

УДК 37.01

DOI 10.51955/2312-1327_2024_4_195

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПОНЯТИЕ КАК ФОРМА НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

*Зульфия Абдулловна Аксютина,
orcid.org/0000-0003-2548-4673,
кандидат педагогических наук, доцент
Омский государственный педагогический университет,
наб. Тухачевского, д. 14
Омск, 644099, Россия
aksutina_zulfia@mail.ru*

Аннотация. Наиболее крупными формами научно-педагогического знания считаются научные методологические подходы, педагогические теории, педагогические концепции и научно-педагогические понятия. Научные методологические подходы и педагогические концепции как формы научно-педагогического знания достаточно полно обоснованы. Педагогическая теория как один из элементов педагогического знания выполняет функцию объяснения сущности педагогических фактов, явлений, процессов и зависимостей между ними. Цель статьи заключается в теоретическом анализе научного понятия как формы научно-педагогического знания с опорой на свойства его научности. В ходе исследования выделены пять стадий развития научно-педагогического понятия посредством использования различных содержательных форм слова в научном дискурсе: возникновение, концептуализация, категориальное наполнение, преобразование, терминологическое закрепление. Доказано, что научные понятия обладают такими свойствами, как объективность, общезначимость, системность и универсальность, поэтому они являются формой научно-педагогического знания. В условиях множественности смыслов научно-педагогических понятий требуется большая четкость и однозначность в их формировании с восхождением к более высокому уровню абстрагирования при их оформлении. Научно-педагогические понятия остаются одной из значимых форм научно-педагогического знания, так как обладают свойствами объективности, общезначимости, системности и универсальности.

Ключевые слова: педагогическая наука, научно-педагогическое знание, структура, педагогическая категория, научно-педагогическое понятие, формы научно-педагогического знания, свойства, объективность, общезначимость, системность, универсальность.

SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL CONCEPT AS A FORM OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL KNOWLEDGE

*Zulfiya A. Aksyutina,
orcid.org/0000-0003-2548-4673,
Candidate of Sciences in Pedagogy, associate professor
Omsk State Pedagogical University,
14, naberezhnaya Tukhachevskogo
Omsk, 644099, Russia
aksutina_zulfia@mail.ru*

Abstract. The largest forms of scientific and pedagogical knowledge are considered to be scientific methodological approaches, pedagogical theories, pedagogical concepts and scientific and pedagogical concepts. Scientific methodological approaches and pedagogical concepts as forms of scientific and pedagogical knowledge are quite fully substantiated. Pedagogical theory as one of the

elements of pedagogical knowledge performs the function of explaining the essence of pedagogical facts, phenomena, processes and dependencies between them. The purpose of the article is a theoretical analysis of the scientific concept as a form of scientific and pedagogical knowledge based on the properties of the scientific nature of pedagogical knowledge. In the course of the study, five stages of development of scientific and pedagogical concepts through the use of various meaningful forms of the word in scientific discourse were identified: emergence, conceptualization, categorical filling, transformation, terminological consolidation. It is proved that scientific concepts have such properties as objectivity, general significance, systematicity and universality, therefore they are a form of scientific and pedagogical knowledge. In the conditions of the multiplicity of meanings of scientific and pedagogical concepts, greater clarity and unambiguity are required in their formation with an ascent to a higher level of abstraction in their design. Scientific and pedagogical concepts remain one of the significant forms of scientific and pedagogical knowledge, since they have the properties of objectivity, general significance, systematicity and universality.

Key words: pedagogical science, scientific and pedagogical knowledge, structure, pedagogical category, scientific and pedagogical concept, forms of scientific and pedagogical knowledge, properties, objectivity, general validity, consistency, universality.

Introduction (Введение)

Положение педагогической науки связано с разнонаправленностью ее оценки в науке. И. А. Соловцова и Н. М. Борытко полагают: «Потребность в педагогическом знании появилась вместе с зарождением человеческого общества ... Первоначально педагогическое знание оформлялось в устном народном творчестве (сказках, мифах, легендах, преданиях), затем – в философских учениях. В качестве самостоятельной науки педагогика выделилась из системы философского знания в XVII в. ... Научное знание потребовалось для того, чтобы технологизировать ... процесс обучения. За последующие почти четыре столетия проблематика педагогики существенно расширилась и усложнилась. Педагогика стала, по сути, системой наук»¹. Данная позиция указывает на исторически сложившуюся научную обоснованность педагогики. Однако, В. В. Сериков ссылается на существующее мнение о ненаучности педагогики, что находит выражение в методологическом кризисе, дающем «основания говорить о «ненаучности» педагогики, о ее не востребоваемости как области науки» [Сериков, 2015, с. 9]. Данное положение обусловлено тем, что многие методологические аспекты педагогики имеют многоплановый характер, а роль педагогической науки, по мнению В. В. Серикова, выражена в ее исключительно практической направленности [Сериков, 2015]. Эта же мысль звучала и у В. В. Краевского, справедливо замечавшего: «Педагогика наука о практике»².

