**СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКЦИЙ**

**Лекция 1 «Цель, задачи и структура дисциплины «Методология и методы психолого-педагогических исследований»:Сущность и структура педагогической проблемы».**

* 1. **Цель, задачи и структура дисциплины «Методология и методы педагогических исследований».**

**Содержание курса** включает в себя философско-психологические,системотехнические основания методологии, науковедческие основания методологии образования, методологию научно-педагогического исследования.

**Цель** учебной дисциплины «Методология и технологии образования»: формирование собственного научного мировоззрения, на основе сопоставления, сравнения и принятия возможности сосуществования разных идеи и концепций, мировоззрений и ценностей в образовании и воспитании человека, овладение магистрантами принципов и основного содержания методологии образования.

**Задачидисциплины**:

-вооружение магистрантов знаниями о методологических основах педагогического исследования, методике его проведения;

-обучение навыкам исследования проблемы в специальной литературе и на практике;

-ориентация магистрантов на поиск новых подходов к характеристике отдельных компонентов научного аппарата исследования с указанием трудностей и ошибок при их формулировке.;

- раскрытие основных видов методологических знаний, истории их развития, структуры методологической основы научного исследования;

-обоснование методологических подходов и принципов;

-научить анализу результатов исследования;

-ознакомление с критериями качества научного исследования.

**Освоение курса вооружает знаниями:**

* сущности методологии и технологии образования;
* методологических подходов и принципов педагогического исследования;
* способов организации научно-педагогического исследования;
* инновационной стратегии организации проектирования в области образования.

**Освоение курса позволяет овладеть умениями:**

-разработки методики проведения научно-педагогического исследования;

-использования при проведении исследования адекватных методов научного исследования;

-выбора темы научных исследований в педагогике и образовании, исследованиятеоретических источников;

-экспериментальной проверки результатов исследований и внедрения полученных результатов исследований в практику, а также применения современных приемов и последовательного изложения научного материала для литературного оформления научного труда и подготовки рукописи к печати.

**Освоение курса позволяет овладеть навыками:**

* перехода от традиционной стратегии организации исследования к инновационной;
* конструирования исследовательского процесса на основе инновационной стратегии организации исследования в области образования;
* структурирования методологии технологии образования как учебного предмета;
* применения современных методов и технологий педагогического исследования и способов организации научно-познавательной деятельности обучающихся.

**1.2. «Сущность и структура педагогической проблемы».**

Остановимся на некоторых теоретических аспектах постановки и выдвижения проблемы в целом. Научное познание начинается и всегда сопровождается решением проблем. Научную проблему рассматривают как результат осознания возникшей в науке проблемной ситуации. Проблема - это переходная форма в развитии знания от эмпирического к теоретическому, возникающая их фактов, вступающих в противоречие с предметной действительностью. В результате возникает ситуация, когда эмпирическое знание не может развиваться без теории. Только теория объясняет факты и дает целостный взгляд на предмет. По утверждению Г.И. Рузавина, решить проблему - это дать фактам теоретическое истолкование. Возникновение проблем связано с установлением недостаточности или непригодности прежних методов и средств для объяснения вновь обнаруженных фактов и результатов познания. Отсюда легко может возникнуть представление, что всякий процесс познания начинается именно с фактов, их накопления и систематизации, как об этом часто заявляют склонные к эмпиризму исследователи, и защищающие такую позицию философы. Действительно, факты - это основа всякого исследования, их поиск, установление и объяснение требует значительных усилий ученого. Но чтобы найти такие факты, надо располагать либо готовой теорией, либо гипотезой или даже догадкой. При этом общая форма данной ситуации может быть охарактеризована как проявление противоречия между существующим старым знанием и вновь обнаруженными результатами эмпирического или теоретического исследования. В экспериментальных и фактуальных науках такое противоречие выражается в несоответствии прежних средств и методов познания новым фактам и прежде всего результатам наблюдений или экспериментов. Это значит, что прежние методы оказываются неспособными объяснить вновь открытые данные. Эти постулаты позволяют раскрыть сущность проблемной ситуации (таблица 1)

**Таблица 1 - Характеристика проблемной ситуации**

|  |  |
| --- | --- |
| **Проблемная ситуация** | **Сущность проблемной ситуации:**Проблемная ситуация как несоответствие между старыми теоретическими представлениями, с одной стороны, и новыми фактами и результатами развивающегося научного знания, с другой;Проблемная ситуация как выражение несоответствия целью исследования и средствами ее достижения прежними средствами. |

 Проблемность диссертационных исследований связана с такими понятиями, как "объект и предмет исследования" (Таблица 2).

**Таблица 2 - Отражение проблемной ситуации в объекте и предмете исследования**

|  |  |
| --- | --- |
| Объект исследования ---- |  Представляет собой знание, порождающее проблемную ситуацию, объединенное в конкретном понятии, и определяется как область научных знаний. |
| Предмет исследования ---- | * Новое научное знание об объекте исследования, получаемое соискателем в результате научных изысканий;
* В состав предмете исследования может войти и инструмент получения этого нового научного знания об объекте исследования.
 |

После того, как проблемная ситуация возникла, должны быть четко поставлена научная проблема (См.: Рисунок 1).



Рисунок 1. Логика развертывания и решения проблемной ситуации

Возникновение той или иной исследовательской проблемы устанавливается исследователями на основе теории и практики определенной области (Таблица 3).

**Таблица 3 - Содержание элементов проблемы**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **№** | **Элементы проблемы** | **Содержательная характеристика** |
| 1 | Формулирование проблемы | * Выдвижение центрального вопроса;
* Выявление противоречий, которое лежит в основе проблемы;
* Предположительное описание ожидаемого результата.
 |
| 2 | Построение проблемы | * Разделение проблемы на частные задачи и вопросы исследования;
* Композиция – упорядочение вопросов, составляющих проблему;
* Определенные границ исследования
 |
| 3 | Оценка проблемы | * Выявление всех условий для решения проблемы: выбор методов, способов, приемов, методик и средств исследования, а также возможностей проведения эксперимента;
* Выявление наличных возможностей и предпосылок решения проблемы;
* Выяснение степени проблемности, т.е. соотношения известного и неизвестного в той информации, которую требуется использовать для разрешения проблемы;
* Квалификация проблемы, т.е.отнесение ее к тому или иному типу: неразработанная, слабо разработанная, требующая доисследования;
* Возможность замены любого вопроса другим и поиски альтернативных вопросов.
 |
| 4 | Обоснование проблемы | * Установление содержательных связей данной проблемы с другими;
* Актуализация – приведение доводов в пользу реальности проблемы, необходимости ее постановки, необходимости ее постановки и возможности решения;
* Выдвижение возражений против проблемы, т.е. постановка таких вопросов, которые по своему значению будут противоположными данной проблеме;
* Экспликация, или определение понятия проблемы;
* Перекодировка, т.е. переход содержания проблемы на предметно-научный язык, доступный для всех, кому предназначаются результаты исследований.
 |

Классификация проблем может производиться по разным основаниям деления. Обычно различают теоретические и эмпирические, общие и частные, фундаментальные и прикладные проблемы, наконец, мнимые и реальные (Таблица 4).

**Таблица 4 - Критерии отличия реальных проблем от мнимых**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **№** | **Наименование проблем** | **Критериальная характеристика** |
| 1 | Мнимые проблемы | 1. «уже не проблемы» - это проблемы, решенные, но считающиеся нерешенными;
2. «еще не проблемы» - проблемы, возникающие задолго до того, как созревают условия (предпосылки для их решения);
3. «вообще не проблемы» - это такие мнимые проблемы, проблемы-фиксации, для которых не существует решений.
 |
| 2 | Реальные проблемы | 1) Объективные критерии:* Критерий существования требует определить, является ли реальной проблема, которая исследуется.
* Критерий отношения помогает различать проблему по тому, верно ли задается ею связь между реальными объектами, предназначающимися для исследования.
* Критерий субординации определяет истинность проблемы по тому, верно или неверно выявлено соподчинение содержания ее вопросов.
* Критерий адекватности предполагает установить, соответствует ли заключение о наличии в проблеме исследования неизвестного действительному состоянию знаний в этой области.
* Критерий необходимости устанавливает наличие реального или прогнозируемого противоречия, заключенного в предполагаемой для исследования проблеме.

2) Критерии соответствия:* Критерий предпосылок предполагает наличие в основе проблемы таких реальных возможностей (предпосылок), которые послужили базой для ее решения.
* Критерий преемственности требует, чтобы проблема была поставлен и реализована во взаимосвязи с ранее накопленными в этой области знаниями.

3) Формально-логические критерии:* Критерии проверяемости предписывает различать те вопросы, которые являются составляющими элементами проблемы.
* Критерии истинности требует проверки вопросов потому, истинно ли суждение, которое является основой данного вопроса проблемы.
 |

Истолкование описанных выше критериев способствует целесообразности построения работы исследователей в стадии оценки избранных проблем, избежанию ошибок при этом.

Перспективна система защиты самой проблемы (темы), выбранной исследователем.

Таким образом, ознакомление с предлагаемым комплексом вопросов, связанных с постановкой и оценкой проблем, а также изучение их содержательных признаков вытекают из потребностей науки и практики и являются объективной необходимостью деятельности исследователей.

 По определению В.М.Полонского, для своего решения проблема должна быть преобразована в творческие познавательные задачи, позволяющие проверить модель тех или иных сознательных и интуитивных решений проблемы, и она, как и задача, берет свое начало в проблемной ситуации. Центральный элемент педагогической проблемы - противоречие между знаниями о потребностях людей в области обучения и воспитания и незнанием путей, средств и методов их решения. Решение проблемы не содержится в известном знании и не может быть получено путем преобразования имеющейся информации. При постановке проблемы исследования необходимо учитывать, что педагогика ориентируется, прежде всего, на необходимость преодоления недостатков педагогической практики. Проблема в области образования описывается в виде системы взаимосвязанных задач, решение которых отвечает на поставленные нерешенные вопросы.

 Ученые предлагают следующие рекомендации по общему ознакомлению с проблемой исследования, определению ее внешних границ. Исследователь должен:

1). Устанавливать уровень или степень разработанности проблем, перспективность для системы образования или для разработки фундаментальных проблем теории педагогики;

2). Ясно осознавать и мотивировать потребности общества в знаниях по данной проблеме;

3). Четко соотносить проблемы исследования со смежными НИР по педагогике, понимать то, в какой степени решение интересующих вопросов осложняется состоянием потребностей информации от сопредельных наук;

4). Выяснить проблемные аспекты темы, без чего нельзя переходить к следующему этапу научной работы;

5). Определить соотношение темы и проблемы исследования;

6). Рассматривать проблему как содержательную характеристику темы, в которой отражена конфликтная ситуация какого-либо участка педагогической действительности

7). Знать о том, что тема может иметь один, несколько или очень много проблемных аспектов.

8). Знать о том, что тема должна содержать проблему, следовательно, для сознательного определения и тем более уточнения темы, необходимо выявление исследовательской проблемы;

9). Знать сущность проблемы, т.е. противоречие между установленными фактами и их теоретическим осмыслением, между разными объяснениями, интерпретациями фактов;

10). Знать о том, что научная проблема не выдвигается произвольно, а является результатом глубокого изучения состояния практики и научной литературы, отражает противоречия процесса познания на его исторически определенном этапе;

11). Иметь представление о том, что первоосновой поиска остается противоречия, осознаваемые как трудности, как барьеры на пути к цели;

12). Совершить две процедуры, чтобы перейти от практической задачи к научной проблеме:

 - Определить, какие знания необходимы, чтобы решить данную практическую задачу;

 - Установить, имеются ли эти знания в науке.

Литература

1. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. Пособие для студ.высш

**Лекция 2. «Типология педагогических проблем. Проблема и тема исследования»**

**2.1. Типология педагогических проблем**

 Определениепроблемы педагогического исследования. Научное познание всегда сопровождается решением проблем. Научную проблему рассматривают как результат осознания возникшей в науке проблемной ситуации. Решить проблему - это дать фактам теоретическое истолкование. Возникновение проблем связано с установлением недостаточности или непригодности прежних методов и средств для объяснения вновь обнаруженных фактов и результатов познания. Эти постулаты позволяют раскрыть сущность проблемной ситуации:проблемная ситуация как несоответствие между старыми теоретическими представлениями, с одной стороны, и новыми фактами и результатами развивающегося научного знания, с другой; проблемная ситуация как выражение несоответствия между целью исследования и средствами ее достижения прежними средствами. Осуществляется формулирование проблемы следующим образом: выдвижение центрального вопроса; выявление противоречий, которое лежит в основе проблемы; предположительное описание ожидаемого результата. Затем обосновывается проблема (установление содержательных связей данной проблемы с другими; актуализация – приведение доводов в пользу реальности проблемы, необходимости ее постановки и возможности решения; выдвижение возражений против проблемы, т.е. постановка таких вопросов, которые по своему значению будут противоположными данной проблеме; экспликация, или определение понятия проблемы; перекодировка, т.е. переход содержания проблемы на предметно-научный язык, доступный для всех, кому предназначаются результаты исследований.

Центральный элемент педагогической проблемы - противоречие между знаниями о потребностях людей в области обучения и воспитания и незнанием путей, средств и методов их решения. Решение проблемы не содержится в известном знании и не может быть получено путем преобразования имеющейся информации. При постановке проблемыисследования необходимо учитывать, что педагогика ориентируется, прежде всего, на необходимость преодоления недостатков педагогической практики. Проблема в области образования описывается в виде системы взаимосвязанных задач, решение которых отвечает на поставленные нерешенные вопросы

**2.2. Проблема и алгоритм выбора темы педагогического исследования**

Правильность выбора темы во многом определяет качество и результат ее выполнения. Любая тема исследования выполняется в определенном научном направлении. Под научным направлением понимается наука или комплекс наук, в области которых ведутся исследования: техническое, биологическое, историческое, педагогическое и т.п.

1. Самый первый шаг исследователя — выбор объектной области исследования, т. е. той сферы действительности (в нашем случае — педагогической), в которой накопились важные, требующие разрешения проблемы. Выбор объекта исследования определяется такими объективными факторами, как ее значимость, наличие нерешенных проблем, новизна и перспективность, и субъективными факторами: образованием, жизненным опытом, склонностями, интересами исследователя, его связью с тем или иным направлением практической деятельности, научным коллективом, ориентированным на определенную тематику, научным руководителем.

2. Следующий шаг – определение проблемы и темы исследования. Тема должна содержать проблему, следовательно, для сознательного определения и уточнения темы необходимо выявление исследовательской проблемы.

Проблема – это мост от известного к неизвестному, конкретное ''знание о незнании". В отличие от ответа на вопрос решение проблемы не содержится в существующем знании и не может быть получено путем преобразования наличной научной информации.

Сущность проблемы – противоречие между установленными фактами и их теоретическим осмыслением, между разными объяснениями, интерпретациями фактов. В любой научной проблеме имеется противоречие между знаниями о потребностях людей в области обучения и воспитания и незнанием путей средств и методов удовлетворительного их решения, ответа на поставленные вопросы. Источниками проблемы обычно являются узкие места, затруднения, рождающиеся в педагогической практике.

Тема научного исследования является составной частью определенной проблемы, для решения ряда вопросов которой она и разрабатывается. Этим фактом продиктована необходимость ознакомления с научной проблемой. Научная проблема формулируется на основе анализа противоречий между развитием науки и состоянием практики. Заключенное в проблеме противоречие должно прямо или косвенно найти отражение в теме, формулировка которой одновременно фиксирует и определенный этап уточнения проблемы. Научная проблема определяет в наиболее общем виде цель, объекты и конечные результаты исследования по отдельным входящим в нее темам.

