

УДК 37.012
ББК Ч4в

DOI 10.26170/2079-8717_2021_05_05
ГРНТИ 14.35.01

Код ВАК 13.00.01 (5.8.1)

Ветошкин Сергей Александрович,

доктор педагогических наук, профессор кафедры философии и права института гуманитарного и социально-экономического образования, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, Россия, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; e-mail: ip-vetoshkin@rambler.ru

Галагузова Минненур Ахметхановна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, Россия, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; e-mail: gala_36@mail.ru

ТИПИЧНЫЕ ЛОГИЧЕСКИЕ ОШИБКИ ФОРМУЛИРОВКИ ЦЕЛЕЙ, ЗАДАЧ, ОБЪЕКТА И ПРЕДМЕТА В ИССЛЕДОВАНИЯХ ПО ПЕДАГОГИКЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: законы логики; логические ошибки; типичные ошибки; цели исследований; задачи исследований; объекты исследований; предмет исследований; методологическая рефлексия; методологические семинары; научные исследования.

АННОТАЦИЯ. В статье представлены законы логики: закон тождества, закон непротиворечия (противоречия), закон исключенного третьего, закон достаточного основания; систематизированы типичные логические ошибки, допускаемые в научных работах по педагогике при формулировании целей, задач, объекта и предмета исследования; показано, что наиболее распространенными логическими ошибками при формулировании целей и задач исследования являются использование устоявшихся штампов, «апелляция к авторитету», что необоснованно унифицирует, обобщает и упрощает методику научных исследований, лишая ее научной определенности и отрицательно влияя на развитие методики научных исследований; в статье также представлены опыт проведения методологических семинаров по формированию методологической рефлексии у начинающих исследователей и их руководителей и работа над типичными логическими ошибками.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Ветошкин, С. А. Типичные логические ошибки формулировки целей, задач, объекта и предмета в исследованиях по педагогике / С. А. Ветошкин, М. А. Галагузова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 5. – С. 46-52. – DOI: 10.26170/2079-8717_2021_05_05.

Vetoshkin Sergey Alexandrovich,

Doctor of Pedagogy, Professor of Department of Philosophy and Law of Institute of Humanitarian and Socio-Economic Education, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Galaguzova Minnenur Akhmetkhanovna,

Doctor of Pedagogy, Professor of Department of Pedagogy, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

TYPICAL LOGICAL MISTAKES IN FORMULATION OF GOALS, TASKS, OBJECT AND SUBJECT IN RESEARCH ON PEDAGOGY

KEYWORDS: laws of logic; logical errors; typical mistakes; research objectives; research objectives; research objects; subject of research; methodological reflection; methodological seminars; Scientific research.

ABSTRACT. The laws of logic are presented in the article: the law of identity, the law of non-contradiction (contradiction), the law of the excluded third, the law of sufficient reason; systematized typical logical mistakes made in scientific works on pedagogy when formulating goals, tasks, object and subject of research; it is shown that the most common logical mistake in the formulation of research goals and objectives is the use of established cliches, “appeal to authority”, which unjustifiably unifies, generalizes and simplifies the research methodology, depriving it of scientific certainty and negatively affecting the development of research methods; the experience of conducting methodological seminars on the formation of methodological reflection among novice researchers and their supervisors and work on typical logical mistakes are presented in the article.

FOR CITATION: Vetoshkin, S. A., Galaguzova, M. A. (2021). Typical Logical Mistakes in Formulation of Goals, Tasks, Object and Subject in Research on Pedagogy. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 5, pp. 46-52. DOI: 10.26170/2079-8717_2021_05_05.

Научное исследование, как известно, должно быть полностью подчинено его цели и задачам, определяющим все содержание работы и изначально подтверждающим ее актуальность, новизну и прак-

тическую значимость. Корректное формулирование целей, задач, объекта и предмета в научных исследованиях предполагает, прежде всего, отсутствие в данных формулировках логических ошибок, определяю-

щих гармонию и красоту исследования.

На практике логические ошибки, допускаемые в формулировках целей, задач, объекта и предмета научного исследования, имеют определенную распространенность, что составляет довольно значимую методологическую проблему в педагогике.