Остается открытым вопрос и о структуре научно-педагогического знания, способной выступить доказательной составляющей научности педагогики. В. Е. Гмурман считал: «За основу выделения структурных элементов принимается взаимосвязь теоретического и прикладного знания, в других – взаимосвязь проблем методологии, теории, методики и педагогической техники,

¹ Соловцова И. А. Общие основы педагогики: учебник для студентов педагогических вузов / И. А. Соловцова, Н. М. Борытко; под ред. Н. М. Борытко. Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. 60 с.

² Краевский В. В. Методология педагогики: Пособие для педагогов-исследователей. Чебоксары: Изд-во Чуваш., ун-та, 2001. 244 с.

в-третьих – характер научно-педагогических исследований (степень их фундаментальности), в-четвертых – возрастные критерии, в-пятых – профессионально-трудовые и т. д.» [Гмурман, 1971, с. 14]. Многообразие в выделении структурных элементов научно-педагогического знания подчеркивает сложность педагогики, множественность в ее трактовании, определении состава и критериальном наполнении. Это явление было обнаружено еще И. М. Кантором, понимавшим «под структурой педагогической науки ... связь и взаимозависимость теорий различных уровней и значений» [Кантор, 1980, с. 64]. Такое отношение привело к тому, что в учебных изданиях структура педагогики чаще всего представляется через ее отрасли. Хотя более очевидна необходимость определения структуры научно-педагогического знания посредством выделения и описания его форм. Различные формы научно-педагогического знания создают фундаментальную основу для структурного построения педагогики, способов понимания и функционирования педагогической деятельности, сохранения различных педагогических идей.

Наиболее крупными формами научно-педагогического знания традиционно считаются научные методологические подходы, педагогические теории, педагогические концепции и научно-педагогические понятия. Выделяются и иные формы научно-педагогического знания, например, у Н. А. Лызь это «законы, модели, понятия, теории» [Лызь, 2014, с. 40]; у Е. Овсяницкой – «учебные предметы, построенные на базе существующих научных дисциплин» [Овсяницкая, 1998, с. 84].

Научные методологические подходы и педагогические концепции как формы научно-педагогического знания достаточно полно обосновала Е. В. Гелясина. Научные методологические подходы как формы педагогического знания доказаны посредством определения их «сущности, структуры, места подхода в системе педагогического методологического знания, раскрытия их методологических функций, выявления особенностей компонентов, обоснования этапов разработки подхода» [Гелясина, 2020а, с. 19]. При обосновании педагогической концепции как формы научно-педагогического знания был проведен «методологический анализ концепции как его ключевой структурной единицы» [Гелясина, 2020б, с. 38]. Педагогическая теория в структуре научно-педагогического знания нашла отражение в работе З. М. Большаковой, Н. Н. Тулькибаевой и Г. С. Голошумовой. Они пришли к выводу: «Педагогическая теория как один из элементов педагогического знания выполняет функцию объяснения сущности педагогических фактов, явлений, процессов и зависимостей между ними» [Большакова и др., 2018, с. 65].

Научное понятие как форма научно-педагогического знания требует современного научного анализа, что обусловлено сложившимся проблемным полем. Так, В. П. Вейдт выделила наиболее острые проблемы, связанные с педагогическими понятиями: «1) многозначность педагогических терминов, или полисемия педагогической терминологии; 2) пополнение отечественной терминосистемы педагогики иноязычными заимствованиями; 3) дублетность, или синонимия педагогических понятий; 4) несоответствие содержания понятий, употребляемых в нормативных документах, содержанию научных понятий»

[Вейдт, 2020, с. 4]. Указанные проблемы возможно разрешить лишь посредством постоянного тщательного анализа научно-педагогических понятий.

На необходимость анализа и систематизации научно-педагогических понятий обратили внимание исследователи из России и Белоруссии. Они рассматривают такую систематизацию сквозь призму сочетания теории и практики для достижения понимания и подкрепления теоретических идей педагогики [Невдах и др., 2022]. Необходимостью общетеоретического анализа научно-педагогических понятий выступает и то, что они являются важнейшим инструментом в профессиональной коммуникации педагогов [Дорохова и др., 2024], а точность их употребления «может свидетельствовать как о степени погружения ... в предметную область, так и о ... профессиональной осведомлённости» [Никитина, 2023, с. 2].

Группа российских и белорусских исследователей рассматривает систематизацию педагогической терминологии «в качестве одной из методологических проблем педагогики» и «основой понимания механизмов развития и функционирования педагогического знания, повышения эффективности обобщения педагогических терминов» [Егорова и др., 2021, с. 15]. Данный факт является свидетельством необходимости анализа и инвентаризации научного знания о педагогических понятиях.

Цель статьи заключается в теоретическом анализе научного понятия как формы научно-педагогического знания с опорой на свойства научности педагогического знания.