3. Для правильного выбора темы научной или диссертационной работы необходимо:

• ознакомиться с литературой и данными практики по изучаемому вопросу;

• просмотреть список защищенных по данной проблеме диссертаций; изучить их авторефераты, хранящиеся в зарубежных, республиканских и ведомственных библиотеках;

• ознакомиться с результатами новых исследований в смежных отраслях науки;

• изучить и оценить возможность применения существующих методов и приемов исследования;

• обобщить и проанализировать накопленные материалы;

• получить консультации у руководителя или специалистов в данной области по вопросам наименования темы, ее актуальности, цели работы и предполагаемого результата;

• руководствоваться следующими положениями: соответствие темы профилю НИИ (вуза); актуальность темы; новизна темы; теоретическая и практическая значимость или эффективность ее выполнения; возможность осуществления темы в заданные сроки; возможность завершения и внедрения результатов исследования; наличие условий и средств для решения задач исследования; наличие соответствующих методик или возможность разработки новых, перспективность темы исследования;

• определить уровень проблемы (место между научными проблемами высшего и низшего по отношению к ней рангов) и установить, не была ли решена данная проблема раньше, т.е. убедиться в ее новизне;

• проводить тщательный системный анализ запросов практики и потребностей развития самой педагогической науки, на основе которого устанавливается актуальность разработки научной проблемы.

Таким образом, исходя из результатов основных наиболее типичных противоречий между существующей теорией и реальным состоянием педагогической практики, формулируется научная проблема и входящие в нее проблемные аспекты (вопросы), ограничивающие область предпринимаемого педагогического исследования.

4. Выявленная научная проблема находит свое отражение в конкретных темах научного исследования.

5. Основные моменты процесса выбора темы отражаются документально в виде обоснования темы. Обоснование темы исследования содержит научную аргументацию актуальности предполагаемого исследования и строится по следующему наиболее общему логико-содержательному алгоритму: сущность проблемы - социальный запрос - запросы практики - запросы науки - разработанность проблемы - идея исследования - стратегия исследования - тактика исследования.

6. Наименование работы отражает содержание основной проблемы и включает в себя указание на конечный результат и объект исследования. Название исследования конструируется в соответствии с требованиями ясности, точности, емкости, краткости, структурированности (связанность, единство и содержательная цельность), выразительности и адекватности. Отсутствие адекватности заглавия исследования (главы, параграфа) содержанию и определенности в формулировке заглавия считается существенным недостатком. По своему характеру заглавие должно раскрывать основной результат, полученный исследователем.

7. Вам крайне необходимо изучить и осмыслить источники и выполнить следующие задания:

1) **Ответьте на контрольные вопросы,** которые полезно ставить к содержанию темы своей научной работы в процессе ее формулирования.

Тема: (Тема вашего исследования): Что исследуется? Для чего исследуется? Что собой представляет тема исследования?

2) **Объясните различия понятий**: проблема, вопрос, аспект, проблемная ситуация.

Является ли проблема: отражением знания; отражением незнания или непонимания; отражением возможных "точек роста" научного или практического знания; выражением субъектного состояния исследователя.

3) **Конспектируйте и осмыслите** глоссарий для исследователей:

• Сущность проблемы отражает основные самые острые противоречия между существующим теоретическим знанием и практическим состоянием вопроса исследования.

• Социальный запрос подтверждает продиктованную изменением социальных условий необходимость решения более общей проблемы педагогики, составной частью которой является проблема предполагаемого исследования.

• Запросы практики содержат обобщенные исследователем указания на конкретные трудности в решении педагогических задач, ошибки и недостатки в работе, связанные с отсутствием соответствующих научно обоснованных положений и рекомендаций, или прогрессивные явления, требующие обобщения, анализа и дальнейшей научной разработки.

• Запросы науки отражает необходимость предполагаемого исследования для развития самой науки (теоретической и эмпирической); определяют место проблемы исследования в научном знании; указывают научную преемственность разрабатываемой темы (ее проблемы).

• Разработанность проблемы показывает существующую глубину и широту разработанности проблемы в педагогике и ведущих по отношению к ней науках (философия, психология, социология).

• Идея исследования содержит указание на основное (главное) направление исследования или его концепцию (идею).

• Стратегия исследования указывает на основные принципы и моменты изменения существующего или разработки нового теоретического знания

• Тактика исследования определяет главные известные в науке теоретические и методические положения, исходя из которых, следует разрабатывать теоретические предпосылки предлагаемого исследования как средства повышения практической эффективности педагогических процессов или явлений.

• Проблема исследования характеризует проблемную ситуацию, отражающую противоречие между типичным состоянием объекта исследования в реальной педагогической практике и требованиями общества к его более эффективному функционированию.

Проблема - конкретное знание о незнании, представление об узловых задачах, которые нужно решить, о существенных вопросах, на которые следует найти ответ.

• Конечный результат исследования отражает ожидаемые от выполнения исследования положительной эффект, который формулируется двухступенчато: первая часть в виде общественной полезности; вторая - в виде конкретной пользы, отнесенной к основному предмету исследования.

• Объект исследования - часть объективной и теоретической деятельности человека как социального существа (субъекта).

• Предмет исследования является элементом объекта исследования, включающим совокупность свойств и отношений объекта, опосредствованных человеком (субъектом) в процессе исследования с определенной целью в конкретных условиях.

Путь достижения конечного результата состоит из гипотетического (предположительного) указания на ожидаемую конкретную пользу, отнесенную к основному предмету исследования.

4) **Проверьте правильность выбора темы** Вашего исследования с помощью следующей матрицы: соответствие темы научному направлению; направленность темы на реализацию социального запроса (запрос науки и запрос практики), т.е. актуальность; наличие проблемы в формулировке темы; ясность объекта и предмета исследования в теме; нацеленность темы исследования на конечный результат. Дальнейший процесс развития проблемы

Лекция 3. «Методика обоснования актуальности темы исследования проблем образования».

3.1. Понятие «актуальность темы исследования»

Обоснование актуальности темы педагогического исследования как вводная часть его научного аппарата содержит текст в объеме не более 2-3 страниц. Содержание обоснования темы имеет четкую структуру. Если вдумчиво проанализировать ключевые понятия в структуре обоснования, то можно увидеть общую характеристику системы образования в мире и Казахстане относительно по теме исследования, описание степени разработанности исследуемой проблемы, уровней реализации задач по решению имеющихся проблем на практике, формулировки противоречий, лежащих в основе конструирования проблемы и, наконец, самой темы исследования.

Анализ многочисленных проектов и отчетов о НИР, авторефератов и диссертаций позволяет выделить требования к структуре обоснования и оценке актуальности как качества научно-педагогических исследований.

Актуальность темы исследования является важнейшей характеристикой востребованности его результатов потребителями из сферы науки и практики. Еще 70-е годы ХХ века в АПН СССР функционировал координационный совет в целях организации исследований, охватывающих самые актуальные проблемы науки или практики. Актуальность исследований признавалась научным сообществом, когда исследование выполнялось по теме, ранее не изученной («белые пятна»). В 70-90-е годы одним из признаков актуальности темы исследования была принадлежность ее к плану НИР организации, в которой работает соискатель, или к государственному плану НИР. В 2003-2005 годах в Казахской академии образования имени И.Алтынсарина корректировкой формулировок тем исследований в области педагогики занимался Научно-методический координационный центр. Однако из-за сложности координации в рамках различных научных направлений, а также амбиции отдельных научных руководителей сделали невозможным дальнейшую реализацию замысла создания научных школ в контексте актуальных проблем модернизации системы образования, НМКЦ упразден и по сей день, к сожалению, продолжается дублирование тем, мелкотемье, руководство различными темами одним консультантом, что нежелательно для глубокого омысления тех и иных проблем. Поэтому в настоящее время признак принадлежности темы к плану НИР утрачивает свою актуальность. Допустим, в мае 2006 года защищены две диссертации, посвященные педагогическим идеям Мыржакыпа Дулатова. Разумеется, мы не исключаем также, что одна та же тема может быть исследована с позиций различных методологических подходов. Тем не менее источниковедческая база одна, вряд ли можно уйти от схожих характеристик выводов.

В круг понятий, раскрывающих обонование темы исследования, входят «актуальность», «актуальность исследования», «критерии оценки актуальности исследования», «методы определения актуальности» и др. Слово «актуальный» обозначает: 1) Очень важный для настоящего момента. Актуальная тема. 2) Существующий, проявляющийся в действительности

В педагогической литературе актуальность исследования выступает как критерий оценки качества научных исследований, характеризующий степень расхождения между спросом на научные идеи и практические рекомендации (для удовлетворения той или иной потребности) и предложениями, которые может дать наука и практика в настоящее время.

Критерий «актуальность» указывает на необходимость и своевременность изучения и решения проблемы для дальнейшего развития теории и практики обучения и воспитания, характеризует противоречия, возникающие между общественными потребностями и наличными средствами их удовлетворения. Методологи уверены в том, что актуальность направления не нуждается в сложней системе доказательств. В науковедении направление есть путь развития; научное течение, группировка, научная школа; группа работ, объединенных единой целью, общностью мировоззрения, методом исследования.

По мнению науковедов, структурными единицами научного направления являются комплексные проблемы: проблемы, темы и научные вопросы. Комплексная проблема представляет собой совокупность проблем, объединенных единой целью; проблема – это совокупность сложных теоретических и практических задач, решения которых назрели в обществе.

Существуют различные направления, объединенные по целям, методам исследования.

Более подробно мы раскрыли алгоритм выбора темы и постановки проблемы педагогического исследования в своих научных статьях в журнале «Этнопедагогика в системе образования» (2005. – № 1. – с. 51-55; 2006. – № 6. – с. 49-54).

В основном сначала выявляется проблема, а из нее формулируется тема. Тема исследования должна отражать то новое научное знание, которое позволяет разрешить проблему. Тема, актуальность, проблема исследования взаимосвязаны (см. таблицу 5).

Взаимосвязь темы, актуальности и проблемы

таблица 5

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| №п/п | Тема исследования | Актуальность исследования | Проблема исследования |
|  | отражает то новое знание, которое позволяет разрешить проблему | обосновывает потребность в новом содержании, новой норме или новом способе деятельности | • подчеркивает несоответствие современных потребностей существующим нормам, которое будет устранено в результате исследования получением нового знания;• отражает несоответствие современных потребностей и существующих способов деятельности, которое в процессе исследования будет устранено найденным в эксперименте способом деятельности, апробированным и внедренным;• высвечивает несоответствие между существующей нормой и способом деятельности, которые в исследовании разрешаются получением нового знания или нового способа. |
| Все три типа несоответствий получают проблемное звучание в актуальности исследования [3, 338]. |

Само слово «обоснование» применяется в науке рядом с понятиями «основа», «основание». «Основы» – исходные, главные положения чего-н, основание – существенный признак, по которому распределяются явления, понятия или же основание – то же, что обосновано, довод. Глубокое научное обоснование

Ученые особое внимание уделяют обоснованию актуальности темы и различают научную и практическую актуальность темы. Они отмечают, что изучение темы отвечает насущной потребности практики, а полученные результаты заполнят пробел в науке. Однако науковеды допускают мысль о том, что выполнение исследования на актуальную тему не является еще гарантом получения научно достоверных новых результатов. По их мнению, вполне возможно получение результатов при проведении исследований на тему, которая не может быть отнесена к числу актуальных, особенно если даже при этом представлена более совершенная методика, при постановке оригинального эксперимента использовался новый, более представительный массив информации.

Следовательно, актуальность исследования требует дальнейшего осмысления. При этом придерживаемся концепции В.М. Полонского. Ученый дает следующее определение данному феномену: «Актуальность исследования – критерий оценки качества научных исследований, характеризующий степень расхождения между спросом на научные идеи и практические рекомендации (для удовлетворения той или иной потребности) и предложениями, которые может дать наука и практика в настоящее время» [2, 161]. По его утверждению, критерий актуальности динамичен, зависит от времени, конкретных условий и специфических обстоятельств. Тема, актуальная сегодня, завтра может потерять остроту; вопрос, важный для работы в сельской школе, в условиях города будет иметь второстепенное значение; проблемы, волнующие начинающего учителя, не всегда существенны для опытного, квалифицированного педагога. Актуальные исследования тесно связаны с уровнем развития народного образования, экономикой страны, ее научным потенциалом, задачами, которые ставятся и решаются в данный исторический момент.

В.М. Полонский также вводит в научный оборот понятие «критерий оценки актуальности исследований» и уточняет его содержание.

«Критерий оценки актуальности исследований – перечень признаков, на основе которых оценивается актуальность планируемых или полученных резултьтатов научно-педагогических исследований».

В содержание актуальности исследования, по утверждению М.Т. Громковой, входят:

а) выявление несоответствий в исследуемой системе;

б) установление степени несоответствий: противоречие, проблема, конфликт, столкновение, катастрофа;

в) выявления внутренних источников проблем (между какими категориями проявляются существенные несоответствия);

- между потребностями, нормами, способностями – в естественном состоянии исследуемой системы (неосознанная проблема);

- между целями, содержанием, методом – в рефлексивном (образовательном) состоянии системы (осознанная проблема);

- между самоопределением, критериями и способами деятельности – в деятельностном состоянии системы (затруднения в деятельности);

г) установление внешних несоответствий и их влияния на состояние исследуемой системы;

д) изучение влияния проблем исследуемой системы на разноуровневые системы более высокого порядка («вертикальные связиң;)

е) изучение влияния проблем исследуемой системы на разноуровневые системы («горизонтальные» связи);

ж) установление интеракционных подходов в решении исследуемой проблемы [3, 342-343].

Эти признаки одновременно могут выступать в качестве критериев оценки актуальности исследования.

Для характеристики уровней актуальности фундаментального исследования главное внимание уделяется потребности в разработке проблемы, практической потребности, необходимости разработки теории вопроса. Для определения актуальности прикладных исследований и разработок главное значение имеет практическая потребность в них и степень неудовлетворенности существующим в практике положением: обеспечен ли учебно-воспитательный процесс соответствующими учебниками, пособиями, методиками? Насколько хорошо они решают поставленные задачи? Предлагается следующая градация работ: высокоактуальная, актуальная, малоактуальная, неактуальная (см. таблицу 6).