Логику студенты изучают в курсе философии. В настоящее время опубликовано довольно много работ, посвященных логике, в том числе и для педагогических вузов, например работы А. Г. Гетмановой, В. А. Светлова и многих других [5; 14]. Но от изучения логики до практического ее применения в научных исследованиях соискателей дистанция огромного размера.

Изучение этих и других работ показывает, что любое научное исследование должно соблюдать логический закон *достаточного основания*, когда выводы основываются на фактах, а не на предположениях и гипотезах. Логичное определение целей и задач исследования является главным условием логики всей научной работы, что обеспечивается соблюдением таких логических законов, как закон тождества, закон непротиворечия (противоречия), закон исключенного третьего, закон достаточного основания и иных философских постулатов.

В логике они играют особо важную роль, являются наиболее общими, используются при оперировании *понятиями и суждениями*, применяются в *умозаключениях, доказательствах и опровержениях*. Законы логики являются отражением объективного и субъективного в сознании человека.

В данной статье не будет ссылок на конкретные научные работы, чтобы не перегружать текст информацией, сущность которой заключается не в критике отдельных исследований, а в выявлении системных и типичных логических ошибок, допускаемых при формулировании целей, задач, объекта и предмета в исследованиях по педагогике, а также некоторых путей преодоления этих ошибок.

Во-первых, наиболее распространенной логической ошибкой при формулировании целей и задач исследования является использование устоявшихся штампов (бланкетных формулировок), общепринятых в различных государственных аттестационных комиссиях, диссертационных советах, редакционных советах научных журналов, повторяющих однотипные формулировки на протяжении многих лет и десятилетий.

Данная логическая ошибка представляет собой давно известную «апелляцию к авторитету» (лат. *argumentum ad verecundiam*), только вместо авторитета личности используется общепринятый штамп. Не апеллируя к авторитету великого нидерландского фи-

лософа, уместно вспомнить высказывание Бенедикта Спинозы о том, что ссылка на авторитет не есть довод [1].

Диссертанты, авторы монографий, научных статей, дипломных работ и иных исследований по педагогике порой вынужденно используют «традиционные» определения, дублируя «под копирку» формулировки целей и задач исследования только потому, что так принято в конкретной образовательной, научной организации, диссертационном совете или Высшей аттестационной комиссии при Министерстве науки и высшего образования РФ.

Например, большинство целей в диссертациях по педагогике (по специальности 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования) формулируются как теоретическое и экспериментальное обоснование концепции, теории, методов, принципов и т. п.

Такую практику следует признать ошибочной, так как она необоснованно унифицирует, обобщает и упрощает методику научных исследований, лишая ее научной определенности и отрицательно влияя на развитие методики научных исследований.

Подобные подходы к формулированию целей и задач исследования противоречат основам логического и творческого мышления, присущего людям науки, формируя клиповое и стереотипное мышление, совершенно недопустимое в научных исследованиях. При этом формулирование целей и задач научных исследований ставится в зависимость от мнения по данному вопросу действующих чиновников от образования и науки, что игнорирует авторское мнение самих исследователей, вынуждая их следовать устоявшимся стереотипам. Сама же научная работа лишается уникальности и индивидуальности, то есть тех критериев, благодаря которым работа и может признаваться научным исследованием.

Под словосочетанием «теоретическое обоснование» можно подразумевать многое: обосновать – значит подкрепить доказательствами, подтвердить фактами, убедительными доводами [12, с. 446].

В связи с этим необходимо более ясно и точно при формулировании целей и задач указывать на факты и доказательства, которые планируется установить, определить или выявить согласно *логическому закону достаточного основания*, хотя следует заметить, что при широком объекте исследования термин «обосновать» может включать в себя в качестве задач и вышеуказанные термины.

Проблема подобных формулировок заключается в использовании штампов при оценке методики научных работ, что зача-

стью противоречит авторской позиции исследователя.

Решение данной проблемы зависит, прежде всего, от ее осознания теми лицами, которые обладают административным ресурсом при оценивании методики понятийного аппарата научного исследования. Очень важно при этом уметь освобождаться от соблазна мыслить общепринятыми формулировками, что, несомненно, упрощает мыслительный процесс, но негативно влияет на качество научной мысли. Авторские формулировки подменяются общепринятыми образами и подобиями формулировок целей и задач, которые «кочуют» из одного исследования в другое и не отражают его сущности.

