. д.

Содержательно-смысловое выражение концепции представляет собой проекцию

теоретических положений на практическую область деятельности педагога и является завершающим в раскрытии сути предлагаемых научных идей. Данный раздел, как правило, содержит иллюстративный материал (схемы, рисунки, таблицы и т. д.). В качестве содержательно-смыслового выражения концепции может выступать построенная система функций, выделенные этапы деятельности, структура педагогического процесса и т. д. Это позволяет представить авторскую позицию по применению теоретических знаний об объекте, выявить сферу практического применения и раскрыть технологию его использования для аналогичных задач.

Педагогические условия эффективного функционирования и развития исследуемого явления характеризуют специальным образом подобранную систему мер, обеспечивающую более продуктивное становление исследуемого научного явления. Данный раздел позволяет вскрыть потенциальные возможности совершенствования взаимодействия с исследуемым объектом.

Педагогические условия, как правило, выявляются исходя из анализа и оценки влияния аспектов, компонентов, свойств объекта на эффективность его функционирования и развития. В определенном смысле они представляют собой закономерности эффективности, поскольку вскрывают ее объективные связи с различными сторонами изучаемого объекта. Выявление педагогических условий – процесс творческий и потому сугубо индивидуальный.

Тем не менее можно выделить определенную последовательность в этой деятельности:

- выявление основных компонентов, причастных к достижению цели, их анализ и определение степени причастности к цели;
- выбор мероприятий, усиливающих эффективность каждого компонента;
- упорядочение полученных условий (исключение лишнего, объединение нескольких в одно и т. д.);
- экспериментальная проверка каждого условия и всего комплекса, неудовлетворительные результаты которой требуют продолжения поиска.

Поскольку отдельные, случайно выбранные условия обычно не могут существенно повлиять на эффективность того или иного педагогического явления, необходим гибкий,

динамично развивающийся комплекс условий, учитывающий развертывание основных педагогических процессов.

Границы применимости концепции раскрывают ее возможности и пределы эффективного использования. Они могут быть представлены объектами, на которые распространяется действие выдвинутых положений, областями педагогической действительности, спецификой субъектов педагогического процесса, условиями эффективного функционирования и развития исследуемого явления и т. д.

Подводя итог вышеизложенному, отметим, что представление педагогической концепции в соответствии с предложенной структурой, во-первых, обеспечивает комплексность авторских выводов; во-вторых, придает ей вид целостной теории; в третьих, привносит необходимые качества логической стройности, последовательности, наглядности, завершен-

ности; в четвертых, четко определяет сферу ее эффективного применения. Недостаточное внимание к любому из выделенных компонентов снижает качество педагогической концепции и затрудняет ее дальнейшее развитие и использование.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М.: Наука, 1973.

2. Железовская Г.И., Еремينا С.В. Принципы формирования дидактических терминов // Методология педагогики. – Ч. III / Под ред. В.О. Кутьева. – М.: Педагогика, 1999. – С. 31–32.

3. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов. – Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010.

PEDAGOGICAL CONCEPT AS A RESULT OF MODERN SCIENTIFIC AND TEACHING RESEARCH

E.V. Yakovlev

*doctor of pedagogical sciences, professor, vice-prorector
of the Russian-British Institute of Environment*

Author's view on the purpose, structure and content of the contemporary pedagogical conceptual foundation as a result of pedagogical research is outlined.

Key words: *pedagogical conceptual foundation, pedagogical research, methodological approach.*

ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Н.О. Яковлева

*доктор педагогических наук, профессор
Челябинского государственного педагогического университета
Тел.: (351) 239-37-12; 239-36-74*

В статье рассматривается сущность и значение понятийного аппарата в проведении педагогического исследования и представления его результатов. Выделены основные требования к определению и описанию педагогических понятий.

Ключевые слова: понятие, категория, термин, понятийно-категориальный аппарат.

Современное научное исследование всегда проводится исходя из специфического понятийного аппарата, который призван предельно точно отражать онтологическую