таблица 6. Критериальные признаки фундаментальных и прикладных исследований

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| №п/п | Фундаментальные исследования | Прикладные исследования и разработки |
| 1 | Высокоактуальные исследованияСуществует остро выраженная потребность в разработке проблемы.Решение проблемы может положительно повлиять на многие стороны практики. Тема в науке не разработана или разработана очень слабо. Имеются лишь отдельные публикации по этому вопросу. Разработка теории вопроса может существенно изменить наши представления по принципиальным вопросам педагогики, открыть новые направления прикладных исследований. | Высокоактуальная разработкаПотребность в разработке очень велика. Нет учебников, методических пособий по данной теме или области воспитательной работы. В данной методике нуждаются учителя, учащиеся и другие лица. |
| 2 | Актуальные исследованияПрактическая потребность в решении проблемы достаточно выражена. Решение проблемы положительно скажется на разных сторонах практики. Тема в науке разработана слабо. Имеется много противоречивых подходов. Разработка темы может дополнить наши представления по ряду теоритических вопросов. Открываются перспективы для прикладных исследований. | Актуальная разработкаПотребность в разработке велика. Существующие учебники, программы, пособия неудовлетворительно решают проблему, не обеспечивают требуемый уровень обученности, воспитанности учащихся. В данной разработке нуждаются учителя, учащиеся. |
| 3 | Малоактуальные исследованияПрактическая потребность в разработке темы назначительная. В общем проблема изучена удовлетворительно, хотя отдельные вопросы не решены. Тема достаточно разработана, опубликовано большое число работ, раскрывающих данный вопрос, проблему. Разработка темы может конкретизировать некоторые теоретические вопросы, представляющие интерес для небольшого круга лиц. | Малоактуальная разработкаПотребность в разработке невелика. На практике эта проблема решена удовлетворительно. Отдельные частные вопросы нуждаются в совершенствовании. |
| 4 | Неактуальные исследованияВ настоящее время в исследовании подобного рода нет необходимости. Для практики эта проблема незначима. Имеется множество прикладных работ, удовлетворительно решающих эту проблему. Изучение темы, проблемы ничего не изменит в теории. Полученные данные будут дублировать существующие представления без каких-либо их уточнений и дополнений. | Неактуальная разработкаВопрос решен положительно. Существующие учебники, программы, пособия обеспечивают необходимый уровень обученности или воспитанности. Разработка новых методик в настоящее время нерациональна [2, 161-162]. |

Соискателю необходимо определить в первую очередь тип своего исследования, затем следует изучить методы определения актуальности и использовать их при экспертизе собственного исследования. Методы определения актуальности – различные процедуры, с помощью которых определяется необходимость и возможность решения проблемы в настоящее или ближайшее будущее время.

**Экспертный метод** включаетследующие процедуры:Авторы работ подают заявки с обоснованием необходимости проведения исследования. В заявке указываются название темы, ее цели и задачи, формулируются основные теоретические и практические выводы, которые предполагается получить. Обязательным элементом обоснования должен быть краткийанализ публикаций, в которых рассматривались бы аналогичные вопросы, ранее выполненные на эту тему исследования. Эксперты изучают заявки авторов и отбирают для дальнейшего анализа перспективные темы. При этом они учитывают степень знакомства разработчиков с имеющейся по данной теме литературой, насколько четко автор представляет конечный результат и чем этот результат будет отличаться от уже известных данных.

Для определения актуальности тематики фундаментального исследования эксперты решают, насколько данная тема разработана в науке и как велика необходимость ее проведения в настоящее время. Выделяются два фасета: степень разработанности темы в науке; степень теоретической значимости темы. Прогноз здесь менее надежен, чем для прикладных работ.

Для определения актуальности прикладных исследований и разработок в первую очередь учитываются практическая потребность в разработке темы, степень заинтересованности учителей, учащихся в нормативных материалах, наличие или отсутствие аналогичных разработок, предполагаемый социальный или экономический эффект от внедрения результатов в практику, степень решения данного вопроса в науке. В зависимости от типа исследования и области педагогики составляют базовый вариант, в котором зафиксированы признаки актуальных тем, затем путем сравнения обобщенной экспертной оценки конкретной работы с базовым вариантом определяют степень актуальности данного исследования.

Изучив критерии актуальности темы исследования и вооружившись методами определения актуальности, соискатель должен знать о том, что актуальность применительно к диссертациям рассматривается в двух аспектах: в формулировании темы исследования и в отношении результатов, полученных в ходе работы. Для соискателя важно убеждение в том, что ранее такие работы не выполнялись.

В последнее годы актуальность исследования рассматривается в тесной связи с его новизной, комплексностью и практической значимостью и означает направленность на получение новых знаний о закономерностях развития объектов педагогической науки, на разработку научных основ для создания принципиально новой дидактики, методики и технологии, отличия от ранее проведенных (проводимых) аналогичных исследований в республике, странах ближнего и дальнего зарубежья.

Ученые, занимающиеся вопросами оценки качества современного диссертационного исследования, опираясь на совокупность знаний о способах выявления актуальности проблемы исследования, разработали матрицу оценивания актуальности проблемы исследования и обосновали критерии и параметры оценивания актуальности проблемы исследования (см. таблицу 7).

**таблица 7. Критерии и параметры оценивания актуальности проблемы исследования**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| №п/п | Критерий актуальности | Параметры актуальности | Аргументы автора исследования | Убедитель-ность аргумента |
| 1.2.3.4. | Социальная аргументация педагогической проблемыНаучная аргументация проблемыИсторико-аналитическое обоснование проблемы с позиции развития педагогической мысли в прошлом и настоящемОбоснование проблемы с точки зрения практики современной образовательной деятельности | •Какие новые социальные условия, предпосылки обусловливают актуальность изучаемого педагогического явления сейчас?•Освещение данной проблемы в официальных документах;•Какие социальные запросы общества могут быть удовлетворены решением данной проблемы?•Освещение вопроса в современной теории, степень научной разработанности проблемы;•С решением каких актуальных проблем связана проблема исследования? •Какие потребности науки могут быть удовлетворены решением данной проблемы?•Обоснование проблемы с позиций развития (достижений) других наук.•Когда и как данная проблема трактовалась раньше?•Почему в настоящее время проблема вновь актуальна?•В чем новизна проблемы сегодня?•Почему данная проблема привлекает внимание практических работников?•Какие потребности практики могут быть удовлетворены решением данной проблемы?•Какие имеются достижения, что нужно проанализировать? [5, 62-66]. |  |  |

По мнению науковедов, данная матрица может быть использована на разных этапах подготовки и экспертизы диссертационного исследования. На наш взгляд, предложенная логика оценивания актуальности проблемы исследования позволяет четко видеть структуру самого обоснования.

В действительности решение проблемы зависит от выбора исследовательских подходов, а этот выбор, в свою очередь определяется мировоззрением исследователя, его опытом, традициями научной школы. Наша практика работы с аспирантами и докторантами показал, что выбор проблемы и исследовательских подходов к решению проблемы требует от соискателя соответствующего уровня познавательного, профессионального, жизненнего и ментального опыта, от руководителя или научного консультанта – организации методической помощи в выборе принципиально нового направления в русле идей научной школы, приемов доказательства актуальности. Методолог Е.В. Бережнова указывает на следующие приемы доказательства, чаще встречающиеся в педагогических диссертациях: упоминания о работах определенных авторов, на результаты которых опирается исследователь; ссылка на научные авторитеты в процессе сознательного отбора тех или иных положений, которые составляют концептуальную основу исследования; обращение к государственным и общественным институтам, а также документам, которые они создают; использование данных полученных другими исследователями, для подтверждения собственных результатов.

Параметр актуальности диссертационного исследования отражает необходимость и своевременность решения исследуемой проблемы для дальнейшего развития теории и практики образования, характеризует противоречия, которые возникают между общественными потребностями (спросом на научные идеи и практические рекомендации) и наличными средствами их удовлетворения, которые могут дать наука и практика в настоящее время. Критериями оценки актуальности фундаментальных исследований являются теоретическая значимость темы, степень разработанности проблемы в науке, учет влияния ожидаемых результатов на существующие теоретические представления в данной области. Критериями актуальности прикладных исследований выступают практическая потребность в разработке темы, степень решения проблемы на практике, предполагаемый социальный и экономический эффект внедрения.

|  |
| --- |
| Обоснование практической актуальности темы исследования |

В отличие от многих разработчиков проблемы оценки актуальности темы исследования, известный методолог В.В. Краевский предлагает своеобразную логическую цепочку обоснования актуальности темы исследования.

|  |
| --- |
| Обоснование научной актуальности темы |

|  |
| --- |
| Обоснование актуальностинаправления |

|  |
| --- |
| (показать степень разработанности  выделенной  проблемы в науке, указать на  недостаточно  изученные аспекты) |

|  |
| --- |
| (оценка результатов педпроцесса: показать недостатки в обучен-ности и воспитанности учащихся, которые следует устранить; оценка качества педпроцесса: показать недостатки в педпро-цессе, которые ведут к указан-ным недостаткам в обученности и воспитанности учащихся) |

|  |
| --- |
| (показать значимость выделенной проблемы и необходимость ее разрешения)  |

 **Рис. 2. Логическая цепочка обоснования актуальности темы исследования**

Таким образом, в структуре актуальности темы исследования находят отражение следующие операции актуализации: выявление объекта исследования как системы объективного мира; установление предмета исследования; формулирование несоответствий, противоречий, проблем; уточнение темы исследования; формулирование актуальности исследования.

**Литература**

1. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов // Под ред. докт. филол. наук, проф. Н.Ю.Шведовой. – 13-е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1981. – 816 с.
2. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. – М.: Высшая школа, 2004. – 512 с.
3. Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: Учеб. пособие для системы доп. проф. образования; учеб. пособие для студентов вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с.
4. Андреев Г.М., Смирнов С.А., Тихомиров В.А. В помощь написания диссертации и рефератов: основы научной работы и оформления результатов научной деятельности: Учеб. пособие. – М.: Финансы и статистика, 2003. – 272 с.
5. Вершинина Н.А., Загузов Н.И., Писарева С.А., Тряпицына А.П. Современное диссертационное исследование по педагогике: оценка качества: Книга для эксперта. – Саратов: Саратовский государственный социально-экономический университет, 2006. – 288 с.
6. Вавилова Л.Н. Формирование андрагогической компетентности методиста в процессе повышения квалификации: автореферат дисс... канд.пед.наук, Кемерово, 2005. – 25 с.
7. Бережнова Е.В. Аргументация в прикладном педагогическом исследовании // Педагогика. – 2001. – № 9. – С. 33-39.
8. Требования к диссертациям по педагогическим наукам: Научно-методические рекомендации // Автор-сост. В.С. Леднев. – 3-е изд. – М.: Изд-во «Эгвес», 2006. – 88 с.
9. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.

**Лекция 4 «Методология педагогики: сущность, структура и функции».**

**4.1. Сущность методологии педагогики**

Прогресс любой науки определяется состоянием ее методологии и теории. Методология – это наука о наиболее общих принципах познания и преобразования объективной действительности, путях, способах научного процесса. Изучение педагогических явлений с позиции диалектики позволяет выявить их качественное своеобразие, связи с другими явлениями и процессами. Но методология не дает готового ответа. Она вооружает способом получения нового, фундаментального знания. В свою очередь фундаментальные исследования раскрывают сущность явлений, а прикладные – пути внедрения результатов познания в практику. Модель современного научного, в том числе, педагогического исследования совмещает в себе все эти функции.

В последние десятилетия методология педагогики накопила подлинно научный потенциал, разработала комплекс нормативного, инструментального знания, прямо направленного на помощь исследователю, на формирование у него специальных знаний и умений исследовательской работы.

Такую методологию нужно основательно изучать, сделать ее учебным предметом. Содержанием такого предмета станет система широких методологических подходов, расширяющих научный кругозор исследователя и конкретные ориентиры для научной работы. Полученные исследователем знания дадут ответы на такие, например, вопросы: как определить проблему исследования, его тему, выделить объект и предмет исследования, сформулировать гипотезу? Чем отличается научное знание в области педагогики от стихийно-эмпирического, художественно-публицистического, психологического? Какие признаки позволяют отнести тот или иной труд в области педагогики к числу научных работ? Важно иметь в виду, что подобные знания нужны не только «чистому» исследователю – научному работнику, но также и преподавателю педагогического вуза, готовящему будущих учителей, и студенту, и учителю школы [12].

Осмыслению конкретных ориентиров научной работы предшествует ознакомление исследователя с общеметодологическими вопросами педагогики, возникающими в связи с изучением педагогической действительности и ее преобразованием. Главный из таких вопросов – определение методологии педагогики, ее структуры и функций.

Проанализируем сложившиеся подходы к определению сущности методологии педагогики.

Работы М.А. Данилова были одним из первых по методологии педагогики. До этого считалось, что методологией вообще и методологией педагогики в частности является лишь марксистско-ленинская философия. М.А. Данилов предложил следующее определение методологии педагогики: **«Методология педагогики есть система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность»**.

В.В. Краевский, принимая определение методологии педагогики, предложенное в свое время М.А. Даниловым, отмечает, что это определение верно, но неполно. На взгляд В.В.Краевского, недостатком имеющихся работ по методологии педагогики является то, что речь в них идет, как правило, лишь о методологическом знании. Но методология, как любая отрасль науки, имеет и другой, деятельностный аспект. Это не только и не столько система знаний, сколько сфера деятельности по их производству. Сколь глубокой бы ни была разработка «знаниевого» аспекта методологии педагогики, она не может дать ясных и однозначных ответов на ряд важных вопросов: что значит - заниматься методологией педагогики, кто должен ею заниматься; как можно методологически обеспечить педагогическое исследование; как осуществляется переход от науки к практике в структуре педагогического исследования?

По мнению В.В. Краевского, **методология педагогики есть система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества специально-научных исследований.**Предмет методологии педагогикивыступает как соотношение между педагогической действительностью и ее отражением в педагогической науке.

В настоящее время особенно остро стоит далеко не новая проблема качества педагогических исследований. Усилилась направленность методологии на помощь исследователю, на формирование у него специальных умений в области исследовательской работы. Таким образом, методология приобретает, как принято говорить, нормативную направленность и ее важной задачей становится методологическое обеспечение исследовательской работы.

Как видно из приведенного выше определения методологии педагогики, эта отрасль научного познания выступает в двух аспектах: как система знаний и как система деятельности. Имеются в виду два вида деятельности - **методологические исследованияиметодологическое обеспечение**.

**Методологические исследования** связаныс педагогической практикой опосредованно. Их задачи: выявление закономерностей и тенденций развития педагогической науки в ее связи с практикой, определение принципов повышения эффективности и качества педагогических исследований, анализ их понятийного состава и методов.

Одним из современных понятий методологии педагогики является **методологическая проблема.** Исследователи предложили упорядочить методологические проблемы по трем признакам – по уровню, предметному содержанию, характеру. В качестве оснований деления методологических проблем авторы выделяют **четыре уровня** методологического знания :философская методология, общенаучная методология, частнонаучная методология, методика и техника конкретного исследования, **предметную область** (предметное содержание**), характер** (название это условное: имеется в виду, что методологическими проблемами в узком смысле будем считать такие, которые ориентированы на поиск или совершенствование познавательных средств и практических методов действия; в широком смысле слова методологическими являются и такие проблемы, решение которых дает общий подход к объяснению явлений, соответственно, определяет и характер управления ими, хотя и не «выходит» непосредственно на методы познания и преобразования действительности).

Следующее понятие – **методологическое исследование в области педагогики.** Понятие «методологическое исследование» как разновидность педагогического исследования стало рассматриваться, начиная с 1970-х годов. Ученые пытались разработать основные направления, проблематику методологических исследований, определить их функций, предмет исследования, уточнить объект методологического исследования. Обстоятельным трудом, посвященным разработке методологических исследований, на наш взгляд, можно считать монографию М.Н. Скаткина, где ІІІ раздел «Задачи методологических исследований и их роль в развитии педагогической науки» предназначен только для специалистов-методологов, занимающихся проблемами науковедения. Автор уточняет назначение и предмет методологических исследований, их уровни, отмечает особую важность проведения специальных методологических исследований, призванных давать ориентиры для всей научно-исследовательской работы в области педагогики.

Термин **«методологическое обеспечение»** обозначает знания особого рода – о том, как сформулировать тему исследования, разрешить проблему, выдвинуть гипотезу, какой должна быть логика исследования и т.д. Обеспечить исследование методологически - значит использовать определенную совокупность знаний, куда входят общефилософские, из области общенаучной методологии, результаты методологических исследований в области педагогики для обоснования программы исследования, его логики и методов, а также для оценки качества научной работы. Эти знания систематизируются и интегрируются в процессе методологической рефлексии исследования. Таким образом, они служат содержанием рефлексии по отношению к любой научной работе.