Любая логическая ошибка в исследовании по своей сути является научной ошибкой, так как логика – это научный раздел философии, но рассматриваемый тип логических ошибок в научных исследованиях целесообразно квалифицировать как *научообразный*, свидетельствующий об отсутствии творческого потенциала и новизны уже в самом начале исследования при его планировании.

Данная позиция вовсе не означает полного отказа от каких-либо разумных ориентиров при формулировании целей и задач исследования, но эти ориентиры не должны превращаться в догмы, что имеет место на современном этапе развития методологии педагогики.

Второй тип логических ошибок, допускаемых при формулировании целей и задач исследования, заключается в подмене понятий научного аппарата исследования, когда вместо целей или задач исследования указывают на средство (метод) исследования, что нарушает *логический закон тождества*.

Например, часто можно встретить: цель исследования – анализ (комплексный анализ), сравнение, обобщение, классификация и т. п.

Во-первых, авторы не учитывают, что метод исследования не может быть целью исследования. Сущность данной логической ошибки не меняется, если указывают не «анализ», а «проведение анализа», «проведение сравнения», «проведение обобщения» или употребляют глаголы «проанализировать», «сравнить» и т. п.

В любом случае допускается логическая ошибка: цель исследования – это метод исследования (средство исследования). Нельзя ставить знак равенства между методом (средством) исследования и целью исследования – это совершенно разные понятия, и у каждой цели (задачи) существуют свои средства ее достижения.

Во-вторых, когда какой-либо метод указывается как цель исследования, все

другие методы исследования, используемые в работе, игнорируются (выводятся за скобки), хотя в перечисляемых в авторефератах методах всегда присутствуют и иные методы исследования.

Необходимо учитывать, что, как правило, цель исследования (или задачи исследования – подцели) не достигаются каким-либо одним методом исследования, а методы исследования используются в комплексе.

Чтобы избежать подобных ошибок, нужно при определении цели или задачи исследования отвечать на вопрос – чего хочет достичь исследованием автор работы, а не как (какими методами) он этого хочет достичь, подменяя при этом цель исследования средством исследования, с указанием на какой-либо применяемый метод или группу методов.

Третий тип логических ошибок, допускаемых при формулировании целей и задач исследования, состоит в употреблении омонимов, то есть однозвучных слов, имеющих различные значения. Например, «раскрыть», «рассмотреть», «дать», «найти», «провести» и т. п. При этом не учитывается, что раскрыть и закрыть можно книгу, рассмотреть можно бабочку на цветке, дать можно что-то и кому-то, не имея в виду проведение научного исследования и т. д.

В данном случае также нарушается *логический закон тождества*, предусматривающий, что все понятия и суждения должны носить однозначный характер, исключая двусмысленность и неопределенность.

Неопределенностью характеризуется и часто употребляемое слово «путь», под которым следует понимать направление, например «обосновать пути наиболее рационального использования...; выявить пути повышения эффективности...» и т. п. [10, с. 94]. Кроме «путей» и «направлений» часто в научных работах можно встретить термин «подходы», также не отражающий сущность задач.

Для теоретических исследований существует вполне уместный набор глаголов, отражающих сущность целей и задач исследования – обосновать, установить, определить, уточнить, выявить, выяснить, доказать и т. п.

Весьма часто в работах также встречается термин «охарактеризовать» или «дать характеристику», что свидетельствует об абстрактном, слишком широком и неопределенном подходе к формулированию целей и задач.

Необходимо учитывать, что охарактеризовать какое-либо явление можно с позиций различных наук. В данном случае более целесообразно употреблять формулировку «определить критерии оценки чего-

либо», «обосновать критерии оценки», «выявить особенности какого-либо явления» или иное.

Четвертый тип логических ошибок состоит в употреблении синонимов, однокоренных или одних и тех же слов, не раскрывающих смысла цели и задач исследования, что одновременно нарушает как лексику, являясь тавтологией, так и логику, демонстрируя «логический круг», в котором определение предмета включает в себя свойства самого предмета.

Например, «цель исследования – исследовать...»; «задача исследования – исследовать...». Часто можно встретить скрытую тавтологию, когда вместо цели или задачи исследования пишут: «цель работы – исследовать... или задача работы – исследовать...», забывая при этом, что сама работа и является исследованием.

