

*Бекбоев И.Б.
член-корреспондент НАН. КР,
д.п.н., профессор
Кыргызская Академия Образования*

ВОПРОСЫ МЕТОДОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

***Ключевые слова:** методология, научное познание, прикладные исследования, методологические исследования, методологические категории педагогического исследования, объект исследования, предмет исследования, гипотеза, виды гипотез, типы защищаемых положений.*

Повышение качества обучения и воспитания главным образом зависит от глубоких и всесторонних исследований.

Потому что: просчеты в теории, внедрение в практику недостаточно обоснованных рекомендаций могут привести к перегрузке учащихся, чрезмерной усложненности учебного-материала и другим негативным последствиям.

От качества научных исследований, достоверности и эффективности предлагаемых практике рекомендаций во многом зависит содержание учебных программ, методы и формы воспитания и обучения.

Чтобы быть на уровне современных требований научные работники обязаны глубоко и творчески заниматься наукой. Им нужна методологическая культура.

Есть два вида познаний:

Деятельность в сфере науки – научное исследование. Научное исследование – это особая форма процесса познания, где систематически и целенаправленно изучаются объекты с использованием средств и методов наук, и завершается формированием знаний об изучаемых объектах.

Есть еще стихийно-эмпирическая форма познания.

Иногда высказывается мнение, что научное знание можно получить в процессе практической педагогической деятельности, не утруждая себя теоретическими рассуждениями, что педагогическая теория чуть ли не «вырастает» сама собой из практики. Это далеко не так. Процесс научного познания – особый процесс.

Чем отличается научное познание от стихийно-эмпирического?

1) Стихийно-эмпирическое (житейское) познание первично. Оно существовало всегда и существует поныне. Это такое познание, при кото-

ром получение знаний не отделено от общественно-практической деятельности людей. Источником знания является разнообразные практические действия с объектами. Из собственного опыта люди узнают свойства этих объектов, усваивают наилучшие способы действия с ними – их обработки, использования.

Например: в древности люди узнали свойства полезных злаков и правила их выращивания. Не ждали они и появления научной-медицины, но знали множество полезных рецептов и целебных свойств растений, многие из этих знаний не устарели и по сей день. Стихийно-эмпирическое знание сохраняет свое значение и в эпоху н.т. революции. Оно не какое-то второсортное, а полноценное знание, проверенное многовековым опытом.

В области педагогики стихийно-эмпирическое знание живет в народной педагогике. Народная мудрость оставила нам множество педагогических советов в виде пословиц и поговорок. В них отражены определенные педагогические закономерности. Знание такого рода получает и сам учитель в процессе практической работы с детьми. Он узнает, какие результаты дает то или иное, конкретное педагогическое воздействие на конкретных учащихся, как лучше поступить в определенной педагогической ситуации...

2) А специфика научного познания состоит прежде всего в том, что познавательную деятельность в науке осуществляют не все, а специально подготовленные люди – научные работники.

3) В истории науки создаются и разрабатываются специальные средства познания, методы научного исследования, а стихийно-эмпирическое познание такими средствами не располагает. К числу средств научного познания относится, например, моделирование, применение идеализированных моделей, создание теорий, гипотез, экспериментирование.

4) Наука в отличие от стихийно-эмпирического процесса познания изучает не только те предметы, с которыми люди имеют дело в своей непосредственной практике, но и те, которые выявляются в ходе развития самой науки. Неред-

ко их изучение предшествует практическому использованию.

Например: практическому применению энергии атома предшествовало изучение строения атома как объекта науки.

Геометрия оперирует исключительно идеализированными, несуществующими в действительности объектами.

5) научные знания фиксируются не только на естественном языке, как это всегда происходит в стихийно-эмпирическом познании. В науке используются (например: в математике, химии) также и специально создаваемые символические и логические средства.

В отличие от таких наук, как математика, физика или логика, педагогическая наука пользуется естественным языком, общеупотребительными словами.

В этой связи следует отметить, что существенным недостатком, фактором мешающим развитию педагогической науки является нетребовательность терминологической однозначности. А ведь выработка строгой и однозначной терминологии есть непреложное требование научной методологии.