Результатами методологических исследований являются знания о специфике педагогики, ее связях с другими науками, о педагогическом факте, об условиях формирования педагогической теории, о предмете и объекте педагогики в целом и конкретного педагогического исследования. Методологические знания служат ориентирами для проведения специально-научных исследований, имеющих своей задачей выявление закономерностей и конструирование систем практической педагогической деятельности. Цель методологического исследования состоит в получении новых знаний о познавательной деятельности, ее результатах и возможности их применения. **Цель методологического обеспечения – использование уже имеющихся знаний для обоснования исследовательской деятельности в данной сфере науки**.

В.В. Краевский, исходя из двух видов научно-исследовательской деятельности, выделяет две функции методологии – **дескриптивную**, т.е. описательную, предполагающую также и формирование теоретического описания объекта, **и прескриптивную**, или нормативную, создающую ориентиры для работы исследователя. Наличие этих двух функций определяет и разделение оснований методологии педагогики на две группы – основания теоретические и нормативные.

**К теоретическим основаниям** методологии педагогики относятся следующие**:** определение методологии; общая характеристика методологии науки, ее уровней (общефилософского, общенаучного, конкретно-научного, уровня методов и техники исследования); методология как система знаний и система деятельности; источники методологического обеспечения исследовательской деятельности в области педагогики; объект и предмет методологического анализа в области педагогики.

**Нормативные основания** методологии педагогики охватывают следующий круг вопросов: научное познание в педагогике среди других форм духовного освоения мира, к которым относятся стихийно-эмпирическое познание и художественно-образное отображение действительности; определение принадлежности работы в области педагогики к науке: характер целеполагания, выделение специального объекта исследования, применение специалъных средств познания, однозначность понятий; типология педагогических исследований; характеристику исследования, по которым ученый может сверять и оценивать свою научную работу в области педагогики.

Этими основаниями очерчена объектная область методологических исследований. Их результаты будут служить источником пополнения содержания самой методологии педагогики и методологической рефлексии педагога-исследователя. В своей нормативной части они найдут применение в оценке эффективности и качества конкретных исследований в образовании. В целом полученные знания составят основу формирования методологической культуры педагога в содержание которой входят: методологическая рефлексия (умение анализировать собственную научную деятельность), способность к научному обоснованию, критическому осмыслению и творческому применению определених концепций, форм и методов познания, управления, конструирования.

Ведущим компонентом является **методологическая рефлексия,** дающая исследователю возможность критически осмысливать и совершенствовать свою научную работу, а преподавателю вуза – проблемно, на уровне современной науки вести подготовку будущих учителей. Чтобы повысить качество педагогических исследований, нужно действовать в двух направлениях: совершенствовать ту область науки, где производятся методологические знания, и сделать такие знания содержанием подготовки педагога-исследователя.

Содержание методологической рефлексии исследователя определяется в виде следующих характеристик педагогического исследования, позволяющих оценить его качество: **проблема, тема, актуальность, объект исследования, его предмет, цель, задачи, гипотеза, новизна, значение для науки, значение для практики**.

**Методологическая культура –** это целостная, интегральная характеристика личности, обладающей фундаментальным общенаучным, методологическим знанием, системой ценностных ориентаций на творческое саморазвитие в учебно-исследовательской творческой деятельности, научным стилем мышления.

Более близко к современным определениям сущности методологии определение, данное В.И. Загвязинским: «Методология педагогики – это учение о педагогическом знании, о процессе его добывания, способах объяснения (создания концепции) и практического применения для преобразования или совершенствования системы обучения и воспитания». Методология педагогики включает в себя следующие положения:

1) учение о структуре и функциях педагогического знания;

2) исходные, ключевые, фундаментальные педагогические положения (теории, концепции, гипотезы), имеющие общенаучный смысл;

3) учение о логике и методах педагогического исследования;

4) учение о способах использования полученных знаний для совершенствования практики.

А.М. Новиков рассматривает методологию как учение об организации деятельности для сферы образования (научная, практическая/педагогическая, образовательная, учебная, игровая). Организовать деятельность означает упорядочить ее целостную ситему с четко определенными характеристиками, логической структурой и процессом ее осуществления**. Логическая структура включает в себя следующие компоненты: субъект, объект, предмет, формы, средства, методы деятельности, ее результат. Внешними по отношению к этой структуре являются следующие характеристики деятельности: особенности, принципы, условия, нормы.**

Процесс осуществления деятельности А.М. Новиков рассматривает в рамках проекта, реализуемого в определенной временной последовательности по фазам, стадиям и этапам (внешняя структура организации деятельности).

Завершенность цикла деятельности (проекта) определяется тремя фазами:

* фаза проектирования, результатом которой является построенная модель создаваемой системы, и план ее реализации;
* технологическая фаза, результатом которой является реализация системы;
* рефлексивная фаза, результатом которой является оценка реализованной системы, и определение необходимости либо ее дальнейшей коррекции, либо «запуска» нового проекта. Причем ключевым моментом в этой последовательности являются **формулирование проблемы, построение модели системы, оценка ее реализации.**

По мнению А.М.Новикова, такое понимание и построение методологии позволяет с единых позиций и в единой логике рассматривать методологию научно-педагогического исследования, методологию практической педагогической/образовательной деятельности и в перспективе, возможно, методологию учебной и игровой деятельности. Общая функция методологии – служить руководством (или ориентиром) в научной или проектной деятельности.

В основном методологию интерпретируют применительно не к практике как таковой, а к практике научной деятельности. По мнению разработчиков, необходимо преодолеть возникшую абсолютизацию одной функции методологии – гносеологической. Рекомендуют развивать и другую ее функцию – творчески-преобразовательную в отношении практики и теории, вести разработку методов преобразования педагогической действительности, методологии преобразования педагогических явлений. В отношении теории методология должна выполнять инновационную функцию – раскрытия и обоснования новых общепедагогических идей и направлений исследования.

**4.2. Структура и функции методологии педагогики**

Методология педагогики входит в состав педагогического исследования как сложного системного объекта в качестве одного из компонентов, имеющего в свою очередь, сложную структуру. Так, в **теоретической модели методологии педагогического исследования** выделяют два основных компонента, неразрывно связанных между собой. Эта **нормативная и дескриптивная методология.**

Функции этих типов методологии различны.Общей функцией нормативной методологии является решение преимущественно конструктивных задач, связанных с разработкой положительных рекомендаций и правил осуществления научной деятельности. Функцией дескриптивного анализа является ретроспективное описание уже осуществленных процессов познания. Анализ современных педагогических и частно-дидактических исследований показывает, что в них заметно преобладает нормативный методологический анализ.

Из вышеназванных общих функций типов методологии вытекают более частные функции, а именно: нормативная методология позволяет: а) обеспечивать правильную постановку проблемы, как с содержательной, так и с формальной стороны; б) определить адекватные средства для решения уже поставленных задач и проблем (интеллектуальную технику научной деятельности); в) совершенствовать организацию исследования. Применение дескриптивной методологии обеспечивает изучение тенденций и форм развития познания в педагогике со стороны понятийного строя, а также характерных для каждого конкретного этапа развития педагогической науки схем объяснения тех или иных явлений. **Дескриптивная,**т.е. описательная методология предполагает также и формирование теоретического описания объекта. **Прескриптивная,**или нормативная методология педагогики создает ориентиры для работы исследователя.

Разнородность данных функций приводит к необходимости их уровневой реализации в процессе педагогического исследования. В науковедении выделяют различное число уровней методологического анализа. Наиболее плодотворной представляется точка зрения, согласно которой процесс методологического анализа представляют в виде иерархии четырех уровней:

1) **философская методология**, т.е. общие принципы познания и категориальный строй науки в целом выполняет конструктивно-критическую функцию относительно понятийного аппарата педагогической науки, адекватности структуры и содержания педагогических исследований, их методологического фундамента, а также мировоззренческой интерпретации результатов педагогического исследования с точки зрения той или иной картины мира;

2) **общенаучная методология**, включающая общенаучные принципы и формы исследования (такие общенаучные подходы, как системный, кибернетический, комплексный, программно-целевой, такие общенаучные процедуры и приемы, как идеализация, моделирование, экспериментирование и т.п.). Общенаучная методология выполняет функцию постановочно-ориентирующую, ибо именно на этом уровне обеспечивается принципиальная ориентация исследования, его стратегия, способ определения его объекта и предмета;

3) **конкретно-научная методология** включает в себясовокупность методов исследования, принципов исследования и процедур, характерных для педагогической науки. Она выполняет регламентирующую функцию, обеспечивая необходимый набор методов педагогики и смежных наук, интегрирующих друг с другом в соответствии со спецификой конкретных исследований, а также единства категориально-понятийного аппарата педагогики, психологии, социологии и других наук, необходимых для его однозначного понимания в процессе педагогического исследования;

4) **методика и техника** (технология) исследования, т.е. набор процедур, необходимых для получения единообразного и достоверного эмпирического материала и его первичной обработки. Его основная функция – инструментальная или инструментально-технологическая. Это уровень высокоспециализированного методологического знания, которое всегда носит четко выраженный нормативный характер, т.е. характер должного.От правильной реализации функции этого уровня в значительной степени зависит результаты отдельных педагогических исследований и всей педагогической науки в целом.

Таким образом, методология педагогического исследования весьма многофункциональна и требует серьезного изучения, учета и осмысления.

Необходимо отметить, что методологические функции выполняет вся система философского знания. Важную роль в педагогическом исследовании играют категории (сущность и явление; причина и следствие; необходимость и случайность; возможность и действительность; содержание и форма; единичное, особенное и общее и др.), законы (закон единства и борьбы противоположностей; закон перехода количественных изменений в качественные; закон отрицания отрицания), принципы (принцип единства теории и практики; творческий, конкретно-исторический подход к исследуемой проблеме; принцип объективности; принцип всесторонности изучения процессов и явлений) диалектики.

Методология педагогики определяет место педагогики среди других наук, уточняет принципы и способы добывания знания о педагогической действительности, развития методов их преобразования и интерпретации, устанавливает структуру, способы построения и развития педагогической теории, создания условий эффективности взаимодействия науки и практики, конкретизирует основные принципы и способы внедрения достижений науки в педагогическую практику.

Следовательно, сферы реализации методологии педагогики включают в себя **систему научно-педагогических знаний** (предмет, функции и задачи педагогики; место педагогики в системе наук о человеке; общие и специфические задачи педагогических дисциплин; взаимосвязь педагогики с другими науками; понятийно-терминологическая система педагогики), **процесс научного познания педагогических явлений** (проблемы выбора методов исследования; особенности и взаимосвязь исследовательских методов; эмпирический и теоретический уровни исследования; методологические проблемы прогнозирования), **практику как сферу реализации педагогических знаний** (изучение сущности, законов и закономерностей процессов воспитания; определение цели, задач, содержания воспитания; изучение и сопоставление факторов формирования личности; разработка принципов, форм, методов и средств организации и осуществления процесса воспитания).

Определяется содержание **методологической рефлексии** исследователя-педагога в виде минимального перечня тех пунктов, которые дают возможность охарактеризовать качество педагогического исследования в процессе его проведения и в завершенном виде. В структуру методологической рефлексии входят отдельные компоненты научного аппарата исследования. Например, такие как **проблема** исследования (что надо изучить из того, что ранее не было изучено?); **тема** исследования (как это назвать?); **актуальность** темы (почему данную проблему нужно в настоящее время изучать?); **объект** исследования (что рассматривается?); **предмет** исследования (как рассматривается объект, какие новые отношения, свойства, аспекты и функции объекта раскрывает данное исследование?); **гипотеза и защищаемые положения** (что не очевидно в объекте, что исследователь видит в нем такого, чего не замечают другие?); **цель** исследования (какой результат исследователь намерен получать, каким он видит этот результат?); **задачи** исследования (что нужно сделать, чтобы цель была достигнута?); **новизна** исследования (что сделано из того, что другими не было сделано, какие результаты получены впервые?);**значение для науки** (в какие проблемы, концепции, отрасли науки вносятся изменения, направленные на развитие науки, пополняющие ее содержание?); **значение для практики** (какие конкретные недостатки практической педагогической деятельности можно исправить с помощью полученных в исследовании конкретных результатов?).

Анализируя ведущие тенденции развития методологии педагогики, в качестве главных проблем ученые выдвигают на первый план методологию и методику педагогического исследования. Категориальный синтез многочисленных определений показывает, что методология педагогики: 1) как учение о педагогическом познании (процесс); 2) как педагогическое знание (результат); 3) как способ использования этого знания для преобразования педагогической действительности. Методологию педагогики правомерно включить в складывающуюся структуру педагогического науковедения. Истоки формирования педагогического науковедения как научной дисциплины разрабатывались В.И. Журавлевым, В.И. Гинецинским, Б.С. Гершунским. В настоящее время общее педагогическое науковедение рассматривается А.П. Тряпицыной, Н.А. Вершининой в контексте дисциплинарной структуры педагогики.

Таким образом**, методология педагогики** представляет собой систему знаний о способах получения нового педагогического знания, которая в широком смысле включает теорию, общенаучные и специальные методы исследования ее предмета, в узком смысле – систему методов получения новой научно-педагогической информации, ее анализа, интерпретации и объяснения, которую:

**• понимают как:**

* систему общих гносеологических установок, определяющих направления исследовательской деятельности в педагогической науке, ее цели и структуру, а также принципы и методы получения нового знания;
* специальную дисциплину в рамках педагогической методологии, предметом который выступает сам процесс педагогического исследования и методы его обеспечения;

**• рассматривают как:**

* теоретическое учение о научных методах;
* науку о методе, систему наиболее общих принципов, положений и методов, составляющих основу педагогических исследований;
* систему знаний о способах достижения нового педагогического знания;
* правила, согласно которым происходит принятие либо отбрасывание той или иной теории и исследовательской программы.

**Лекция 5. «История и тенденции развития методологии педагогики».**

**5.1. История развития методологии педагогики**

Ученые успешно осуществляют философское осмысление настоящего и будущего методологии, обращенной к практике, тенденций и перспектив развития методологии науки и практики. В настоящее время роль методологии в определении перспектив развития наук, в обобщении достигнутого существенно возросла. С чем это связано? Во-первых, в современной науке заметна тенденция к интеграции знаний, комплексному анализу тех или иных явлений объективной реальности. Во-вторых, усложнились сами науки: психология и педагогика – они стали более разнообразны по методам исследования, вырисовываются новые грани в предмете их изучения. В-третьих, в настоящее время стал очевиден разрыв между философско-методологическими проблемами и непосредственной методологией психолого-педагогических исследований. В-четвертых, психология и педагогика стали своеобразным полигоном применения математических методов в социальных науках. По сути, возрастает значимость методологии в конкретном педагогическом исследовании. Поэтому необходимо уточнить этапы и тенденции развития методологии педагогики, а также ее пргоностический потенциал.

Основным противоречием развития методологии педагогики является противоречие между методологией педагогики и педагогической действительностью. Основное противоречие «высвечивает», и существенное отношение предмета методологии педагогики – отношение метода к педагогической действительности. Среди путей разрешения основного противоречия исследователи называют следующие: 1) разработка методов исследования, адекватные задаче отражения закономерного развития педагогических явлений; 2) разработка и систематизация методов преобразования педагогической действительности.