В формулировках целей и задач можно встретить термин «изучить». Несмотря на то, что в некоторых научных источниках понятия «научное исследование» и «научное изучение» представлены как самостоятельные, необходимо понимать, что они взаимосвязаны.

Не всякое изучение носит характер исследования, а только научное изучение. При этом всякое исследование подразумевает процесс научного изучения. Термин «изучение» зачастую применяется в педагогике только в дидактическом смысле – изучение учебной дисциплины, предмета и т. п.

Когда в научных работах употребляют термин «изучить», то пытаются дать определение понятию «исследование» (исследование – научное изучение), вместо того, чтобы конкретизировать предполагаемый результат исследования. Изучение может быть и методом исследования, например, изучение документов – метод получения первичной информации на ранних стадиях исследования для предварительного знакомства с объектом [13, с. 148]. Изучение и обобщение педагогического опыта – метод исследования, направленный на анализ состояния практики [3, с. 96].

При использовании термина «изучение» в качестве метода исследования необходимо учитывать, что данный метод в определенной степени входит в противоречие с такими компонентами планируемого исследования, как теоретическая (теоретико-методологическая) база (основа) исследования, с указанием конкретных научных работ. Данные работы перед выбором темы исследования и обоснованием ее актуальности уже должны быть изучены, иначе непонятно, как они без их предварительного изучения включены в теоретическую базу исследования.

Пятый тип логических ошибок заключается в использовании при формулировании цели исследования одной из практических задач исследования, которая может структурно входить в цель исследования, но только в качестве практической задачи, существующей для подтверждения теоретических выводов. При этом другие задачи исследования пытаются включить в практическую задачу, нарушая логическое соотношение общего и частного.

Например, в качестве цели исследования можно встретить «разработать педагогическую модель...» или «разработать (создать) социально-педагогические условия...», «сформировать» и т. п.

Существует довольно широкая дифференциация исследований по видовому признаку: фундаментальное, прикладное, междисциплинарное, комплексное, однофакторное, поисковое, критическое, уточняющее, воспроизводящее и т. п. Подобная дифференциация довольно громоздка и условна, так как, например, поисковое исследование может быть одновременно и уточняющим, и критическим, и комплексным и т. д.

Наибольшее практическое значение имеет дифференциация исследований на эмпирические и теоретические [3, с. 96]. Эмпирические исследования сфокусированы на непосредственном объекте исследования и используют эмпирические методы (наблюдение, эксперимент, моделирование, анкетирование и т. п.). В основе теоретических исследований – научный понятийный аппарат и закономерности определенной науки или научной отрасли. Теоретические и эмпирические исследования зачастую взаимосвязаны и дополняют друг друга.

Особенно данная взаимосвязь характерна для педагогических исследований, в которых, как правило, кроме теоретического осуществляется и экспериментальное исследование по проверке выдвинутых положений и гипотез.

Чтобы избежать подобных логических ошибок, необходимо строго соблюдать философское соотношение общего и частного. Практическая задача (построение педагогической модели, разработка мер и т. п.) может структурно входить в цель научного исследования, когда теоретическое и экспериментальное исследование объединены, но не может подменять собой цели.

Указанная выше система типичных логических ошибок, допускаемых при формулировании целей, задач, объекта и предмета в педагогических исследованиях, не является исчерпывающей и нуждается в дальнейшем осмыслении для совершенствования методики научных исследований.

После определения целей и задач исследования авторы переходят к *объекту предмету исследования*, что также является необходимой и значимой составляющей любого научного исследования. Кратко коснемся определений этих понятий. Объект исследования – это «философская категория, выражающая то, что противостоит субъекту в его предметно-практической и познавательной деятельности. Объективная реальность существует независимо от человека и его сознания, выступает как объект для познающего индивида в формах его деятельности, языка и знаний, выработанных в ходе исторического развития общества» [13, с. 144].

Как отмечает В. В. Краевский, известный ученый в области методологии педагогики, «необходимо различать, с одной стороны, весь круг явлений, на которые направлено внимание исследователя, т. е. *объект*, а с другой – то, относительно чего он обязуется получить новое знание – *предмет* его научной работы, соискатель должен понимать в каком понятийном поле ведет исследование начинающий ученый и что нового он хочет сказать в науке» [8, с. 283]. И далее «соотношение объекта и предмета можно охарактеризовать так: *объект* (и это вполне естественно) *объективен*, а *предмет субъективен*. Не зря в английском языке предмет (по крайней мере, учебный) обозначается словом *subject*. Наиболее очевидно это в том случае, когда употребляется слово „как“ в смысле: „в каком качестве принимается объект к изучению“» [8, с. 285-286].