Известно, что категория, изъятия из целостного контекста науки, перестает быть категорией и становится простым эмпирическим обобщением. Например: в такое положение нередко попадают основные педагогические категории «воспитание» и «обучение». В педагогической литературе «обучение» трактуется: то как двусторонний процесс, то как деятельность преподавателя, то как познавательная деятельность ученика а «воспитание» употребляется в 4х значениях. Такое эмпирическое многообразие в трактовке этих категорий может стать лишь помехой в исследовательской работе.

6) Выше мы говорили, что более или менее достоверные знания люди получают не только путем научного исследования, но и результате повседневной жизнедеятельности, практического опыта. Сама наука исторически возникла на базе обобщения практической деятельности людей.

Стихийно-эмпирические (житейские), донаучные знания играют существенную роль и в нашей современной жизни. Однако их надо строго отличать от знаний научных, чтобы в исследовании не произошло подмены научных знаний знаниями житейскими.

Стихийно-эмпирическое знание обычно отражает внешние, несущественные, бросающиеся в глаза признаки вещей, процессов. Эти внешние признаки берутся за основу распознавания и классификации предметов, что приводит к ошибочным обобщениям. Например: на основе житейских (донаучных) знаний люди долгое время

считали кита рыбой, потому что он живет в воде, имеет плавники и по форме похож на рыбу.

Наука же изучив кита, его внутреннее строение, биологические особенности, происхождения, обнаружила в нем черты, присущие млекопитающим животным (киты произошли от млекопитающих, рождают живых детенышей и вскармливают их молоком).

7) Имеет место и житейское (стихийно-эмпирическое) понимание педагогических явлений.

Например: а) механическое воспроизведение учебного эксперимента по готовой инструкции и б) самостоятельное добывание знаний с помощью исследовательского эксперимента относят к одному и тому же методу-лабораторной работе на основании лишь чисто внешнего признака: в том и в другом случае ученики манипулируют с приборами, ставят опыт.

Однако с научной точки зрения такой подход не состоятелен. Он напоминает отождествление кита с рыбой. Наука раскрыла более существенные, скрытые от глаз, внутренние признаки этих явлений, коренящихся в характере познавательной деятельности учащихся. В первом случае эта деятельность носит воспроизводящий характер, во втором – исследовательский, творческий. На основании этих двух существенных признаков указанные два познавательные явления должны отнесены к двум разным методам – воспроизводящему и исследовательскому, хотя по внешней форме они похожи друг на друга.

Итак, можно заключить, что житейские знания хотя и играют большую роль в деятельности людей, но имеют существенные недостатки. Они поверхностные и отражают внешние, то что бросается в глаза, но не проникают в глубину, не раскрывают сущности явлений, диалектического процесса развития, его закономерностей и движущих сил. Житейские знания недостаточно достоверны, недостаточно доказательны, часто ошибочны. Поэтому они во многих случаях не обеспечивают достижения намеченной педагогической цели.

Задача педагогической науки – преодолеть эти недостатки, сделать педагогические знания более глубокими, достоверными, доказательными, правильными, чтобы опираясь на них можно было более эффективно строить педагогический процесс.

Научно-исследовательская деятельность имеет свою «технологию», отличную от «технологии» деятельности учителя – практика и методиста. Это объясняется тем, что у них разные цели деятельности, разные средства и разные конечные результаты.

1. Цель деятельности учителя: учить, воспитывать и развивать детей; результат этой дея-

тельности: образованность, воспитанность и компетентность детей, сформированное мировоззрение.

2. Цель деятельности методиста: опираясь на науки и обобщение передового опыта, помогать учителю правильно строить педагогический процесс, обеспечить его эффективными средствами обучения, воспитания и развития; результат деятельности: методические рекомендации, предписания, разработки.

3. Цель ученого исследователя: исследовать объективные закономерности учебно-воспитательного процесса; результат деятельности: раскрытая сущность, научная классификация, закономерные связи педагогических явлений.

Назначение и предмет методологических исследований

- Обычно методологической основой всех отраслей наук считалось философская методология. Но в действительности на этот счет в свое время существовали разные мнения: одни считали, что у нас есть одна единственная научная методология – марксистско-ленинская теория, диалектический и исторический материализм. Надо научиться умело применять эту философскую методологию в педагогических исследованиях, а не изобретать какую-то свою, особую методологию педагогики.