Для обогащения содержания методологии педагогики названы следующие **тенденции** ее **развития:** 1) углубление понимания и сущности предмета методологии педагогики; 2) задача методологии педагогики - формирование, сохранение в педагогическом сознании и развитие диалектического творческого стиля научно-педагогического мышления; 3) ориентация на учет в современных исследованиях трех основных методологических требований. **Первое требование**: в любом педагогическом исследовании необходимо обращение к противоречиям объекта исследования, формулирование на основе выявленных противоречий проблемы исследования и обоснование ее решения с учетом путей разрешения вскрытых противоречий. **Второе требование**: любая педагогическая проблема должна ставиться и решаться с учетом системности и единства педагогического знания и тенденции к интеграции воспитательных и дидактических систем. **Третье требование**: любое педагогическое исследование требует обращения к педагогической действительности, нацеленности на ее преобразование и применения методов или результатов эмпирического познания [19, 9].

Наука развивается не только благодаря познанию окружающего мира, на ее развитие оказывает влияние и самопознание как рефлексия знания и деятельности. Неравномерный характер развития общества и образования влияет на процессы обучения и воспитания, их осмысление и их ценности. Объяснение инновационного характера развития теории и практики обучения требует обращения к философскому знанию о типах научной рациональности. Проблема развития научно-теоретического знания в русле классических, неклассических и постнеклассических представлений имеет корни в философии, социологии, психологии (Л.С. Выготский, М.М. Бахтин, В.С. Степин и др.)**(См.: Приложение А. Концепции развития науки).**По утверждению В.С. Степина, этапы развития науки определяют типы методологии, характерные для каждого из этих этапов. **Классический этап в развитии науки** (XVII в. – начало ХХ в) связан с уверенностью ученых в возможности познания свойств объекта безотносительно к тому, с помощью каких средств осуществляется познание и кто осуществляет последнее. **Неклассический этап** (начало ХХ в. и до 60-х годов ХХ в.) - с пониманием ученых того, что знания, полученные в результате изучения объекта, будут относительными к средствам (наблюдения) познания. **Неонеклассический или постнеклассический** (начинающийся с 60-х годов ХХ в.) **этап** в развитии научного знания характеризуется тем, что ученые начинают осознавать, что знания, полученные в результате предметно-практической деятельности, направленной на исследование объекта, будут относительно не только к средствам (наблюдения) познания, но и к тому, каким мировоззрением, ценностями, нормами руководствуется субъект. Это существенный результат методологических исследований последних лет, которым и необходимо руководствоваться в научном поиске.Методология философской рациональности позволяет рассматривать диалектику научного познания о природе, обществе, человеке и человеческой деятельности в различных культурно-исторических моделях общественного развития**.**Особое значение этот процесс имеет для педагогики и, в частности, для дидактики (**См.: Приложение Б. Обобщенная характеристика концепций развития науки).**

В.В. Краевский обозначил характер изменения самой методологии педагогики. Им было показано, что определение методологии педагогики, данное М.А. Даниловым (1972), соответствовало **«классическому»этапу** развития педагогической науки. Рассмотрение методологии педагогики как методологической деятельности было отнесено к **«неклассическому» этапу** развития науки (В.В. Краевский, 1977). И, наконец, дополнение логики научно-педагогического исследования аксиологической моделью, осуществленное в работах Е.В. Бережновой (2003), соответствует **третьему («постнеклассическому»)этапу(См.: Приложение В. Этапы развития методологии педагогической науки).**

Рассмотрим динамику представлений об образовании как культурно-историческом инновационно явлении (от классических к постнеклассическим представлениям в дидактике и обучении). Развитие современного знания об образовательных системах и образовательномпроцессе требует анлиза соотношения базовых педагогических понятий «образование» и «обучение», поскольку от ответа зависит социальное и личночтное понимание образовательной стратегии в стране, цели и содержания подготовки учителя. Классическая модель дидактического процесса опирается на взаимосвязь педагогических понятий: образование – обучение – учебный процесс – урок. В соответствии с классическими предаставлениями образование есть процесс и результат усвоениячеловеком знаний, умений, навыков, получаемых входеобучения сцелью личностного, профессионального и культурного самоопределения. Методология классической дидактики рассматривала и ученика преимущественно в качестве объекта обучения, не уделяя должного внимания его субъектности в обучении и созидающей роли его рефлексии, не замечаяценностной сущности обучения и образования. Классическое понимание педагогики связано с определением ее как науки о воспитании, потому образование и обучение понимались как почти тождественные.

Неклассическое понимание образования в том, что, кромепроцесса, результата и системы, оно рассматривается через рпизму активного участия субъекта в нем, т.е. как деятельность и ценность. Вэтом состоит субъективный характер образования –феномена, обладающего универсальностью, всеобщностью, надситуативностью исверхсоциальностью.

Этап постнеклассического осмысления характеризуется следующими особенностями, детерменирующими развитие дидактики:

- доминанта гуманистических ценностей в отношении целей обучения;

- духовно-нравственные ценности как ориентиры гармоническогоразвития личности ученика;

- качество образования, определяемое в виде образовательных результатов,основу которых, с одной стороны, составляют качества личности, а с другой – качество универсальных способов деятельности, ключевых компетенций;

- образовательный процесс как взаимосвязь условий развития ученика: предметно-практической деятельности, общения, активности, рефлексивного самопознания.

Динамика типов научной рациональности в осмыслении развития дидактики и обучения проявилась в том, что: 1) в классической дидактической доктрине обучение рассматривалось только как целенаправленный процесс, а ребенок - какего объект; 2) в фазе транзитивности произошла смена системообразующегооснования обучения, была введенакатегория ценности, цели обучениястали рассматривать в русле ценностей(неклассический тип научной рациональности), среди которых главной была субъектность ученика вобразовательном процессе; 3) постнеклассический тип научной рациональности характеризуется конкретизацией духовно-нравственнх ценностей в воспитании, которые гармонизируют связи между обучением и воспитанием в целях развитияличности каждого ученика.

Следовательно, в случае применения постнеклассической методологии к изучению педагогического объекта ученый может:

- исследовать качественные его изменения как системы на основе учета взаимоотношений между внешними и внутренними факторами воздействия;

- выявлять характер соотношений рациональных и иррациональных, непреднамеренных действий педагогов, работающих в условиях этой системы;

- учитывать определенный потенциал непредсказуемости в процессе его развития.

Изучение истории, раскрытие логики и тенденций развития педагогической методологии обусловлено тем, что развивающаяся педагогическая наука, начиная с конца XIX в. и в течение всего XX в., дала основание:

* уточнять и раскрывать истоки появления новых методологических оснований и ориентиров в научно-педагогическом поиске, находящихся в основе обновления педагогической науки и практики, обогащения их новыми идеями или гипотезами;
* систематизировать методы и способы развития наиболее известных и признанных в научном сообществе педагогических идей, концепций или теорий.

В период всего XX и в начале XXI в. заложены фундаментальные основы развития педагогической методологии как самостоятельного научного направления через раскрытие:

* **философских категорий:** противоречие как движущая сила учебно-воспитательного процесса (М.А. Данилов, В.И. Загвязинский и др.); сущее и должное в педагогике (В.В. Краевский, А.В. Коржуев и др.); соотношение необходимости и случайности в педагогических явлениях (Б.П. Битинас, Г.В. Воробьев и др.); деятельность как объект психолого-педагогических исследований, деятельность как объяснительный принцип (В.В. Давыдов, А.К. Маркова и др.); законы и закономерности в педагогике (П.Н. Груздев, В.Я. Струминский, И.Я. Лернер, В.И. Помогайба, А.А. Левшин, Б.С. Гершунский и др.); успешность деятельности как категория педагогики (А.К. Рысбаева и др.);системный подход в педагогике (Ф.Ф. Королев, А.Т. Куракин, Л.Н. Новикова, Р.Г. Лемберг, Н.В. Кузьмина, А.П. Ковалев, Я. Скалкова, С.И. Архангельский, В.П.Беспалько, М.Н. Скаткин, Ю.К. Бабанский, Н.В. Бордовская, Т.Г. Галиев и др.); системно-структурный подход в педагогике (М.А. Данилов, Т.А. Ильина и др.); системно-синергетический подход в педагогике (И.Р. Пригожин, Н.Д. Хмель, З. Жанабаев, Л.Х. Мажитова, К.М. Арынгазин, Б. Мукушев, М.С. Молдабекова и др.); деятельностный подход в педагогике (Г.И. Щукина, В.С. Ильин и др.); комплексный подход в исследовании педагогических явлений (Ю.К. Бабанский, М.М. Поташник, И.С. Марьенко и др.), сущностный подход (А.В. Коржуев и др.); цивилизационный подход (Г.Б. Корнетов и др.); компетентностный подход (Д. Равен, С.С. Кунанбаева, Д.Н. Кулибаева, Б. Каскатаева, М.А. Абсатова, Н.В. Мирзо, Ж.Х. Салханова, А.Т. Чакликова, Г.М. Касымова, Б.Т. Барсай, К.С. Кудайбергенова и др.); информационно-технологический подход (Ж.А. Караев, С.А. Абдиманапов, Д.М. Джусубалиева, Ш.М. Каланова, Т.О. Балыкбаев, А.А. Сатбекова и др.) (**См.: Приложение Г. Законы, категории, принципы, подходы и методы диалектики и их трансформация в методологию педагогики);**
* **логики развития системы педагогических знаний:**статус педагогики как науки: объект и предмет педагогики, методология исследования структуры педагогики, место педагогики в системе научного знания (М.А. Данилов, В.И. Журавлев, В.Е. Гмурман, Ф.Ф. Королев, Н.К. Гончаров, Э.И. Моносзон, Б.Т. Лихачев, Н.А. Вершинина и др.); источники развития педагогической науки, взаимодействие педагогической теории и практики, логика становления научного знания (Л.В. Занков, К.Н. Волков, Э.И. Моносзон, Х.Й. Лийметс, Ф.А. Фрадкин, Б.Т. Лихачев, В.С. Шубинский, Я.С. Турбовской, Н.В. Кухарев, Л.И. Гусев, Г.Л. Лукпанов, В.И. Гинецинский, А.Н Ильясова, А.А. Арламов, и др.); факторы, влияющие на интенсификацию развития педагогической науки (В.С. Ильин и др.); упорядочение, систематизация и обогащение понятийно-терминологической системы педагогики (В.Е. Гмурман, И.М. Кантор, Б.Т.Лихачев, И.С. Марьенко, В.И. Журавлев, М.А. Галагузова, Г.Н. Штинова, Н.Л.Коршунова, и др.); диалектический по своей природе характер развития и обновления системы эмпирических и теоретических знаний о педагогической действительности в ходе организации и проведения педагогического исследования (Н.В.Бордовская, В.И. Загвязинский и др); характер соотношения фундаментального и прикладного в анализе хода и результатов педагогического исследования (Е.В. Бережнова, В.В. Краевский и др.) **(См.: Приложение Д. Основные труды методологов педагогики);**
* **процесса познания педагогических явлений:** методы педагогических исследований, их особенности и взаимосвязь (А.И. Пискунов, Л.В. Занков, Г.В. Воробьев, Н.В. Кузьмина, В.И. Журавлев, Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, А.В. Клименюк, Я.Скалкова, А.И. Кочетов, А.С. Тотанова, и др.); соотношение качественных и количественных характеристик (С.И. Архангельский, В.И. Михеев и др.); соотношение содержательных и формализованных методов (С.И. Архангельский и др.); логический и исторический уровни исследования (Ф.Ф. Королев и др.); эмпирический и теоретический уровни исследования (С.И. Швырев, В.И. Загвязинский, А.Я. Данилюк и др.), методология и методы педагогических исследований (Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, М.Н. Скаткин, В.С. Шубинский, Я. Скалкова, А.И. Кочетов, Э.А. Штульман, В.П.Давыдов, Р. Атаханов, Е.П. Агапов, В.В. Егоров, Г.М. Кертаева и др.), дидактических исследований (Л.В. Занков, Г.И. Щукина, В.В. Краевский, Ю.К. Бабанский, В.И.Загвязинский, М.Н. Скаткин, В. Оконь, А.В. Хуторской, А.В. Коржуев, С.У. Наушабаева, Г.М. Меркис и др.), сравнительно-педагогических исследований (Б. Холмс, Ф.Г. Кумбс, З.А. Малькова, Б.Л Вульфсон, Е.С. Данилова, Л.Л. Супрунова, Г.К. Нургалиева, А.К. Кусаинов, К.С. Мусин, З.У.Кенесарина, М.Т. Есеева и др**.),** историко-педагогических исследований(С.В.Бобрышев, М.В. Назаров, А.И. Сембаев, Г.А. Уманов, Г.М.Храпченков, К.К. Кунантаева, В.Г. Храпченков, Р.К. Бекмагамбетова, К.Р.Калкеева, Б. К. Игенбаева и др.), истории педагогических идей и системы образования (А.Кубесов, И.Р. Халитова, Т.М. Алсатов, А.К. Игенбаева, Т.Р. Абдыкадырова, К.О. Жеделов, К.Т. Ыбыраимжанов, К.Ж. Ибраева, А.Н. Кошербаева, Г.К. Шолпанкулова, Г.Д. Баубекова и др.), военно-педагогических исследований (И.А. Липский, Н.А. Минжанов, С.С. Тауланов, А.А.Булатбаева и др.), социально-педагогических исследований **(**И.А. Липский**,** Л.В.Мардахаев, Р.Д. Иржанова, Б.И. Муканова, Л.А. Байсеркеев, К.К. Жампеисова, З.У.Кенесарина, Г.Ж. Менлибекова, А.А. Калюжный, А.Н. Тесленко и др.), педагогических исследований по проблемам воспитания (Л.И.Новикова, В.С. Ильин, С.А Узакбаева и др.), типологии и логики организации педагогических исследований (В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, В.М. Полонский, А.В. Коржуев, Г.Т. Хайруллин и др.), структуризации научной информации в педагогических исследованиях (Б.П. Битинас и др.), информационного обеспечения прогностических исследований (С.И. Портнова и др.), моделирования экспериментального исследования (Э.А. Штульман и др.), педагогического эксперимента (Г.М. Меркис, А.С. Казаринов, М.И. Грабарь и др.), прикладного исследования (Е.В. Бережнова и др.), оценки качества педагогических исследований (В.М. Полонский, С.А. Писарева, А.М. Алтухова и др.) **(См.: Приложение Д. Основные труды методологов педагогики);**