Для достижения целевого ориентира данного исследования последовательно опишем проявление таких свойств научно-педагогических понятий в структуре педагогического знания, как объективность, системность, общезначимость и универсальность. Отметим, что выделение свойства *объективности* базировалось на идеях Н. Л. Коршуновой о существовании определенных границ объективности в педагогической науке [Коршунова, 2010], понимаемой «как обусловленный особенностями объекта (которые в полной мере нам неизвестны) характер его ответной реакции на познавательные действия субъекта» [Коршунова, 2010, с. 58]. Опора на свойство *системности* предполагала повышение результативности и доказательности данного исследования [Перминова, 2024]. Идеи необходимости педагогического знания для всех людей и его всеобщность находят отражение в свойствах *общезначимости* и *универсальности*. Данные свойства рассматриваем как наиболее общие, поэтому опора на них позволит осуществить общий теоретический анализ научно-педагогического понятия как формы научно-педагогического знания.

Materials and methods (Материалы и методы)

В качестве исследовательских методов используются теоретические методы, а именно теоретический анализ и синтез, сравнение и классификация.

Discussion (Дискуссия)

Наличие форм научно-педагогического знания свидетельствует о

множественности понимания и отражения педагогической реальности. Полагаем, что среди всех форм научно-педагогического знания понятия имеют первостепенное значение. Этот факт справедливо описали И. А. Соловцова и Н. М. Борытко: «Становление любой области научного знания, в том числе и педагогики, связано с развитием понятий, которые, с одной стороны, устанавливают связи данной области знаний с другими областями, с другой – определяют специфику данной области научного знания. Система терминов, понятий и категорий составляет категориальный аппарат педагогической науки (он именуется также понятийным или терминологическим)»¹. Именно специфика и основные свойства научного знания позволяют говорить о педагогике как науке в целом, о ее состоятельности как отдельной научной области, обладающей собственным предметом, объектом, методами, понятийным аппаратом и пр.

Г. И. Ибрагимов, описывая суть понятия, указывал: «как две его стороны выражают собой определенную ступень познания круга охватываемых данным понятием объектов (объем) и существенных, определяющих признаков этих объектов (содержание)» [Ибрагимов, 2011, с. 13]. Фактически сущностная сторона научного понятия сводима к его объему и содержанию.

Л. Д. Устьянцева, рассматривая научные понятия, обнаружила основные их характерологические особенности, способствующие описанию отдельно взятой педагогической категории или понятия, проникновения в его содержание:

«– по своему происхождению понятие является обобщением опыта и результатом исследований;

– по содержанию и гносеологическому значению понятие есть отражение объекта в сознании субъекта;

– по структуре понятие выступает как система взаимосвязанных существенных признаков, в которых раскрывается его содержание;

– по своему значению понятие является инструментом теоретического мышления» [Устьянцева, 1998, с. 9-10]. Исследование Л. Д. Устьянцевой наглядно демонстрирует выраженность свойств объективности и системности у научно-педагогических понятий. Объективность рассматривается посредством связи с педагогической практикой, а системность через взаимосвязанность структурных признаков понятий.

Н. А. Лызь полагает, что функционально педагогические понятия «концентрируют в себе содержание предметного знания» и «служат организаторами производства научно-педагогического знания» [Лызь, 2014, с. 41]. По ее мнению, в последнее время происходит «трансформация смысла категорий педагогики», что «может свидетельствовать об изменении картины изучаемой сферы реальности» [Лызь, 2005, с. 17]. Данная позиция сравнительно часто звучит в научных работах современных авторов, что указывает на наличие кризиса в понятийной области педагогики, который выражается в отставании науки от практики, в формировании нового взгляда на педагогическую

¹ Соловцова И. А. Общие основы педагогики: учебник для студентов педагогических вузов / И. А. Соловцова, Н. М. Борытко; под ред. Н. М. Борытко. Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. 60 с.

действительность, связанного с переходными явлениями общества и его трансформационными процессами.

Н. М. Боротко, размышляя о требованиях к определению педагогических категорий, приходит к трем составляющим: «выявить сущностные характеристики определяемого педагогической категорией объекта; выделить ... функции определяемого объекта; проанализировать содержание определяемого объекта» [Боротко, 2012, с. 14]. Такой подход к анализу научно-педагогического понятия (через анализ категорий) будет способствовать его более полному раскрытию и обоснованию содержания и объема.

«Любая педагогическая категория может быть рассмотрена, определена и проанализирована в трех аспектах: как явление (социальное, культурное и др.); как процесс; как деятельность»¹ – пишут И. А. Соловцова и Н. М. Боротко. Указанное ими положение будет способствовать и приводить к ряду следствий: формированию значительного многообразия определений категорий, закреплению многоаспектности в понимании педагогических категорий и понятий.

В данном контексте особый интерес представляет работа Н. Л. Коршуновой «Зачем нужна однозначность научных понятий», в которой она формирует правила пользования научно-педагогическими понятиями: строго придерживаться заданного понимания термина, использовать научный стиль изложения во избежание трансформации смысла понятия, избегать редукции «смыслового поля термина» [Коршунова, 1992]. Первоначально может показаться, что позиции указанных выше авторов противоположны, но это не так, они взаимодополняемы и не исключают одно и другое.