Т.е. надо смириться, что есть надежный инструмент научного познания – философский метод – материалистическая диалектика, которая лишь преломляется, т.е. несколько видоизменяется, конкретизируется в методах педагогического исследования. У отдельных конкретных наук никакой своей особой методологии нет и быть не может?! (категорично).

Этот вопрос явился предметом острых дискуссий среди философов и ученых-представителей конкретных наук.

Суть и результаты споров изложены в книге П.В. Копнина «Логические основы науки» (Киев, 1968). Оппоненты говорили так: «Если все методы познания, применяемые науками, рассматривать как конкретизацию и проявление каких-то сторон философского метода, то в чем, собственно, заключается самостоятельность специальных методов?»

Складывается мнение, что существует один универсальный философский метод с его различными модификациями. ...А это может привести к утверждению, что существуют только одни законы диалектики, а законы всех остальных наук – (это лишь) модификации и проявление законов диалектики...» (с. 234) (заклучают противники) и далее.

«Конечно, диалектика дает общее учение о движении материи, а поскольку в мире ничего

нет, кроме движущейся материи, то содержание всех наук соблазнительно рассматривать как конкретизацию и проявление диалектики. Отсюда вывод: познай диалектику, и легко будет понять все остальное; Закон Ньютона (всякое действие равно противодействию) изобрази в виде проявления закона единства и борьбы противоположностей и т.п.

Так всю науку со всеми ее теоретическими положениями и методами можно представить в качестве приложения и иллюстрации к диалектике.

Это не может удовлетворить представителей отдельных областей знаний, которые, оказываясь, не дают ничего нового, а конкретизируют уже открывшие философией законы» (с. 234-235).

Далее «Если в законах диалектики так предусмотрено, что содержание всех остальных наук – только их проявление и конкретизация, то на основе ныне существующих законов диалектики философы сконструируют теорию элементарных частиц или единую теорию поля, над которыми физика так долго и мучительно бьется?!?! Сделайте пожалуйста, философы...» (с. 235).

В результате острой полемики было установлено, что философия, являясь общей методологией, отнюдь не исключает и не заменяет методологии конкретных наук. Общее знание не отменяет и не заменяет частного.

В отрицании самой возможности существования методологии педагогики лежит ошибочное отождествление общего и частного. Чем лучше методология педагогики будет разрабатываться, тем коррективнее будут педагогические исследования, тем выше будет теоретический уровень педагогической науки.

Предметом методологии педагогики является процесс познания педагогической действительности и его результат – система (совокупность) педагогических знаний.

Назначение и главная задача методологических исследований состоит в том, чтобы найти эффективные способы разработки хорошей педагогической теории, повысить эффективность исследовательской деятельности ученых, создающих педагогическую теорию. А хорошая педагогическая теория – лучший способ помощи школе, совершенствования практики.

Существуют два основных способа влияния педагогической науки на совершенствование практики: прямой и косвенной.

Прямое воздействие на практику оказывают преимущественно прикладные исследования и разработки, содержащие конкретные научно-обоснованные рекомендации.

А методологические исследования влияют косвенно, опосредованно через совершенствование деятельности ученых, разрабатывающих теорию. Результаты методологических исследований адресуются прежде всего ученым, ведущим исследования, создающим теорию, а также педагогам – практикам, принимающим участие в обобщении опыта, в НИР, в совершенствовании учебно-воспитательного процесса.

Методологические характеристики педагогического исследования.

Перечень методологических категорий, характеризующих педагогические исследования в процессе его проведения в завершённом виде выглядит так: проблема, тема, актуальность, объект, предмет, цель, задачи, гипотеза и защищаемые положения, новизна, значение для науки, значение для практики.

1) Проблема. Исследование начинается с определения проблемы. Исследователь отвечает на вопрос: «Что надо изучить из того, что раньше не было изучено?»