**структуры и содержания методологии педагогики и ее генезиса развития:** объект и предмет методологии педагогики (П.Ф.Каптерев, А.С. Макаренко, Ф.Ф. Королев, М.А. Данилов, В.В. Краевский и др.); сущность и специфика методологии педагогики, ее функций и принципиального отличия от философии, определение места в общей методологии наук (Ф.Ф. Королев, М.А. Данилов, М.Н. Скаткин, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, В.Е. Гмурман, В.И. Загвязинский, Г.В. Воробьев и др.); история становления методологии педагогики, оформлявшаяся в качестве специальной отрасли научного знания (А.И. Пискунов, С.И. Колташ и др.), методология педагогики как непрерывно изменяющаяся историческая целостность и динамическая метасистема по отношению к педагогической науке и практике в их единстве, находящаяся в постоянном функционировании и развитии (М.Н. Скаткин, В.В.Краевский и.др.), методологические основы истории педагогики (Т.Т. Тажибаев, К.Б. Бержанов, Г.М. Храпченков, В.Г. Храпченков, Н.И. Гребенюк, Е.К. Тулемисов и др.), структуризации основных направлений педагогических исследований (В.М. Полонский, Б.С. Гершунский, Г.К. Нургалиева, И.А. Липский, Н.В. Бордовская и др.), общеметодологические проблемы педагогики ( М.А. Данилов, Ф.Ф. Королев и др.), дидактики (Л.В. Занков, В.В. Краевский, Р.Г. Лемберг и др.), педагогической культурологии (М.Х. Балтабаев и др.), прогнозирования в педагогике (Э.Г. Костяшкин, Б.С. Гершунский и др.), педагогической экспертизы (В.С. Черепанов, А.Д. Иванов и др.), изучения, обобщения и использования передового педагогического опыта (М.Н. Скаткин, Э.И. Моносзон, Ю.К. Бабанский, Я.С.Турбовской, Ф.Ш. Терегулов и др.), педагогической инноватики (Н.Р. Юсуфбекова, А.В. Хуторской, В.С. Лазарев, С.Н. Лактионова, Р.Р. Масырова, К.Ж. Ажибеков и др. ), методологии создания нациоальной школы и разработки содержания национального воспитания ( И. Алтынсарин, А. Кунанбаев, Ш Кудайбердиев, Х Досмухамедов, Ж. Аймауытов, А. Байтурсынов, М. Дулатов, М. Жумабаев, С. Торайгыров, Т Шонанов, М. Ауезов, С. Кожахметов, Ш. Альжанов, Н. Кулжанова Ш.К. Беркимбаева, Н.Н. Нурахметов, А.С. Сейдембек, Ж.Ж..Наурызбай, К.А. Оразбекова, Ш.М. Мухтарова, С.Ж. Пралиев, Г.Р. Бахтиярова и др.), стратегии сельской школы (А.Е. Кондратенков, А.М. Цирульников, К.А. Нурумжанова, Г.З. Адиьгазинов, А.М. Мухамеджанова, Б.Д. Каирбекова и др.), теоретико-методологические основы этнопедагогики (Г.Н. Волков, К.Ж. Кожахметова, Ш.И. Джанзакова и др.), этнопедагогических исследований (К.Б. Жарикбаев, С.К. Калиев, К.Б. Болеев, Ж. Асанов, А.А. Калыбекова, А.Т. Табылдиев, Р.К. Дуйсенбинова, Ш.Б. Кульманова, С. Габбасов, Т. Алсатов, Р. Жанабаева, К. Шалгынбаева, М. Абдигаппарова и др.), этнокультурного образования (А.С. Сейдембек, Ж.Ж..Наурызбай, М.Е. Ержанов, С.К. Абильдина и др.), теории нравственного и патриотического воспитания (Л.И. Новикова, Э.А. Урунбасарова, Л.А. Байсеркеев, В.А. Ким, Р.К Толеубекова, А.Б. Абибулаева, С.Т. Иманбаева, Ш.М. Майгаранова, П.Б. Сейтказы и др.), поликультурного и полиязычного образования (Б. Жетписбаева, М. Юнусова и др.), разработки содержания общего среднего образования (Т.Т. Турлугул, И. Нугуманов, Б.Б. Баймуканов, С.И Чакликова, Е.У. Медеуов, М.Ж. Джадрина, К.А. Аймагамбетова, А. Мухамбетжанова, А. Мусилимов, К.Ж. Аганина, А.Г. Казмагамбетов, Н.А. Абишев, У.Б. Жексенбаева, Б.К. Абдугулова, У.А. Есназарова, Т. Баймолдаев, С.Д. Муканова, Ж.У. Кобдикова, К.Л. Кабдолова, С.Н.Жиенбаева, А.С. Амирова, Б.С. Сарсекеев, А.У Мухамбетжанова, У. Токбергенова, Д.М. Казакбаева, и др.), высшего педагогического образования (Н.Д. Хмель, Б.Р. Айтмамбетова И.М. Кузьменко, Н.И. Тригубова, Г.К. Байдельдинова, Т.С. Сабыров, К.А. Дуйсенбаев, Л.К. Керимов, В.В. Трифонов, Р.М. Коянбаев, Н.Д. Иванова, А.Е. Абылкасымова, Н.К. Ахметов, Н.Н. Хан, К.Б. Сейталиев, Р.Р.Джердималиева, Р.К. Бекмагамбетова, З.А. Исаева, К.С.Успанов, А.Д. Кайдарова, А.Б. Нурлыбекова, С.Ж. Пралиев, С.М. Маусымбаев, А.А. Молдажанова, Е.У Жуматаева, А.С. Магауова, Б.А. Сайлыбаев, С.А. Жолдасбекова, Л.М. Нарикбаева, Г.Б. Алимбекова, Б.М. Бекмухамедов, Б.К. Мухамеджанов, А. Караков, Ж.К. Оналбек, Р.И. Кадирбаева, М.З. Джанбубекова, А. Нугусова, А. Файзуллаев, Б.Т. Ортаев, М.И. Джексембекова, А.К. Мынбаева и др.), формирования научно-познавательной культуры учащихся (М.К. Каламкалиев, С.Н. Жиенбаева, А.К. Аренова, А.С. Амирова и др.), экологического образования (М.Н. Сарыбеков, А.С. Имангалиев, О. Салимбаев, А.А. Саипов, В.Н. Вуколов, Г.К. Длимбетова, В.П Карибжанова, А.А. Жолдасбеков, Д. Чилдибаев, А.Е. Манкеш и др.), гуманитарного образования (А.А. Бейсенбаева, Е.З. Батталханов, С.И. Калиева, Г.И. Калиева, Б.К. Кудышева, Г.С. Курманбаева и др.), теории и практики развития профессионально-технического образования (С.Я. Батышев, А.П. Сейтешев, Б.К. Момынбаев, В.В. Егоров, Л.Х. Мажитова, О. Сыздыков, И. Наби, Ш.А. Абдраман, К.У. Устемиров, О.Мусабеков, Б. Кенжебеков, , А.К. Козыбай, А.М. Абдыров, С.Коканбаев и др.), университетского образования (С. Смаилов, Ж.Р. Баширова, Н. Асанов, К.А. Жусупова, Н.А. Шамельханова, Г.Т. Уразбаева, У.А. Байзак, Г.С. Минажева, Г.А. Есенбаева, А.К. Мынбаева и др.), подготовки кадров в области информационных технологий (Г.Д. Жангисина, Ж.Ж.Джанабаев, М.С. Малибекова, К.М. Беркимбаев, С.М. Кенесбаев, Б.Д. Сыдыков, Г.О. Тажигулова, А.Б. Ахметова, В.Н. Головачева, С.А. Муликова и др.), измерения в педагогике (Н.В. Кузьмина, Н.М. Розенберг, С.И.Архангельский, Б.П. Битинас, В.М. Михеев и др.), управления образовательной системой школ международного типа (С.С. Кунанбаева, Д.Н. Кулибаева и др.), образовательного идеала (Г.К. Ахметова и др.), образовательного потенциала (Н.Э. Пфейфер, Е.И. Бурдина и др.), педагогической деонтологии (Г.М. Кертаева и др.), образования (А.М. Новиков и др.), системы повышения квалификации и дополнительного образования (Б.А. Альмухамбетов, Ж.А. Махатова, А.А. Жайтапова, Б.А. Тургынбаева и др.), бизнес-образования (М.А. Кудайкулов, А.К. Ахметов, Ж.С. Хасанова и др.), обучения исследователей методологическим основам педагогики (В.В. Краевский, Н.Д. Хмель, А.М. Новиков и др.), формирования методологической культуры педагога (В.В. Краевский, В.А. Сластенин, Ю.В. Сенько, С.Т. Каргин, И.Б. Сихымбаев, Б.А. Оспанова, К. М. Нагымжанова, Ж.Е. Сарсекеева, А.Н. Ходусов и др.); программы науковедческого анализа педагогической науки для определения рельного социального статуса данной науки наряду и в системе других отраслей знания, выявления специфики действия общих законов развития науки и обнаружения особых закономерностей изменения ее содержания, логического состава и категориальной ступени, на которой находятся исследования в этой области (В.А. Дмитриенко, В.И. Журавлев, В.И. Гинецинский, Б.С. Гершунский, А.П. Тряпицына, Н.А. Вершинина и др.)**(См.: Приложение Е. Диссертации по проблемам методологии и методов педагогического исследования и Приложение Ж. Биографии известных методологов педагогики).**

Результаты деятельности методологов включены в общий ход развития методологии педагогики в соответствии с периодами наиболее активной их научно-педагогической деятельности.

**5.2. Этапы и тенденции развития методологии педагогики**

Методология педагогики на современном этапе своего развития выступает как самостоятельная область методологического знания и деятельности, подчиняющаяся собственной логике развития и отражающая этапы эволюции. По утверждению Н.В. Бордовской, с середины ХХ века по настоящее время можно выделить три важных исторических этапа: конец 1960 – начало 1970-х гг., 1980-1990-егг., конец ХХ – начало ХХ1 века. В эти периоды обострялась потребность ученых в пересмотре сложившихся методологических традиций и критическом анализе новаций процесса методологизации педагогики.

**Первый этап** процесса методологизации педагогики в конце 1960-начале 1970-х гг. сопровождался уточнением предметного поля, раскрытием структуры и функций педагогической методололгии, определением эффективных способов взаимодействия педагогики с философией.

Успешность формирования методологии педагогики в качестве самостоятельной научной дисциплины в структуре педагогического науковедения и заявление о себе и своем статусе в научном мире связаны с прогрессом в развитии диалектического материализма как философии любой науки, а также включенностью самих педагогов в процесс обсуждения проблем о философии и методологии своей науки.

**Второй этап** процесса становления методологической традиции в педагогике в 1980-1990-е гг. характеризуют как процесс расширения методологической проблематики педагогических исследований и ее развитие в нескольких направлениях в рамках того или иного принятого научным сообществом методологического ориентира как доминирующего.

Анализ генезиса методологической традиции педагогики показывает, что на протяжении всего периода она развивалась в двух направлениях, которые нередко противопоставлялись друг другу: **философско-педагогическом** (М.А. Данилов и др.), ориентированном на философский тип рефлексии педагогический реальности (концептуальное пространство и время, динамика обучения, воспитания и развития; поиск интегральных оснований этих процессов, лежащих вне предметной сферы педагогики; рассмотрение методологической проблематики в целостном контексте человеческого бытия и др.) и **деятельностно-педагогическом** (В.В. Краевский), смещающем акцент с раскрытия бытийности объектов педагогики во всем богатстве их сущностных свойств и связей на изучение структур научно-познавательной и практической, педагогической деятельности и ее продуктов в виде норм и предписаний, интеллектуального нормирования.

Позитивная тенденция к интеграции в педагогике названных типов методологического анализа была характерна для работ Н.Д. Никандрова, В.С. Шубинского и других авторов, предпринимавших попытки синтезировать представления об онтологии изучаемого объекта, с принципами системного подхода и теорией деятельности. Именно эта методологическая установка становится в 90-ые годы ХХ века все более актуальной для педагогики.

**На третьем этапе** (конец XX – начало XXI в.) ученые вновь обращаются к проблемам методологического характера в анализе процесса развития педагогической науки и практики. Это обусловлено рядом обстоятельств:

-потребностью объяснить истоки и раскрыть методологические основы становления так называемых «новых педагогик», типа «педагогик риска» и «педагогики ненасилия»;

- стремлением уточнить эвристический потенциал появившихся в науке новых подходов, принципов и методов, используемых в научном поиске и объснении путей преобразованияпедагогической реальности в ходе образовательных инноваций, захлестнувших педагогическую практику в конце ХХ века.

Также можно и важно проследить полемику вокруг понятия «методология педагогики» в журнале «Советская педагогика», (ныне «Педагогика»), а также на сессиях Всесоюзного семинара по методологии педагогики и методике педагогических исследований. Изучение и осмысление тематики семинара дает информацию о важности методологических поисков для повышения эффективности педагогического исследования и статуса педагогики как научной дисциплины (1969-2010 гг.). В 1994 году семинар возобновил свою работу как всероссийский. На сессиях семинара обсуждались вопросы, связанные с реальной практикой педагогических исследований, с их логикой, методологическими характеристиками. Говорилось об эффективности и специфике процедур научного познания; о педагогическом эксперименте, его природе, методике и роли в исследовании процессов воспитания, обучения и развития школьников; о проблемах повышения эффективности педагогических исследований и реализации достижений науки в процессе обучения и воспитания; о прогнозировании развития школы и педагогической науки; отражения диалектики воспитания в категориях педагогики, раскрытия роли педагогического эксперимента и структурно-системных исследований в изучении педагогических явлений и процессов воспитания учащихся, построения педагогической теории, объективных характеристик, критериев оценок и измерения педагогических явлений и процессов, прогнозирования развития школы и педагогической науки, о повышении эффективности теоретических исследований в педагогической науке; об изучении, обобщении и использовании педагогического опыта; о комплексном подходе к воспитанию; о методологических проблемах, развития педагогики, становления и развития целостной системы непрерывного образования. Семинар стимулировал разработку методологических позиций. Удалось отстоять право методологии на статус специальной научной отрасли, изучающей основания и структуру педагогической науки и разрабатывающей способы получения знаний в этой отрасли.

Анализ тематики сессий методологического семинара позволяет увидеть динамику развития методологических знаний в области педагогики.

В современных условиях модернизации образования постоянно актуализируется необходимость методологического анализа, происходящего в сфере образования и в его научном обосновании, появилась с особой ясностью. При этом стала ощутимой потребность в новом осмыслении и укреплении самой методологии педагогики.

Таким образом, к методологии педагогики ученые обращаются:

- в поиске новых педагогических идей и в ходе разработки новой педагогической теории;

- в раскрытии природы новых типов связей педагогической науки и практики;

- в процессе научного обоснования целесообразности и поиска новых путей обновления содержания образования, воспитательной деятельности педагогов;

- при научном объяснении меры эффективности новых видов межпредметных связей в учебном процессе;

- в поиске новых методов педагогического проектирования и моделирования;

- при определении места педагогической инноватики в структуре современной методологии педагогики и методологическом обеспечении инновационной деятельности образовательных учреждений и др.[2, 398].

Анализ складывающейся и развивающейся методологической традиции в педагогике, этапов становления и развития методологии педагогики показывает, что на протяжении выделенного исторического периода методология педагогики интенсивно развивается, но в разных направлениях, по разным моделям с выходом на развитие системной по своей сути методологии.

**Лекция 6. «Методологические подходы и принципы исследования проблем образования»**

**6.1 Методологические подходы к исследованию педагогических и явлений и процессов .**

В философии и педагогике встречаются различные классификации методологических концепций, трактовки методологических принципов. Чаще всего это касается и определения самого понятия «методологическая концепция». Методология науки - часть науковедения, исследующая структуру научного знания, средства и методы научного познания, способы обоснования и развития знания. Систематическое решение методологических проблем дается в методологической концепции, которая создается на базе определенных гносеологических принципов. На методологическую концепцию оказывает влияние не только философские принципы. Поскольку методологическая концепция является теорией строения развития научного знания, постольку она в той или иной степени ориентируется также на науку и ее истории ( Д.П. Горский).