В педагогике сложилось несколько подходов к систематике научных понятий:

- по сочетанию историко-педагогического и семантического подходов [Комаровский, 1969];
- с позиции логико-гносеологического подхода [Кантор, 1980];
- по интеграции системно-логического и содержательного подходов [Безрукова, 1983];
- по предметной области [Гинецинский, 1992];
- на основе исторического подхода [Коршунова, 1992];
- с опорой на научно-методологическую базу [Галагузова и др., 2020];
- по классификационному признаку [Кошкина, 2012].

Вместе с тем, вопрос о классификации и систематике научно-педагогических понятий остается нерешенным, хотя попытки поиска научно-методологических подходов продолжаются. Так, группа ученых из Белоруссии и России на протяжении нескольких лет проводила крупное исследование понятийного аппарата современной педагогики на основе интеграции дисциплинарного, феноменологического и когнитивного подходов. Систематика терминологического аппарата осуществлялась с выделением:

¹ Соловцова И. А. Общие основы педагогики: учебник для студентов педагогических вузов / И. А. Соловцова, Н. М. Боротко; под ред. Н. М. Боротко. Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. 60 с.

– тематических кластеров («Теоретико-методологические основы педагогики», «Дидактика», «Дидактика обучения взрослых», «Основы управления педагогическими системами», «Дополнительное образование») [Систематизация..., 2018];

– понятийно-терминологического поля («Профессиональная педагогическая деятельность», «Непрерывное образование», «Воспитание и социализация», «Современный процесс обучения», «Содержание образования», «Современные формы образовательной деятельности», «Технологии и методы обучения», «Образовательная диагностика», «Педагогическая инноватика») [Развитие..., 2022].

Специальному изучению на основе графов был подвержен кластер «Дидактика», в котором были описаны меньшие по объему кластеры: «Дидактика как наука», «Обучение», «Преподавание», «Учение», «Содержание образования», «Метод обучения», «Формы обучения», «Средства обучения», «Оценивание», «Воспитывающее обучение», «Педагогическая технология», «Инновации в дидактике», «Дидактика взрослых» [Систематика ..., 2019].

Кластеризация понятийного аппарата педагогики явление достаточно новое. Кластеры характеризуют педагогические понятия связанностью, взаимодополняемостью и взаимозависимостью. Особо отметим тот факт, что в последнее время прослеживается явная дефицитарность исследований такого уровня, позволяющих оценить изменения в понятийном аппарате педагогики, своевременно рефлексировать, давать педагогическому сообществу ориентиры в понимании тех явлений, которые оказывают существенное влияние на изменения в терминологическом и понятийном аппарате педагогики. Систематика терминологического аппарата педагогики позволяет своевременно обновлять научно-педагогическое знание, сохранять его актуальность.

Педагогические понятия и категории обладают рядом свойств, к которым относятся взаимосвязанность, взаимообусловленность и соподчиненность. Взаимосвязанность отслеживается в тесном переплетении категорий/понятий. Взаимообусловленность рассматриваем в качестве взаимных влияний одних понятий и категорий на другие. Соподчиненность прослеживается в возможности построения уровневой иерархии категорий, где отдельно взятая категория/понятие способна подчиняться группе категорий более высокого уровня.

В работе Г. Н. Серикова предпринимается попытка трехуровневой классификации педагогических понятий. Выделены следующие группы: «понятия, характеризующие виды образования; понятия, связанные с видами образовавшегося ресурса человека; система обобщенных понятий, объединяющих два предыдущих уровня и отражающих их бинарные отношения» [Сериков, 2013, с. 19]. В данной классификации понятия построены с учетом общеуниверсальных правил систематики. Вместе с тем понятийный аппарат воспитания «выпал» из классификации.

В. В. Краевский все категории педагогики делил на разные уровни:

философские, общенаучные и собственно педагогические¹. В основу данной классификации заложена уровневая иерархичность. Данная классификация имеет общий характер и представляет интерес в большей мере для исследователя, практикам же данная систематика представляется сложной и наукообразной.

И. А. Соловцова и Н. М. Борытко выделили тенденции в современном развитии категориального аппарата педагогики: заимствование понятий из философии; заимствование общенаучных понятий; включение понятий, не являющихся строго научными; «переформатирование» фундаментальных понятий; наделение понятий новыми смыслами². Е. А. Кошкина выделила тенденции в развитии понятийного аппарата дидактики: «Возникновение дидактических понятий и терминов обусловлено в первую очередь потребностью в фиксации и осмыслении опыта обучения, накопленного в разных культурах и в разных образовательных системах; сохранение относительной стабильности ее структурной организации; формирование категориального аппарата теории и практики обучения; развитие структурных компонентов дидактической терминологии» [Кошкина, 2016]. Е. А. Кошкина указывает на наличие свойства общезначимости у педагогических понятий, что важно для данного исследования.