Например: В конце 80-х годов прошлого столетия в СССР в связи с демократизацией системы образования возникли много вопросов:

- как расширить права педагогического и учебного коллективов в управлении?;
- какова должна быть финансовая самостоятельность, как обеспечить экономическую базу;
- как должна быть решена задача преодоления неуспеваемости школьников и второгодничества?;
- в чем должна быть самостоятельность ВУЗов в вопросах приема, финансового обеспечения, кадры, содержание учебно-нормативных документов?

Решение всех таких практических вопросов должно быть поставлено на научную основу, т.е. в результате научных исследований мы должны получить знания, которые затем будут положены в основу практической деятельности, как направленной на решение данной задачи. Словом: область неизвестного в научном знании «белое пятно на карте науки» и есть научная проблема. Выявить её и сформулировать совсем не просто. Для этого нужно, во-первых, много знать, а во-вторых, знать, каких знаний не хватает. «Знание о незнании» - в этом суть научной проблемы.

Выдвигая проблему исследователь констатирует недостаточность достигнутого к данному моменту уровня знания, должен обнаружить изъяны имеющихся научных концепций, их несоответствие требованиям новых открытий и т.д.

2) Тема. Проблема отражается в теме. Тема должна отражать движение от достигнутого научной, от привычного к новому, содержать момент столкновения старого с новым.

Например: Тема диссертации «Исследовательский и эвристический методы обучения как средство умственного воспитания учащихся» отражает установку на изучение воспитательной функции этих методов в обучении в отличие их развивающей функции, для реализации которой они собственно и предназначены.

3) Актуальность. Все рассматриваемые здесь категории взаимосвязаны, они дополняют друг друга. Выдвижение проблемы и формирование темы уже предполагают обоснование актуальности исследования. Исследование считать актуальным, если его выполнение отвечает: во-первых, насущной потребности практики; во-вторых, заполняет пробел в науке.

Бывает так: какая-либо проблема может быть уже решена в науке, но не доведена до практики. В этом случае она актуальна для практики, но не актуальна для науки, следовательно, не надо предпринимать еще одно исследование, а нужно лишь принять меры к внедрению того, что уже имеется в науке.

Определение темы, объекта и предмета исследования.

Актуальность выбора темы должна быть обоснована с трех позиций:

- насколько она отвечает социальным запросам;
- интересам школьной практики;
- потребностям науки;

Основным объектами педагогической науки являются:

- деятельность воспитателя;
- деятельность воспитанника;
- педагогические отношения (взаимодействие между субъектом воспитания, воспитанием и самовоспитанием, личностью и коллективом и др.).

Объектом исследования может выступать человек (воспитатели, родители, ребенок данного возраста и пола); воспитывающие коллективы (класс, кружок, группа, семья, трудовое объединение и т.д.).

В объекте исследования затем выделяются конкретные предметы педагогического поиска.

Предмет исследования – эта конкретная педагогическая проблема в самой теме. Если объект исследования – это поле научных поисков, то предмет – точка в этом поле.

Например: В теме: «Воспитание у подростков потребности в самовоспитании» объект исследования – самовоспитание подростков; предмет исследования – потребность в работе над собой.

- Предметом исследования являются:
- целеполагание, прогнозирование;
 - содержание, формы и методы педагогического влияния;

- стороны или элементы, звенья, стадии педагогического процесса;
- характеристика деятельности педагога, воспитанника;
- противоречия в воспитательном процессе;
- характер педагогических требований, педагогических воздействий;
- педагогические условия;
- особенности, тенденции развития воспитательных процессов;
- разные виды педагогических ситуаций;
- педагогические отношения между воспитанниками в группах, между коллективом и личностью, между коллективами, между семьей и школой, между школой и производством, между школой и общественностью;
- самопознание ребенка, его саморазвитие, обучаемость, восприимчивость к воспитанию, жизненный опыт направленность, интерес, потребности...

Пример неправильной формулировки темы: «Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации». Здесь предмет исследования ясен – это профессиональная консультация. Но объект исследования не указан: это могут быть и учащиеся VII класса и выпускники школы, и родители, и классные руководители, и наставники и бывшие выпускники...