Приведем два примера (кандидатской и докторской диссертаций) по определению предмета и объекта исследования:

1. *Объект исследования*: процесс производственного обучения студентов колледжа. *Предмет исследования*: модель и педагогические условия, способствующие эффективному использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа.

2. *Объект исследования* – непрерывное профессиональное образование. *Предмет исследования* – процесс инновационно ориентированной подготовки педагогов к педагогическому менеджменту.

Чаще всего в диссертационных исследованиях при формулировании объекта и предмета нарушается закон *непротиворечия* между объектом и предметом исследования.

Так, в первом примере, приведенном выше, объект исследования – процесс производственного обучения студентов колледжа – отражает реальную действительность, предмет же – модель и педагогические условия... Модель, как известно, «система объектов или знаков, воспроизводящая не-

которые существенные свойства системы оригинала. В процессе научного познания модель заменяет оригинал: изучение модели дает информацию об оригинале», т. е. модель в научных исследованиях выступает в качестве средства изучения [13, с. 158].

Педагогические условия – довольно сложное понятие, у разных авторов его формулировки несколько отличаются друг от друга. Приведем только один пример определения этого понятия М. Н. Зверевой, которая под педагогическими условиями понимает «содержательную характеристику одного из компонентов педагогической системы, в качестве которого выступают содержание, организационные формы, средства обучения и характер взаимоотношений между учителем и учеником [7, с. 30], т. е. педагогические условия, заявленные цитируемым автором, не имеют отношения к объекту исследования. Более того, автор заканчивает определение предмета исследования словами «педагогические условия, способствующие эффективному использованию производительного труда как средства практико-ориентированного обучения студентов колледжа», скорее всего это относится к гипотезе исследования, при этом явно нарушается и закон *исключенного третьего*.

Во втором примере, приведенном выше, автор в качестве объекта исследования рассматривает непрерывное профессиональное образование (весьма широкое понятие), а предмет – подготовка педагогов к *педагогическому менеджменту*, т. е. наблюдается противоречие между объектом и предметом исследования, при этом нарушаются законы тождества и достаточного основания.

Зачастую в научных исследованиях по педагогике при формулировании объекта и предмета исследования нарушается логический канон соотношения общего, частного и единичного – единичное не может быть шире частного и общего, а частное не может быть шире общего. Характеристика логических ошибок в данном случае может быть различной.

Например, в объекте исследования могут указать общественные отношения в сфере образования, воспитания или обучения, а в предмете – особенности процесса воспитания или обучения. Необходимо учитывать в данном случае, что общественные отношения, как правило, составляют объект целой науки и не могут быть объектом отдельного исследования. Логическая ошибка заключается в том, что от общего в объекте сразу идет переход к единичному, минуя частное. Формулировку объекта исследования необходимо осуществлять, исходя из того, что данный объект является частным по отношению к объекту науки, и соответ-

ствующим образом соотносить данный объект с предметом исследования (единичным), не допуская слишком широко разрыва между ними.

Другим типичным примером подобной логической ошибки при формулировке объекта в качестве процесса – «воспитание ребенка в семье», является формулирование предмета по одному из терминов частей процесса – «ребенок» или «семья», не учитывая, что данные понятия могут быть объектом исследования многих наук – психологии, социологии, юриспруденции и других, а предмет в данном случае сформулирован шире объекта. Формулировка предмета исследования может включать в себя принципы, методы или педагогические условия (иное) воспитания ребенка в семье.