Российские ученые уделяют значительное внимание исследованию педагогических понятий. Так, например, Е. А. Кошкина разработала авторскую «концепцию выделения основных этапов генезиса терминологии отечественной дидактики», определяя «изменения состояния употребления дидактических понятий и терминов» [Кошкина, 2015]. Вместе с тем необходимость более целостного и системного анализа понятийного аппарата педагогики вполне очевидна.

В настоящее время «отечественная педагогическая терминология ... пополняется новыми лексическими единицами. Данный процесс зачастую происходит стихийно и лавинообразно, что приводит к трудностям в систематизации научно-педагогической лексики» [Кошкина и др., 2022, с. 133]. Данное явление неизбежно как в силу развития педагогики как науки, так и обогащения научно-педагогического знания новым содержательным наполнением, связанным с бурным развитием информационных технологий, поиском новых более продуктивных образовательных технологий.

Results (Результаты)

Обращаясь к научно-педагогическим понятиям, отметим наличие у них свойства объективности. Научные понятия всегда соотносятся с педагогической реальностью, они ее суть, ее содержательное воплощение, их истинность базируется не столько на теоретизации и абстрагировании, сколько на анализе педагогической действительности и практики.

¹ Краевский В. В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей. Чебоксары: Изд-во Чуваш., ун-та, 2001. 244 с.

² Соловцова И. А. Общие основы педагогики: учебник для студентов педагогических вузов / И. А. Соловцова, Н. М. Борытко; под ред. Н. М. Борытко. Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006. 60 с.

Объективность научно-педагогических понятий можно отследить и в процессе их развития. Полагаем, что можно выделить пять стадий развития научно-педагогических понятий посредством использования различных содержательных форм слова в научном дискурсе: возникновение, концептуализация, категориальное наполнение, преобразование, терминологическое закрепление. На стадии возникновения формируется словесная форма как языковая единица, отражающая некое педагогическое явление, процесс или состояние. На стадии концептуализации слово преобразуется в дефиницию. Далее происходит категориальное наполнение педагогического термина общим содержанием. На стадии преобразования категория приобретает статус научного понятия. Завершается весь процесс стадией закрепления научного понятия как термина педагогики. Это целостный путь образования научно-педагогического понятия с плавным переходом от одной стадии к другой, с восхождением от общего к частному. Данные стадии имеют идеализированный характер, вполне возможны и другие сценарии развития научно-педагогических понятий.

Приведенные примеры систематики и классифицирования (В. В. Краевский, Г. Н. Сериков, И. А. Соловцова и Н. М. Боротко и др.) научно-педагогических понятий доказывают наличие в их организации свойства системности.

Педагогические понятия обладают свойствами взаимосвязанности, взаимообусловленности и соподчиненности, поэтому можно говорить и о наличии у них свойства общезначимости как пригодности для применения. В процессе систематики научно-педагогических понятий свойство общезначимости прослеживается при выборе исследователями научно-методологических подходов (В. С. Безрукова, М. А. Галагузова, В. И. Гинецинский, И. М. Кантор, Б. Б. Комаровский, Н. Л. Коршунова, Е. А. Кошкина, Г. Н. Штинова и др.).

Универсальность как свойство научного знания по отношению к научно-педагогическим понятиям отслеживается в переносе знаний в смежные научные области. Например, достаточно часто педагогическая терминология используется в социологии воспитания и философии образования.

Наличие у научно-педагогических понятий выраженности свойств объективности, общезначимости, системности и универсальности доказывает – научные понятия остаются одной из значимых форм научно-педагогического знания.

Работа по обновлению понятийного аппарата педагогики требует осторожности и разумности, в противном случае можем столкнуться с сатирическими явлениями, описанными В. С. Безруковой: «Совсем недавно нам пришлось сравнить понятийно-терминологический аппарат теории коллектива, созданный лабораторией Л. И. Новиковой ..., и тем, что излагается в современных учебниках, пособиях и статьях (монографиях о коллективе за двадцать лет, кажется, не издано ни одной). Теория коллектива уже подменена психологической теорией групп, коллективизм – корпоративностью, нет ничего о самоуправлении, на место соревнований пришла конкурентоспособность, во

главу угла поставлено достижение личного успеха. Ничего нет о традициях, братстве в труде, взаимовыручке и прочих «нежностях» старой теории» [Безрукова, 2012, с. 7]. Гонка за новизной через тотальное обновление научных понятий, некритичное их использование, слепое внедрение научных понятий из других наук могут привести к выхолащиванию всего педагогического. Именно тогда научные понятия и перестанут быть научно-педагогическим знанием. В работе над научно-педагогическими понятиями необходимо стремление к устранению допущенных ошибок и неточностей, исправлению заблуждений и иллюзий.

Conclusion (Заключение)

Педагогические понятия несут строго заданную смысловую нагрузку посредством отражения содержания и объема, вкладываемого в них. Педагогические понятия выступают средством отражения научной позиции автора, использующего те или иные термины. Строгость и стройность использования научно-педагогических понятий указывает на точность и уровень понимания педагогических идей. Педагогические понятия выступают индикаторами в определении педагогической парадигмы, которой придерживается их носитель.