Не ясна цель исследования. Расплывчатая формулировка «психолого-педагогические проблемы» не нацеливает на изучение конкретного аспекта науки. Правильными были бы формулировки: «Содержание профессиональной консультации учащихся VII-VIII классов»; «Основные направления профессиональной консультации старшеклассников»; «Совместная деятельность школы и семьи по профессиональной консультации выпускников школы»...

4) Объект. Педагогическая действительность бесконечно разнообразна. Поэтому исследователь должен точно определить область своего исследования и отвечать на вопрос: “Что рассматривается?”

5) Предмет. Отвечает на вопрос: как рассматривается объект, какие новые отношения, свойства, аспекты и функции объекта будут рассмотрены в данном исследовании.

Например: в теме: “Эвристический и исследовательский методы обучения как средство умственного воспитания учащихся”.

Объект – умственное воспитание учащихся

Предмет – эвристический и исследовательский методы обучения.

Плохо когда слишком широко обозначается предмет исследования.

Например: “Содержание экологического образования, основные пути и условия его реали-

зации в учебно-воспитательном процессе школы”; “Содержание принципа соединения обучения с производительным трудом учащихся и дидактические условия его реализации”.

Иногда допускается разрыв между объектом и предметом исследования, они выделяются в разных научных отраслях – это нарушение концептуальности.

Например: объект определяется в области психологии, а предмет – в педагогике или наоборот.

б) Гипотеза и защищаемые положения. Гипотеза – предположение, при котором на основе фактов делается вывод о существовании каких-то связей или причин явлений, которое подлежит еще к доказательству.

Исследователь должен показать: что не очевидно в объекте, что он видит в нем такого, чего не замечают другие.

Научная гипотеза и ее проверка

Гипотеза (греч.) – предположение, истинность, которого не указана, но вероятно.

Гипотеза, проверенная фактами, проактивкой, опытом становится теорией. Но гипотеза может и не подтвердиться. Тогда она также дает положительную информацию: значит полученные факты свидетельствуют о других связях, о другом содержании того, что изучается. Тогда выдвигается другая гипотеза.

Различают несколько видов гипотез по этапам исследования:

1. Нулевая гипотеза – это первоначальное объяснение имеющихся связей и отношений в объекте и предмете исследования.

2. Описательная гипотеза – трактует структуру процесса или явления на основе полученных первоначальных данных. Например: в теме “Педагогическое взаимодействие в процессе самостоятельной работы учащихся на уроке” (объект исследования – самостоятельная работа учащихся; предмет исследования – педагогическое взаимодействие учителя с учащимися) первоначально получают следующие данные:

- какие качества школьники данного возраста ценят в учителе,
- какие недостатки чаще всего они видят и осуждают,
- какой стиль отношений им импонирует (демократическое, авторитарное),
- по каким причинам чаще всего возникают конфликтные отношения между учителем и учащимися,
- что в педагогическом мастерстве учителя школьники ставят на первое место,
- при каких условиях возрастает авторитет учителя,
- что способствует его падению и т.д.

Как правило, все эти данные могут быть получены в результате простейших анкет и интервью, сопоставление мнений об учителях со стороны их самих, детей и родителей.

В результате описательной гипотезы формируется понятийный аппарат и исходные данные для эксперимента.

3. Объяснительная гипотеза требует экспериментальной проверки. Здесь на первый план выдвигаются причинно-следственные связи. Поэтому она строится на предположении: если сделать то-то, такие-то изменения произойдут в объекте и предмете исследования.

4. Основная рабочая гипотеза строится на предположении о том, при каких условиях процесс решения той или иной педагогической проблемы будет успешным, какие будут изменения в обучаемости и воспитуемости школьника?

В ходе исследования меняются виды гипотез и соответственно – тип эксперимента.

Необязательно, чтобы в диссертации были все виды гипотез. Они создаются по мере необходимости. Диссертация зачастую строится только на нулевой и объяснительной гипотезах.

На практике со стороны соискателей зачастую выставляют три типа защищаемых положений.

1 тип – самоочевидные положения, которые в действительности не нуждаются в доказательстве.

Например: выносятся на защиту утверждение: “Эффективность изучения и обобщения педагогического опыта зависит от теоретической подготовленности и уровня сформированности специальных педагогических умений в области данной проблемы у руководящих работников народного образования, методистов”.