Имеется следующая **классификация методологических концепций и школ:** 1)***гносеологическая школа*** (П.В. Копнин, Э.В. Ильенков и др.); 2) ***философская школа Казахстана***(Ж.М. Абдильдин, Г.Г. Акмамбетов, А.Н. Нысанбаев, О.А. Сегизбаев, Д.К. Кишибеков, М.М. Сужиков, А.Х. Касымжанов, К.Х. Рахматуллин, М.Ш. Хасанов, М.С. Орынбеков, Г. Есим, А. Касабек, С. Темирбеков, Р. Абсаттаров, Ж. Алтай и др.); 3) ***школа логико-математической методологии науки*** (С.Я. Яновская, А.А. Зиновьев, В.А. Смирнов и др.); 4) *с****истемно-методологическаяконцепция*** (В.Н. Садовский, И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин, А.И. Уемов и др.); 5) ***школа методологии систем мыследеятельности и организационно-деятельностных игр*** (Г.П. Щедровицкий и др.); 6) ***школа* организационного управления** (С.П. Никоноров и др.) ***интеллектики*** (И.С. Ладенко и др.); 7) ***методологическая школа концептуального проектирования систем.***

Анализируя школу интеллектики, И.С. Ладенко включает в понятие «интеллектуальная культура» следующие ее компоненты: профессиональная подготовка; гибкость и адекватность мышления; владение необходимыми методологическими представлениями, обеспечивающими ориентировку в изменяющихся условиях научного исследования и управления. Перечисляемые качества, считает он, представляемые как единое целое, образуют содержание интеллектуальной культуры специалистов.

В педагогической литературе понятие «методологические принципы» встречается редко, за исключением некоторых публикаций. В составе методологического знания важное место занимают методологические требования, выражающиеся в форме принципов, дающих своего рода программу теоретического и практического действия в педагогике. На наш взгляд, происходит дублирование двух понятий «методологические принципы», «методологические требования». По своему содержанию методологические требования уточняют аспекты использования методологических принципов.

Принципы науки – это основополагающие гносеологические, логические, методологические и ценностные требования к теоретической и практической деятельности. Принцип– основное, исходное положение педагогической теории, концепции, определяющее содержание, организационные формы и методы учебной и воспитательной работы. Принципы педагогические – основания нормативного характера, или общие предписания к деятельности, распространяющиеся на все явления данной области образования.

В структуре методологического знания В.И. Загвязинский рассматривает принципы и требования, в которых выявленные законы или закономерности, общие исследовательские подходы воплощаются в категориях деятельности. По его мнению, принцип должен иметь глубокое и развернутое научное обоснование (выражать способ достижения социально значимых целей на основе учета объективных закономерностей) и носить общий характер (быть применим к исследованию всех ситуаций и вариантов обучения). Он среди основополагающих принципов педагогического исследования называет принципы партийности и объективности, научности, единства логического и исторического, концептуального единства, соотнесения сущего и должного, единства исследовательской и практической учебно-воспитательной работы. Автор в структуре принципа концептуального единства исследования раскрывает сущность системного и целостного подходов к изучению педагогического процесса. Ю.К. Бабанский рекомендует использовать классово-партийный подход к обоснованию дидактического исследования, принцип единства логического и исторического в дидактическом исследовании, диалектический системно-структурный подход, деятельностный подход. Принцип партийности, классово-партийный подход, являясь проявлениями идеологизации методологических оснований педагогики, привели к девальвации понятий в педагогическом мышлении, в результате чего шире стали использовать идеологические, искажающие суть педагогических явлений парадигмы, хотя в те годы, такая ситуация не выглядела недостатком.

Ученые, учитывали тезис о том, что основные методологические принципы изучения общественных отношений и явлений едины для всех общественных наук, в том числе и для педагогики. Они при этом обосновывают совокупность методологических принципов: конкретно-историческое изучение общественных явлений во всем многообразии их связей, зависимостей, опосредований; принцип несводимости законов одной науки к законам другой, хотя бы смежной, близкой по объекту и предмету исследования; принцип диалектического единства общего и особенного в педагогических явлениях; принцип единства воспитания и жизни. Коллектив авторов учебных пособий по педагогике разрабатывали конкретно-методологические принципы педагогических исследований, раскрыли содержание целостного, личностного, деятельностного, диалогового, культурологического, этнопедагогического, антропологического подходов. В.И. Гинецинский раскрывает отдельные разделы педагогики как педагогическая аксиология, антропология, культурология, микросоциология, являющиеся результатами успешного применения методологических принципов в разработке знания.

Есть поиски и по разработке методологических принципов образовательно-педагогических прогнозов. Б.С. Гершунский предлагает охарактеризовать понятие «методологический принцип» как руководящую норму деятельности, направленной на достижение поставленных целей в теории и практике, вариативности и многокритериальности оценки стратегических решений в образовании, коллективного обоснования стратегических решений в сфере образования.

В педагогической литературе последних лет четко вырисовывается круг методологических принципов в историко-педагогических исследованиях. Г.Б. Корнетов, И.А. Колесникова предлагают цивилизационный подход к рассмотрению педагогических феноменов прошлого и настоящего с позиций педагогических цивилизаций и их парадигм, констатирует о правомерности существования трех педагогических цивилизаций (природная педагогика, репродуктивно-педагогическая и креативно-педагогическая цивилизация) и трех педагогических парадигм (научно-технократическая, гуманитарная, эзотерическая).

Аналогичное понимание предлагает В.И. Беляев. Он предлагает совокупность методологических концепций – культурологический, аксиологический, цивилизационный, инновационный.

Как показывает анализ источников, методологические принципы рассматриваются через понятия методологические подходы. Есть варианты раздельного рассмотрения методологических принципов и подходов. Так, A.M. Столяренко выдвигает следующие методологические принципы сравнительной педагогики: объективность; комплексность; системность; конкретно-исторический подход и противоречивость педагогического опыта. Отечественные ученые охарактеризовали страноведческий, индуктивный, дедуктивный, социологический, экономический, исторический, этнокультурный подходы в сравнительной педагогике. К сожалению, встречается идентификация понятий «методологический подход» и «методологический принцип».

В целях целостного осмысления и характеристики в обобщенном виде роли и значения методологических принципов в исследовании мы изучили научный фонд по организации осмысления педагогики творчества. Так, В.А. Андреев, исследуя диалектику воспитания и самовоспитания творческой личности, руководствуется принципами единства исторического и логического, диалектического единства деятельностного и личностного подхода, а также системным, комплексным, целостным подходами как методологическими принципами.

 В ходе исследования необходимо опираться на методологические принципы педагогики как отрасли гуманитарного знания. Эти принципы позволяют, во-первых, вычленить ее действительные проблемы и определить стратегию и основные способы их разрешения; во-вторых, проанализировать всю сумму образовательных проблем и установить их иерархию; в-третьих, данные методологические принципы позволяют в самом общем виде осуществлять прогнозирование.

 На наш взгляд, методологические принципы входят в состав определенного методологического подхода, так как методологический подход - понятие шире, чем методологический принцип. Подтверждение этому можно найти в последних публикациях авторов учебников педагогики. При проведении научно-педагогического исследования необходимо исходить из принципов объективности, детерминированности педагогических явлений, обеспечивать целостный подход в изучении педагогических явлений и процессов, изучать явление в его развитии, в его связях и взаимодействии с другими явлениями, рассматривать процесс развития как самодвижение и саморазвитие.

Методологические принципы реализуются в рамках различных методологических подходов. К примеру, принцип развития осуществляется в логическом (предусматривающем изучение педагогического явления в том состоянии его развития, которого оно достигло на момент исследования) и историческом (ориентирующем на изучение конкретно-исторического генезиса и развития объекта исследования) подходах. Принцип связи -в формальном и сущностном подходах. Разумеется, мы не отрицаем тот факт, что, используя интерпретацию ученых, возможно, также заявить и о приоритетности методологических принципов по отношению к методологическим подходам, так как «методологический подход» и «методологический принцип» - вполне самостоятельные философские понятия, взаимосвязанные и взаимодополняющие друг друга. Методологический подход разрабатывается в структуре науковедения, философии науки и образования, методологии науки и образования, на основе постоянного и глубокого осмысления новой парадигмы науки и образования, тенденций развития науки и образования.

В качестве новой формирующейся парадигмы социально-гуманитарных наук можно выделить следующие ее основные черты: сближение естествознания и социально-гуманитарных наук, в том числе их методологическое взаимообогащение; все более тесное сближение и взаимодействие противоположных концептуально-методологических подходов; резкое расширение внутринаучной рефлексии в самих гуманитарных науках; широкое внедрение аппарата герменевтики, культурологии, понимающих методик, активное внедрение в социальное познание идей и методов синергетики, что вызывает - и чем дальше, тем больше - сближение объяснительного и интерпретационного подходов. Наиболее перспективный путь создания новой парадигмы социальной методологии–синтез, целостное единство любых и всяких методологических подходов. Педагогика как гуманитарная наука в настоящее время действительно переживает парадигмальный кризис. Подход – совокупность приемов и методов исследований какой-либо педагогической проблемы. В науке под методологическим подходом принято понимать комплекс понятий, идей, примеров и способов, используемых в процессе познания или преобразования какого-либо объекта природной или социальной действительности. Понятие «подход», взятое в методологическом его значении, можно определить как научно-обоснованный способ деятельности исследователя. Ученые отмечают то, что философия заимствовала три методологических подхода к исследованию макрообъектов: структурно-функциональный подход взят из социологии, структурный – из лингвистики, *системный* – из естествознания. Педагогическая интерпретация указанных подходов служит фактором разработки междисциплинарной методологии.

Построенная модель методологических подходов имеет следующую характеристику: **по видовому признаку** – символическая; **по форме выражения** – логическая; **по предмету исследования** – педагогическая; **по природе явления** – социальная; **по задачам исследования** – прогностическая; **по степени точности** – вероятностная; **по объему** – полная; **по способу выражения** – графическая; **по свойствам отражения** – системная (по С.И. Архангельскому). В построении структурной модели методологических походов нами на данный момент выделяются два мегаметодологических подхода, опирающиеся на содержательные характеристики естественнонаучной и гуманитарной парадигмы развития общества, следовательно, и образования. Опираясь на принципы моделирования, разработанные С.И. Архангельским, все имеющиеся методологические подходы мы рассматриваем в следующей иерархии: мега-, макро-, микро. В качестве мегаметодологических подходов выделяются: гуманитарный и естественнонаучный. Макрометодологическими подходами выступают культурологический, синергетический, инновационный, экологический. Также обозначены микрометодологические подходы, характеризующие многообразие взглядов, мировоззрений, парадигм. Учитывая, что исследовательский подход есть исходный принцип, исходная позиция, нами условно сгруппированы имеющийся арсенал в четыре макро-подхода и соответственно более 60 микрометодологических подходов Обозначенные методологические подходы в принципе являются универсальными для всех наук.

В состав методологических ориентиров входят методологические подходы и методологические принципы, дающие своего рода программу теоретического и практического действия в педагогике.

Методологические ориентиры необходимы для научного обоснования постановки проблемы педагогического исследования, отбора методов и способов ее решения, определения границ анализа результатов исследования и поиска критериев их объективной и научно аргументированной оценки. Они выступают основанием для саморегуляции научной деятельности исследователя в процессе разработки концепции и построения программы опытно-экспериментальной работы; влияют на структуру и образ научного мышления исследователя, отбор понятийно-категориального аппарата исследования и язык научного текста; являются основанием для построения типологии, а также задают конкретные образцы и формы научного познания педагогической реальности.

Систематизацию известных и применяемых сегодня методологических ориентиров в ходе педагогических исследований можно представить по разным основаниям. Возможен, например, вариант систематизации в соответствии с элементами исследовательского цикла, который начинается от описания педагогической реальности и завершается оценкой вносимых изменений. В этом случае методологические ориентиры группируются в процессе:

* описания педагогической реальности (эмпирические);
* познания, изучения природы объектов педагогической реальности (гносеологические), разработки модели или программы целенаправленного преобразования педагогического объекта с позиций научной идеи или теории (конструктивные);
* построения нормативной модели и проекта действий участников педагогического процесса, направленных на преобразование педагогической реальности (праксиологические);
* оценки результатов целенаправленного и научно обоснованного преобразования педагогической реальности или педагогических инноваций, возникающих по инициативе практических работников образования (аксиологические).

Каждый элемент данной системы по содержанию включает разные подходы, которые лежат в основе организации научной деятельности педагогов, принципы, которыми руководствуются педагоги в разработке концепции, теоретической и нормативной модели педагогического объекта, отборе идей, теорий или методов [2, 447-450].

На какие же подходы сегодня опираются педагоги в своих научных изысканиях? Можно назвать лишь некоторые: деятельностный и личностный, аксиологический и культурологический, целостный, системный и комплексный, парадигмальный, полипарадигмальный, межпарадигмальный, цивилизационный, средовый, герменевтический, рефлексивный, синергетический, параметрический и др.

В центре любого методологического подхода лежит фундаментальная идея в отношении познания или преобразования объекта педагогической реальности, поэтому в процедуре исследования каждый педагог должен придерживаться правил выбранного научного подхода. Соответственно выбранной главной научной позиции, которая по своей природе может быть разной – простой или более сложной, исследователь «концептуализирует» живую педагогическую реальность в понятиях и теоретическом знании соответствующего подхода. В составе методологического знания важное место занимают методологические требования, выражающиеся в форме принципов, дающих своего рода программу теоретического и практического действия в педагогике. На наш взгляд, происходит дублирование двух понятий «методологические принципы», «методологические требования». По своему содержанию методологические требования уточняют аспекты использования методологических принципов.

В структуре методологического знания В.И. Загвязинский рассматривает принципы и требования, в которых выявленные законы или закономерности, общие исследовательские подходы воплощаются в категориях деятельности. По его мнению, принцип должен иметь глубокое и развернутое научное обоснование (выражать способ достижения социально значимых целей на основе учета объективных закономерностей) и носить общий характер (быть применим к исследованию всех ситуаций и вариантов обучения). Среди основополагающих принципов педагогического исследования он называет принципы партийности и объективности, научности, единства логического и исторического, концептуального единства, соотнесения сущего и должного, единства исследовательской и практической учебно-воспитательной работы, в структуре принципа концептуального единства исследования раскрывает сущность системного и целостного подходов к изучению педагогического процесса.

Ученые учитывали тезис о том, что основные методологические принципы изучения общественных отношений и явлений едины для всех общественных наук, в том числе и для педагогики. При этом они обосновывают совокупность методологических принципов: конкретно-историческое изучение общественных явлений во всем многообразии их связей, зависимостей, опосредований; принцип несводимости законов одной науки к законам другой, хотя бы смежной, близкой по объекту и предмету исследования; принцип диалектического единства общего и особенного в педагогических явлениях; принцип единства воспитания и жизни.

Можно назвать и методологические принципы, которыми руководствуются исследователи:

* принцип всеобщей связи и отношений между педагогическими явлениями или процессами (причинно-следственной зависимости);
* принцип развития педагогического объекта как системы через разрешение противоречий, изменения качественных и количественных его параметров;
* принцип трансформации известных педагогических объектов в процессе развития педагогической реальности;
* принцип сочетания объективности и субъективности в анализе и описании педагогической реальности, проектировании и прогнозировании возможных изменений.

По мере развития педагогической науки и практики появляются новые идеи, подходы и принципы, в связи, с чем возрастает потребность в объяснении многообразия новых идей, применяемых подходов или принципов.

В ходе исследования необходимо опираться на методологические принципы педагогики как отрасли гуманитарного знания. Эти принципы позволяют, во-первых, вычленить ее действительные проблемы и определить стратегию и основные способы их разрешения; во-вторых, проанализировать всю сумму образовательных проблем и установить их иерархию; в-третьих, данные методологические принципы позволяют в самом общем виде осуществлять прогнозирование.