Требуется дальнейший анализ выделенных стадий развития научно-педагогических понятий. В данном исследовании они выделены посредством использования различных содержательных форм слова в научном дискурсе: возникновение, концептуализация, категориальное наполнение, преобразование, терминологическое закрепление. Анализ указанных стадий позволит выявить сценарии развития научно-педагогических понятий.

Научно-педагогические понятия остаются одной из значимых форм научно-педагогического знания, так как обладают свойствами объективности, общезначимости, системности и универсальности. Перспективным представляется дальнейшее исследование научно-педагогических понятий как значимой формы научно-педагогического знания посредством анализа выраженности других свойств, например, доказательности, проверяемости, воспроизводимости, рациональности, использования специального языка и др.

Развитие педагогических понятий не стоит на месте, а продолжается. Явно прослеживается влияние социальных изменений на понятийный аппарат педагогики. Интенсивное развитие цифровой среды привело к появлению новых терминов, категорий и понятий. «... Рост числа IT-технологий и расширение их дидактических функций, адаптация зарубежного педагогического опыта, многозначность и синонимия используемых лексических средств, а также высокая скорость их обновления» приводят к обогащению терминологического аппарата новыми терминами [Кошкина, 2023, с. 20]. В настоящее время формируется новая отрасль педагогики, связанная с информатизацией: цифровая педагогика. Полагаем, что при более осмысленном формировании понятийного аппарата данной отрасли педагогики, возможно ее структурированное развитие с учетом имеющихся проблем.

Библиографический список

- Безрукова В. С. В поисках новой педагогики // Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии. 2012. № 2(12). С. 4-11. EDN PVRMEZ.
- Безрукова В. С. Основные категории теории воспитания и их функции в развитии педагогической науки: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Безрукова Валентина Сергеевна. Казань, 1983. 42 с.
- Большакова З. М. Развитие педагогической теории / З. М. Большакова, Н. Н. Тулькибаева, Г. С. Голошумова // Проблемы современного образования. 2018. № 6. С. 65-79. EDN YTGTKH.
- Борытко Н. М. Системность определения педагогической категории // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2012. Т. 71. № 7. С. 8-15. EDN PCRJUL.
- Вейдт В. П. Проблемы современной педагогической терминологии // Калининградский вестник образования. 2020. № 4(8). С. 4-14. EDN BFXKLQ.
- Галагузова М. А. Эволюция понятийного аппарата педагогики и образования : монография / М. А. Галагузова, Г. Н. Штинова. М.: ИНФРА-М. 2020. 137 с.
- Гелясина Е. В. Концепция как форма научно-педагогического знания // Вестник Белорусского государственного педагогического университета. Серия 1. Педагогика. Психология. Филология. 2020. № 4 (106). С. 38-43. EDN MDYEZS.
- Гелясина Е. В. Подход как форма методологического знания в педагогике // Вестник Белорусского государственного педагогического университета. Серия 1. Педагогика. Психология. Филология. 2020. № 1 (103). С. 19-22. EDN EZVFCD.
- Гинецинский В. И. Основы теоретической педагогики. СПб.: Изд-во СПбУ, 1992. 154 с.
- Гмурман В. Е. Предмет, структура и категории педагогической науки // Материалы IV сессии Всесоюзного методологического семинара. М.: [б. и.], 1971. С. 12-15.
- Дорохова Т. С. О создании русско-китайского словаря по педагогике и образованию / Т. С. Дорохова, Ю. Н. Галагузова, Н. В. Карнаух // Педагогика. 2024. Т. 88, № 4. С. 118-124. EDN ZBJEVM.
- Егорова Ю. Н. Систематизация новой педагогической терминологии на основе содержательной структуры образовательной ситуации / Ю. Н. Егорова, С. И. Невдах, О. Н. Шилова // Вестник Белорусского государственного педагогического университета. Серия 1. Педагогика. Психология. Филология. 2021. № 2(108). С. 15-19. EDN RNLEPP.
- Ибрагимов Г. И. Методологические основы и факторы развития дидактических понятий // Педагогика. 2011. № 10. С. 12-19. EDN NBNMTW.
- Кантор И. М. Понятийно-терминологическая система педагогики. М.: Педагогика, 1980. 157 с.
- Комаровский Б. Б. Русская педагогическая терминология. М.: Просвещение, 1969. 311 с.
- Коришунуова Н. Л. Зачем нужна однозначность научных понятий? // Педагогика. 1992. № 3-4. С. 48-52.
- Коришунуова Н. Л. Объективность знания в педагогике и ее объект в контексте развития современной науки // Психолого-педагогический поиск. 2010. № 14. С. 43-61. EDN NBRSHN.
- Кошкина Е. А. О периодизации развития отечественной дидактической терминологии (XVIII – начало XX вв.) // Европейский журнал социальных наук. 2015. № 12. С. 266-274. EDN XGYWER.
- Кошкина Е. А. Понятийно-терминологический аппарат педагогики как предмет историко-педагогического исследования // Образование и наука. 2012. № 5 (94). С. 83-89. EDN OZAOVP.
- Кошкина Е. А. Проблемы систематизации терминологии цифровой дидактики // Непрерывное образование. 2023. № 1(43). С. 20-29. EDN IDYSNU.
- Кошкина Е. А. Структурная организация терминологии советской дидактики 20-30-х гг. XX в / Е. А. Кошкина, С. В. Ядренникова // Научно-педагогическое обозрение. 2022. № 1(41).