2 тип – назывные положения, не содержащие какого-либо утверждения. В этом случае исследователь собирается доказать нечто такое, что он не обозначает и не раскрывает в явном виде.

Например: диссертант пишет: “На защиту выносятся положения в которых раскрыты: а) Состав и направление комплексных межпредметных связей. б) Типология комплексных межпредметных связей”. Не ясно: какой состав и какая типология предлагается.

Недопустимо такие самоочевидные а также назывные положения.

3-тип – положение, которое действительно нужно защищать.

Например: “Продуктивные методы обучения служат средством умственного воспитания учащихся в том случае, когда их использование сочетается с целенаправленным воспитанием учащихся общественно ценной мотивации интеллектуальной деятельности”. Здесь обязательно возникает спор: во 1-х, в силу закономерного

единства обучения и воспитания; во 2-х, в силу отождествления умственного развития и умственного воспитания.

7. Цель и задачи исследования. Цель – это представление. Автор дает ответ на вопрос: каким будет результат? Какой результат он намерен получить?

Например: В одной из работ по педагогике высшей школы цель обозначена так: “выявить дидактические условия формирования культуры учебной деятельности студентов и определить пути их создания в процессе обучения и воспитания студентов”.

Задачи:

– изучить состояние культуры учебной деятельности студентов;

- проанализировать понятие культуры учебной деятельности и соответствие её сущности и структуры содержанию и методом работы по совершенствованию учебной деятельности студентов;

- определить и проверить в процессе опытно-экспериментальной работы дидактических условия формирования культуры учения;

- разработать методические рекомендации для преподавателей по управлению развитием культуры учебной деятельности студентов.

8. Новизна исследования и его значение для науки и практики.

На стадии завершения исследования нужно подвести итог, четко и конкретно определить, какое новое знание получено и каково его значение для науки и практики. Дать конкретный ответ на вопрос: что сделано из того, что другими не было сделано, какие результаты получены впервые?

Если исследователь с самого начала своей работы более четко и конкретно сформулирует основные методологические характеристики: проблемы, тему, ее актуальность и т.д., то ему легко показать что он выполнил именно впервые, каков его конкретный вклад в науку.

Есть работы, в которых о новизне говорится формально. Например: исследователь пишет “...выдвинута идея руководства познавательной деятельностью учащихся на лабораторных и практических занятиях путем постановки перед ними познавательных заданий различного вида” – что здесь нового? Или другой пример – исследователь пишет “...выявлено стимулирующее влияние внеклассного чтения на развитие познавательных интересов старшеклассников” – не ясно, какое именно, что-то новое выявлено в характере этого влияния в зависимости от организации внеклассного чтения.

Существует два способа представления новизны исследования: описание новизны и ее содержательное изложение.

Если полученные новые результаты входят в состав в других методологических характеристик исследования, например, защищаемых положений или заключения о теоретической значимости работы, то достаточно простое описание.

Примеры описания новизны:

- выявлены два типа построения заданий, связанных с формированием теоретических знаний;

- определена эффективность игровых приемов обучения, применяемых в контексте современной методики руководства детской изобразительной деятельностью;

В содержательном изложении новизны подробно указывается: в какие проблемы, концепции, отрасли знания вносятся изменения, пополняющие ее содержание.

При определении значения исследования для практики нужно ответить на вопрос: “Какие конкретные недостатки практической педагогической деятельности можно исправить с помощью

полученных в исследовании результатов?” Без этого простое упоминание о том, где можно использовать результаты исследования недостаточно, оно не дает представлений о том, как и для каких целей можно применять...

Например: исследователь пишет: “Практическая значимость диссертации состоит о том, что материалы исследования может быть использованы в курсах лекции по ... в ВУЗах, ИПК, при выполнении курсовых и дипломных работ, в педагогической подготовке аспирантов ...” Здесь невозможно догадаться, чему посвящена работа, какова ее тема. По тем же адресам можно было бы направить результаты любого другого педагогического исследования.

Литература:

1. Копнин П.В., Логические основы науки, Киев, 1968;
2. Скаткин М.Н., Функция методологических исследований в развитии педагогической науки. М.: Советская педагогика, 1980 г. №5.