Приведенные выше примеры не являются исключением, такие ошибки встречаются во многих работах. Естественно возникает вопрос – почему при формулировке цели, задач, объекта и предмета исследования нарушаются логические законы? На наш взгляд, это можно объяснить следующими обстоятельствами:

– в научных исследованиях молодые ученые и их руководители недостаточно внимания уделяют методологическим характеристикам исследования: цель определяет главную идею исследования, которая конкретизируется в задачах, объект и предмет показывают объективную педагогическую реальность, которую исследует ученый, и то новое, которое он хочет внести в педагогическую науку;

– отсюда чрезвычайно важно для молодых, начинающих ученых проводить методологические семинары, включающие практические занятия, так как одно прослушивание лекций не решает обозначенную проблему;

– важно, чтобы соискатели научились рефлексировать полученные знания. Это возможно, например, при анализе различных авторефератов, когда соискатели пытаются найти несоответствие между целью, задачами, объектом и предметом исследования;

– другая возможность заключается в том, чтобы подобные занятия проводились систематически, в которых соискатели учились бы анализировать методологические характеристики своих исследований, а также иных авторов.

Это не вина начинающих исследователей, а зачастую и их начинающих научных руководителей, а их беда, так как нет достаточных исследований по данному направлению.

Приведем наш опыт. В течение многих лет мы проводили методологические семинары с начинающими магистрантами, аспирантами, соискателями [4]. Основная цель таких занятий – формирование методологической рефлексии у слушателей. Известные педагоги-методологи (В. И. Загваздинский, В. В. Краевский, А. М. Новиков и др.) в своих трудах обращали внимание на значимость формирования методологической рефлексии для успешного проведения научного исследования. Рефлексия – это способность человека осмыслить собственный опыт для нового понимания и обоснования собственных убеждений. Методологическая рефлексия, как известно, предполагает «умение ученого осмысливать и оценивать собственную исследовательскую деятельность или научную работу других в соответствии с такими характеристиками исследования, которые могут служить и критериями его качества» [9, с. 110]. Ключевым словом в данном определении является *умение*, любое же умение формируется в результате упражнений.

Семинар проводится в форме интерактивных занятий в режиме «круглого стола». Ключевым моментом занятий является постоянная обратная связь между участниками семинара и его непосредственным руководителем – ведущим. Слушатели семинара, как показывает наш опыт, неплохо знают определения методологических характеристик исследования («проблема», «цель», «объект», «предмет» и другие), однако применить это знание к своему конкретному исследованию не всегда получается. Вначале совместно слушатели знакомятся с опубликованными авторефератами, пытаются определить, насколько верно в них указаны характеристики исследования, затем каждый представляет свою работу, и ее совместно обсуждают, так как «рефлексия – это способность человека осмыслить собственный опыт с целью прийти к пониманию и обосновать собственные убеждения и ценностные отношения. Включает построение умозаключений, обобщений, аналогий, сопоставления и оценок» [13, с. 145]. Таким образом, для участников методологического семинара – это не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлексирующего».

В этом году мы пошли дальше, проводим методологические семинары для начинающих исследователей и их руководителей. При формировании методологической рефлексии мы не только работаем совместно над методологическими характеристиками исследования, но и рассматриваем типичные логические ошибки и способы, как их избежать. На занятиях мы используем авторефераты по педагогике и различные

словари [13; 3; 11; 6 и др.].

Конечно, могут быть и другие пути, например, в рамках такой новой комплексной научной отрасли, как «Дефинициология», в которой возможно концентрировать исследования понятийного аппарата различных наук, включая определения и методологиче-

ские характеристики исследования [2].

На наш взгляд, проблема типичных логических ошибок в педагогических исследованиях и методологической рефлексии нуждается в дальнейшем осмыслении для совершенствования методики научных исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бенедикт Спиноза – «золотые слова». Научная Россия. – URL: <http://https://scientificrussia.ru/citations/79> (дата обращения: 16.05.2021). – Текст : электронный.
2. Ветошкин, С. А. Дефинициология как фактор повышения качества высшего образования / С. А. Ветошкин // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. – 2014. – № 5-6. – С. 56-61.
3. Вишнякова, С. М. Профессиональное образование: словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
4. Галагузова, М. А. Проблемы развития методологической рефлексии у педагогов-исследователей / М. А. Галагузова, А. Ю. Тюменцева // Педагогическое образование и наука. – 2015. – № 4. – С. 126-130.
5. Гетманова, А. Г. Логика : учебник для студентов вузов / А. Г. Гетманова. – М. : Омега-Л, 2008. – 415 с.; Светлов, В. А. Логика : учебное пособие / В. А. Светлов. – М. : Логос, 2012. – 432 с.
6. Диссертационные исследования по педагогике: словарь-справочник / авт.-сост. М. А. Галагузова. – Екатеринбург, 2012. – 120 с.
7. Зверева, М. В. О понятии дидактические условия / М. В. Зверева // Новые исследования в педагогических науках – М. : Педагогика, 1987. – С. 29-32.
8. Краевский, В. В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : Академия, 2006. – 400 с.
9. Краевский, В. В. Методология педагогического исследования : пособие для педагога-исследователя / В. В. Краевский. – Самара : Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.
10. Кузин, Ф. А. Диссертация. Методика написания. Правила оформления. Порядок защиты : практическое пособие для докторантов, аспирантов и магистрантов / Ф. А. Кузин ; под ред. В. А. Абрамова. – 3-е изд., доп. – М. : Ось-89, 2008. – 304 с.
11. Новиков, А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. – М. : ИЭТ, 2013. – 268 с.
12. Ожегов, С. И. Словарь русского языка: ок. 57 000 слов / С. И. Ожегов ; под ред. Н. Ю. Шведовой. – 13-е изд., испр. – М. : Рус. яз., 1981. – 960 с.
13. Полонский, В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с.
14. Светлов, В. А. Логика : учебное пособие / В. А. Светлов. – М. : Логос, 2012. – 432 с.