- C. 132-141. DOI 10.23951/2307-6127-2022-1-132-141. DOI 10.23951/2307-6127-2022-1-132-141. EDN HEZOCM.
- Кошкина Е. А. Тенденции исторического развития терминологии отечественной дидактики (XVIII – начало XX в.) // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 2. С. 119-124. EDN VOOALT.
- Лызь Н. А. Взгляд на парадигмы и изменения в педагогике // Педагогика. 2005. № 8. С. 16-26. EDN NCMDVD.
- Лызь Н. А. Виды и формы педагогического знания // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2014. №6. С. 40-45. EDN TCVFPR.
- Невдах С. И. Тенденции взаимодействия теории и практики образования в условиях обновления тезауруса педагогической науки / С. И. Невдах, Т. Е. Титовец, Ю. Н. Егорова // Вестник Белорусского государственного педагогического университета. Серия 1. Педагогика. Психология. Филология. 2022. № 1(111). С. 6-11. EDN FGHNBJ.
- Никитина Е. А. Освоение студентами понятийного аппарата педагогики как проблема современного высшего образования // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11, № 6. С. 1-12. EDN LEMRHR.
- Овсянницкая Е. К вопросу о природе и структуре педагогического знания // Вопросы методологии. 1998. №1/2. С. 84-93.
- Перминова Л. М. Фактор системности в повышении доказательности результатов педагогических исследований по проблемам высшего образования // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2024. № 1. С. 73-76. EDN NHUPBE.
- Развитие педагогического знания в условиях изменения терминологии: монография / Н. А. Вершинина, О. Б. Даутова, М. Г. Ермолаева [и др.]. СПб.: Свое издательство, 2022. 178 с. EDN ETNIO.
- Серигов В. В. Поиск педагогического знания: к преодолению методологического кризиса в педагогике // Грани познания. 2015. № 7 (41). С. 9-18. EDN VKDBJF.
- Серигов Г. Н. О систематизации понятий педагогики // Образование и наука. 2013. № 4 (103). С. 19-30. EDN OJNIZQ.
- Систематизация педагогического знания: методология исследования терминологии / О. Б. Даутова, Н. А. Вершинина, М. Г. Ермолаева [и др.]. СПб.: Буквально, 2018. 216 с. EDN OVAMAC.
- Систематика терминологического аппарата современной парадигмы образования как методология отбора содержания педагогического образования / О. Б. Даутова, А. И. Жук, А. В. Торхова [и др.]. СПб.: Буквально, 2019. 320 с. EDN QQYNWQ.
- Устьянцева Л. Д. Формирование педагогических понятий у студентов колледжа: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Устьянцева Людмила Даниловна. Екатеринбург, 1998. 24 с.

References

- Bezrukova V. S. (1983). Basic categories of the theory of education and their functions in the development of pedagogical science: abstract of thesis. diss. ... Dr. of Pedagogical Sciences: 13.00.01. Kazan. 42 p. (In Russian)
- Bezrukova V. S. (2012). In Search of New Pedagogy. *Theory and Practice of Service: Economics, Social Sphere, Technology*. 2(12): 4-11. (In Russian)
- Bolshakova Z. M., Tulkibaeva N. N., Goloshumova G. S. (2018). Development of Pedagogical Theory. *Problems of Modern Education*. 6: 65-79. (In Russian)
- Borytko N. M. (2012). Systematic Definition of a Pedagogical Category. *News of the Volgograd State Pedagogical University*. 71(7): 8-15. (In Russian)
- Dautova O. B., Vershinina N. A., Ermolaeva M. G. [et al.]. (2018). Systematization of pedagogical knowledge: methodology for researching terminology. Saint Petersburg: 2018. 216 p. (In Russian)