REFERENCES

1. *Benedikt Spinoza – «zolyte slova»*. *Nauchnaya Rossiya* [Benedict Spinoza – “Golden Words”. Scientific Russia]. URL: <http://https://scientificrussia.ru/citations/79> (mode of access: 16.05.2021).
2. Vetoshkin, S. A. (2014). *Definitsiologiya kak faktor povysheniya kachestva vysshego obrazovaniya* [Definitionology as a Factor in Improving the Quality of Higher Education]. In *Teoreticheskie i prikladnye aspekty sovremennoi nauki*. - No. 5-6, pp. 56-61.
3. Vishnyakova, S. M. (1999). *Professional'noe obrazovanie: slovar'. Klyuchevye ponyatiya, terminy, aktual'naya leksika* [Professional Education: Dictionary. Key Concepts, Terms, Current Vocabulary]. Moscow, NMTs SPO. 538 p.
4. Galaguzova, M. A., Tyumentseva, A. Yu. (2015). *Problemy razvitiya metodologicheskoi refleksii u pedagogov-issledovatelei* [Problems of the Development of Methodological Reflection in Teacher-Researchers]. In *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. No. 4, pp. 126-130.
5. Getmanova, A. G. (2008). *Logika* [Logic]. Moscow, Omega-L. 415 p.
6. Galaguzova, M. A. (2012). *Dissertatsionnye issledovaniya po pedagogike* [Dissertation Research in Pedagogy]. Ekaterinburg. 120 p.
7. Zvereva, M. V. (1987). *O ponyatii didakticheskie usloviya* [On the Concept of Didactic Conditions]. In *Novye issledovaniya v pedagogicheskikh naukakh*. Moscow, pp. 29-32.
8. Kraevsky, V. V., Berezhnova, E. V. (2006). *Metodologiya pedagogiki: novyi etap* [Methodology of pedagogy: a new stage]. Moscow, Academy. 400 p.
9. Kraevsky, V. V. (1994). *Metodologiya pedagogicheskogo issledovaniya* [Methodology of Pedagogical Research]. Samara, Izdatel'stvo SamSPI. 165 p.
10. Kuzin, F. A. (2008). *Dissertatsiya. Metodika napisaniya. Pravila oformleniya. Poryadok zashchity* [Thesis. Methods of Writing. Registration rules. Protection Order] / ed. by V. A. Abramov. 3rd edition. Moscow, Os-89. 304 p.
11. Novikov, A. M. (2013). *Pedagogika: slovar' sistemy osnovnykh ponyatii* [Pedagogy: Dictionary of a System of Basic Concepts]. Moscow. 268 p.
12. Ozhegov, S. I. (1981). *Slovar' russkogo yazyka* [Dictionary of the Russian Language] / ed. by N. Yu. Shvedova. 13th edition. Moscow, Russkii yazyk. 960 p.
13. Polonsky, V. M. (2004). *Slovar' po obrazovaniyu i pedagogike* [Dictionary of Education and Pedagogy]. Moscow, Vysshaya shkola. 512 p.
14. Svetlov, V. A. (2012). *Logika* [Logic]. Moscow, Logos. 432 p.