- Dautova O. B., Zhuk A. I., Torkhova A. V. [et al.]. (2019). Systematics of the terminological apparatus of the modern paradigm of education as a methodology for selecting the content of teacher education. Saint Petersburg: *Literally*, 2019. 320 p. (In Russian)
- Dorokhova T. S., Galaguzova Yu. N., Karnaukh N. V. (2024). On the creation of a Russian-Chinese dictionary on pedagogy and education. *Pedagogy*. 88 (4): 118-124. (In Russian)
- Egorova Yu. N., Nevдах S. I., Shilova O. N. (2021). Systematization of new pedagogical terminology based on the substantive structure of the educational situation. *Bulletin of the Belarusian State Pedagogical University. Series 1. Pedagogy. Psychology. Philology*. 2 (108): 15-19. (In Russian)
- Galaguzova M. A., Shtinova G. N. (2020). Evolution of the conceptual apparatus of pedagogy and education: monograph. Moscow: INFRA-M, 2020. 137 p. (In Russian)
- Gelyasina E. V. (2020). Approach as a form of methodological knowledge in pedagogy. *Bulletin of the Belarusian State Pedagogical University. Series 1. Pedagogy. Psychology. Philology*. 1 (103): 19-22. (In Russian)
- Gelyasina E. V. (2020). Concept as a Form of Scientific and Pedagogical Knowledge. *Bulletin of the Belarusian State Pedagogical University. Series 1. Pedagogy. Psychology. Philology*. 4 (106): 38-43. (In Russian)
- Ginetsinsky V. I. (1992). Fundamentals of theoretical pedagogy. Saint Petersburg: Publishing house of SPbU, 1992. 154 p. (In Russian)
- Gmurman V. E. (1971). Subject, structure and categories of pedagogical science. *Proceedings of the IV session of the All-Union methodological seminar*. 12-15. (In Russian)
- Ibragimov G. I. (2011). Methodological foundations and factors of development of didactic concepts. *Pedagogy*. 10: 12-19. (In Russian)
- Kantor I. M. (1980). Conceptual and terminological system of pedagogy. Moscow: *Pedagogy*, 1980. 157 p. (In Russian)
- Komarovsky B. B. (1969). Russian pedagogical terminology. Moscow: Education, 1969. 311 p. (In Russian)
- Korshunova N. L. (1992). Why is the unambiguity of scientific concepts necessary? *Pedagogy*. 3-4: 48-52. (In Russian)
- Korshunova N. L. (2010). Objectivity of knowledge in pedagogy and its object in the context of development of modern science. *Psychological and pedagogical search*. 14: 43-61. (In Russian)
- Koshkina E. A. (2012). Conceptual and terminological apparatus of pedagogy as a subject of historical and pedagogical research. *Education and Science*. 5 (94): 83-89. (In Russian)
- Koshkina E. A. (2015). On the periodization of the development of domestic didactic terminology (XVIII - early XX centuries). *European Journal of Social Sciences*. 12: 266-274. (In Russian)
- Koshkina E. A. (2016). Trends in the historical development of terminology in domestic didactics (XVIII – early XX centuries). *Society: sociology, psychology, pedagogy*. 2: 119-124. (In Russian)
- Koshkina E. A. (2023). Problems of systematization of digital didactics terminology. *Continuing Education*. 1(43): 20-29. (In Russian)
- Koshkina E. A., Yadrennikova S. V. (2022). Structural organization of the terminology of Soviet didactics of the 20-30's XX century. *Scientific and Pedagogical Review*. 1(41): 132-141. DOI 10.23951/2307-6127-2022-1-132-141. (In Russian)
- Lyz N. A. (2005). A look at paradigms and changes in pedagogy. *Pedagogy*. 8: 16-26. (In Russian)
- Lyz N. A. (2014). Types and forms of pedagogical knowledge. *Municipal education: innovation and experiment*. 6: 40-45. (In Russian)
- Nevдах S. I., Titovets T. E., Egorova Yu. N. (2022). Trends in the interaction of theory and practice of education in the context of updating the thesaurus of pedagogical science. *Bulletin of the Belarusian State Pedagogical University. Series 1. Pedagogy. Psychology. Philology*. 1(111): 6-11. (In Russian)
- Nikitina E. A. (2023). Students' mastery of the conceptual apparatus of pedagogy as a problem of modern higher education. *World of Science. Pedagogy and psychology*. 11(6): 1-12. (In Russian)
- Ovsyanitskaya E. (1998). On the question of the nature and structure of pedagogical knowledge. *Methodological Issues*. 1/2: 84-93. (In Russian)

- Perminova L. M. (2024). The factor of systematicity in increasing the evidence of the results of pedagogical research on the problems of higher education. *Bulletin of the Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education*. 1: 73-76. (In Russian)
- Serikov G. N. (2013). On the systematization of pedagogy concepts. *Education and Science*. 4 (103): 19-30. (In Russian)
- Serikov V. V. (2015). Search for pedagogical knowledge: towards overcoming the methodological crisis in pedagogy. *Frontiers of Cognition*. 7 (41): 9-18. (In Russian)
- Ustyantseva L. D. (1998). Formation of pedagogical concepts among college students: abstract of thesis. diss. ... cand. ped. Sciences: 13.00.01. Ekaterinburg. 24 p. (In Russian)
- Veidt V.P. (2020). Problems of modern pedagogical terminology. *Kaliningrad Bulletin of Education*. 4(8): 4-14. (In Russian)
- Vershinina N. A., Dautova O. B., Ermolaeva M. G. [et al.]. (2022). Development of pedagogical knowledge in conditions of changing terminology: monograph. Saint Petersburg: Own publishing house, 2022. 178 p. (In Russian)