Методологические принципы входят в состав определенного методологического подхода, так как методологический подход - понятие шире, чем методологический принцип. При проведении научно-педагогического исследования необходимо исходить из принципов объективности, детерминированности педагогических явлений, обеспечивать целостный подход в изучении педагогических явлений и процессов, изучать явление в его развитии, в его связях и взаимодействии с другими явлениями, рассматривать процесс развития как самодвижение и саморазвитие.

Что можно выбрать в качестве методологической основы педагогическогоисследования?

* В поиске онтологического - многостороннего представления об изучаемом педагогическом объекте можно выбирать системный или целостный, антропологический или комплексный подходы.
* В поиске генезиса, механизмов и определения динамики развития, качественного изменения исследуемого педагогического объекта помощь могут оказать системно-структурный и функционально-динамичный подходы, принципы непрерывности и дискретности, а также идеи синергетики, кибернетики, теории информации и статической системной вероятности.
* В раскрытии свойств и описанииотдельных характеристик педагогического объекта чаще всего опираются на принципы природо- и культуросообразности, дифференциации и индивидуализации, гуманизации и технологизации, положения теории игры и драматургии, психологические теории и теории деятельности.
* В поиске места, определения роли или социальной миссиитого или иного педагогического процесса в общей системе обучения, воспитания человека и образования человека в качестве методологических ориентиров выбирают личностный и аксиологический подходы.
* В поиске оптимальных путей педагогического управления и организациипедагогического процесса в качестве методологических оснований целесообразно опираться на принципы демократизации и гуманизации, вариативности и диверсификации, положений теории управления и теории организации, теории коммуникации и теории социальных групп, а также процессуальный, функциональный или программно-целевой подходы.

Современный период развития педагогической науки характеризуется большой открытостью новым идеям, концепциям, течениям и направлениям. В рамках единой педагогической науки сосуществуют различные методологические ориентиры, которые, так или иначе, влияют на выбор стратегий и методов, исследовательских программ и характер проведения научного поиска. Данное обстоятельство приводит к тому, что каждое педагогическое исследование предполагает самопозиционирование исследователя. По этой причине в центр внимания попали содержание и роль, которую играет тот или иной подход или принцип, лежащий в основе построения педагогической модели или разработки концепции, организации эксперимента или описания педагогической новации. Педагогу надо знать причины источников появления новых методологических ориентиров.

Методологические ориентиры можно систематизировать с опорой на следующие тенденции. Во-первых, развитие педагогической методологии и появление новых методологических ориентиров научно-педагогической практике есть взаимосвязанные и взаимозависимые процессы. Во-вторых, изменение объекта и предмета педагогической науки, целей и задач научно-педагогического исследования, понимания и раскрытия связей педагогической науки и практики, педагогики с другими науками. В-третьих, признание роли методологической культуры исследователя во взаимосвязи с традициями и новыми веяниями в педагогической методологии.

В оценке выбираемого исследователем методологического ориентира необходимо учитывать предпочтение, которое отдают ученые тому или иному подходу, принципу или методу на данном историческом этапе развития педагогической науки и ее методологии, что влияет на его методологическую культуру.

В педагогической литературе последних лет четко вырисовывается круг методологических принципов в историко-педагогических исследованиях. Предлагаются цивилизационный подход к рассмотрению педагогических феноменов прошлого и настоящего с позиций педагогических цивилизаций и их парадигм, констатирует о правомерности существования трех педагогических цивилизаций (природная педагогика, репродуктивно-педагогическая и креативно-педагогическая цивилизация) и трех педагогических парадигм (научно-технократическая, гуманитарная, эзотерическая) [8].

В качестве новой формирующейся парадигмы социально-гуманитарных наук можно выделить интеграционные процессы: сближение методологии естествознания и социально-гуманитарных наук, в том числе их методологическое взаимообогащение; все более тесное сближение и взаимодействие противоположных концептуально-методологических подходов. Также резко расширяется внутринаучная рефлексия в самих гуманитарных науках. Широко внедряется аппарат герменевтики, культурологии, понимающие методики. Активно внедряется в социальное познание идеи и методы синергетики. Наблюдается оптимальное сочетание и научно обоснованное соотношение традиционных и новых методов в исследовании и преобразовании объектов педагогической реальности, методов генетических связей, статистических и математических, диагностики и педагогического эксперимента – и чем дальше, тем больше – сближение объяснительного и интерпретационного подходов. Наиболее перспективный путь создания новой парадигмы социальной методологии–синтез, целостное единство любых и всяких методологических подходов.

Что можно выбрать в качестве методологической основы педагогическогоисследования?

* В поиске онтологического - многостороннего представления об изучаемом педагогическом объекте можно выбирать системный или целостный, антропологический или комплексный подходы.
* В поиске генезиса, механизмов и определения динамики развития, качественного изменения исследуемого педагогического объекта помощь могут оказать системно-структурный и функционально-динамичный подходы, принципы непрерывности и дискретности, а также идеи синергетики, кибернетики, теории информации и статической системной вероятности.
* В раскрытии свойств и описанииотдельных характеристик педагогического объекта чаще всего опираются на принципы природо- и культуросообразности, дифференциации и индивидуализации, гуманизации и технологизации, положения теории игры и драматургии, психологические теории и теории деятельности.
* В поиске места, определения роли или социальной миссиитого или иного педагогического процесса в общей системе обучения, воспитания человека и образования человека в качестве методологических ориентиров выбирают личностный и аксиологический подходы.
* В поиске оптимальных путей педагогического управления и организациипедагогического процесса в качестве методологических оснований целесообразно опираться на принципы демократизации и гуманизации, вариативности и диверсификации, положений теории управления и теории организации, теории коммуникации и теории социальных групп, а также процессуальный, функциональный или программно-целевой подходы.

Современный период развития педагогической науки характеризуется большой открытостью новым идеям, концепциям, течениям и направлениям. В рамках единой педагогической науки сосуществуют различные методологические ориентиры, которые, так или иначе, влияют на выбор стратегий и методов, исследовательских программ и характер проведения научного поиска. Данное обстоятельство приводит к тому, что каждое педагогическое исследование предполагает самопозиционирование исследователя. По этой причине в центр внимания попали содержание и роль, которую играет тот или иной подход или принцип, лежащий в основе построения педагогической модели или разработки концепции, организации эксперимента или описания педагогической новации. Педагогу надо знать причины источников появления новых методологических ориентиров.

Методологические ориентиры можно систематизировать с опорой на следующие тенденции. Во-первых, развитие педагогической методологии и появление новых методологических ориентиров научно-педагогической практике есть взаимосвязанные и взаимозависимые процессы. Во-вторых, изменение объекта и предмета педагогической науки, целей и задач научно-педагогического исследования, понимания и раскрытия связей педагогической науки и практики, педагогики с другими науками. В-третьих, признание роли методологической культуры исследователя во взаимосвязи с традициями и новыми веяниями в педагогической методологии.

В оценке выбираемого исследователем методологического ориентира необходимо учитывать предпочтение, которое отдают ученые тому или иному подходу, принципу или методу на данном историческом этапе развития педагогической науки и ее методологии, что влияет на его методологическую культуру.

В педагогической литературе последних лет четко вырисовывается круг методологических принципов в историко-педагогических исследованиях. Предлагаются цивилизационный подход к рассмотрению педагогических феноменов прошлого и настоящего с позиций педагогических цивилизаций и их парадигм, констатирует о правомерности существования трех педагогических цивилизаций (природная педагогика, репродуктивно-педагогическая и креативно-педагогическая цивилизация) и трех педагогических парадигм (научно-технократическая, гуманитарная, эзотерическая).

В качестве новой формирующейся парадигмы социально-гуманитарных наук можно выделить интеграционные процессы: сближение методологии естествознания и социально-гуманитарных наук, в том числе их методологическое взаимообогащение; все более тесное сближение и взаимодействие противоположных концептуально-методологических подходов. Также резко расширяется внутринаучная рефлексия в самих гуманитарных науках. Широко внедряется аппарат герменевтики, культурологии, понимающие методики. Активно внедряется в социальное познание идеи и методы синергетики. Наблюдается оптимальное сочетание и научно обоснованное соотношение традиционных и новых методов в исследовании и преобразовании объектов педагогической реальности, методов генетических связей, статистических и математических, диагностики и педагогического эксперимента – и чем дальше, тем больше – сближение объяснительного и интерпретационного подходов. Наиболее перспективный путь создания новой парадигмы социальной методологии–синтез, целостное единство любых и всяких методологических подходов.

Вопросы для самоконтроля

1. Сформулируйте определение понятия «методология» в широком и узком смысле этого слова.

2. Охарактеризуйте этапы развития методологии педагогики.

3. Какие методологические принципы педагогического исследования вы знаете? Перечислите и охарактеризуйте каждый из них.

3. Какую методологическую роль в исследовании проблем педагогики играют основные законы и категории диалектики?

4. Почему в настоящее время роль методологии в определении перспектив развития педагогики возрастает?

5. Какие подходы реализуются в современных педагогических исследованиях? В чем суть каждого из них?

6. Назовите источники формирования методологического знания?

7. Каковы признаки методологического знания?

8. Перечислите критерии методологических знаний.

9. Раскройте соотношение понятий «методологический ориентир», «методологический подход» и «методологический принцип».

Задания для самостоятельной работы

1. Составьте глоссарий на тему «Классификация педагогических исследований» и конспектируйте определения следующих понятий: «исследование педагогическое», «исследование прикладное», «исследование теоретическое», «исследование фундаментальное», «исследование эмпирическое», «исследование–разработка» в «Словаре по образованию и педагогике» В.М. Полонского, с. 153-154.

2. Изучите структуру методологической основы следующих исследований:

«Профессионально-ценностное ориентирование будущих офицеров и в процессе обучения военной педагогике в условиях информатизации образования», 13.00.08(С.С. Тауланов);

«Становление и развитие содержания высшего педагогического образования в Республике Казахстан (1928-2005 гг.)», 13.00.01. (А.Д. Кайдарова);

«Педагогические основы подготовки актива войсковых молодежных организаций», 20.01.04.(Л.Н. Гусев).

Рекомендуемая литература

1. Актуальные проблемы методологии педагогики /Н.Д. Никандров, Б.С. Гершунский. - М.: НИИ ОП АПН СССР, 1984. - 48 с. (Обзорная информ. НИИ ОП АПН СССР. Сер. «Обзоры по основным направлениям развития пед. науки и практики»). Вып. 7. (55).

2. Бордовская Н.В. Педагогическая системология: учебное пособие.- М.: Дрофа, 2009.-464 с.

3. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.

**6.2. Методологические принципы психолого-педагогического исследования и их характеристика**

В состав методологических ориентиров входят методологические подходы и методологические принципы, дающие своего рода программу теоретического и практического действия в педагогике.

Методологические ориентиры необходимы для научного обоснования постановки проблемы педагогического исследования, отбора методов и способов ее решения, определения границ анализа результатов исследования и поиска критериев их объективной и научно аргументированной оценки. Они выступают основанием для саморегуляции научной деятельности исследователя в процессе разработки концепции и построения программы опытно-экспериментальной работы; влияют на структуру и образ научного мышления исследователя, отбор понятийно-категориального аппарата исследования и язык научного текста; являются основанием для построения типологии, а также задают конкретные образцы и формы научного познания педагогической реальности.

Систематизацию известных и применяемых сегодня методологических ориентиров в ходе педагогических исследований можно представить по разным основаниям. Возможен, например, вариант систематизации в соответствии с элементами исследовательского цикла, который начинается от описания педагогической реальности и завершается оценкой вносимых изменений. В этом случае методологические ориентиры группируются в процессе:

* описания педагогической реальности (эмпирические);
* познания, изучения природы объектов педагогической реальности (гносеологические), разработки модели или программы целенаправленного преобразования педагогического объекта с позиций научной идеи или теории (конструктивные);
* построения нормативной модели и проекта действий участников педагогического процесса, направленных на преобразование педагогической реальности (праксиологические);
* оценки результатов целенаправленного и научно обоснованного преобразования педагогической реальности или педагогических инноваций, возникающих по инициативе практических работников образования (аксиологические).

Каждый элемент данной системы по содержанию включает разные подходы, которые лежат в основе организации научной деятельности педагогов, принципы, которыми руководствуются педагоги в разработке концепции, теоретической и нормативной модели педагогического объекта, отборе идей, теорий или методов [2, 447-450].

На какие же подходы сегодня опираются педагоги в своих научных изысканиях? Можно назвать лишь некоторые: деятельностный и личностный, аксиологический и культурологический, целостный, системный и комплексный, парадигмальный, полипарадигмальный, межпарадигмальный, цивилизационный, средовый, герменевтический, рефлексивный, синергетический, параметрический и др.

В центре любого методологического подхода лежит фундаментальная идея в отношении познания или преобразования объекта педагогической реальности, поэтому в процедуре исследования каждый педагог должен придерживаться правил выбранного научного подхода. Соответственно выбранной главной научной позиции, которая по своей природе может быть разной – простой или более сложной, исследователь «концептуализирует» живую педагогическую реальность в понятиях и теоретическом знании соответствующего подхода. В составе методологического знания важное место занимают методологические требования, выражающиеся в форме принципов, дающих своего рода программу теоретического и практического действия в педагогике. На наш взгляд, происходит дублирование двух понятий «методологические принципы», «методологические требования». По своему содержанию методологические требования уточняют аспекты использования методологических принципов.

В структуре методологического знания В.И. Загвязинский рассматривает принципы и требования, в которых выявленные законы или закономерности, общие исследовательские подходы воплощаются в категориях деятельности. По его мнению, принцип должен иметь глубокое и развернутое научное обоснование (выражать способ достижения социально значимых целей на основе учета объективных закономерностей) и носить общий характер (быть применим к исследованию всех ситуаций и вариантов обучения). Среди основополагающих принципов педагогического исследования он называет принципы партийности и объективности, научности, единства логического и исторического, концептуального единства, соотнесения сущего и должного, единства исследовательской и практической учебно-воспитательной работы, в структуре принципа концептуального единства исследования раскрывает сущность системного и целостного подходов к изучению педагогического процесса.

Ученые учитывали тезис о том, что основные методологические принципы изучения общественных отношений и явлений едины для всех общественных наук, в том числе и для педагогики. При этом они обосновывают совокупность методологических принципов: конкретно-историческое изучение общественных явлений во всем многообразии их связей, зависимостей, опосредований; принцип несводимости законов одной науки к законам другой, хотя бы смежной, близкой по объекту и предмету исследования; принцип диалектического единства общего и особенного в педагогических явлениях; принцип единства воспитания и жизни.

Можно назвать и методологические принципы, которыми руководствуются исследователи:

* принцип всеобщей связи и отношений между педагогическими явлениями или процессами (причинно-следственной зависимости);
* принцип развития педагогического объекта как системы через разрешение противоречий, изменения качественных и количественных его параметров;
* принцип трансформации известных педагогических объектов в процессе развития педагогической реальности;
* принцип сочетания объективности и субъективности в анализе и описании педагогической реальности, проектировании и прогнозировании возможных изменений.

По мере развития педагогической науки и практики появляются новые идеи, подходы и принципы, в связи, с чем возрастает потребность в объяснении многообразия новых идей, применяемых подходов или принципов.

В ходе исследования необходимо опираться на методологические принципы педагогики как отрасли гуманитарного знания. Эти принципы позволяют, во-первых, вычленить ее действительные проблемы и определить стратегию и основные способы их разрешения; во-вторых, проанализировать всю сумму образовательных проблем и установить их иерархию; в-третьих, данные методологические принципы позволяют в самом общем виде осуществлять прогнозирование.

Методологические принципы входят в состав определенного методологического подхода, так как методологический подход - понятие шире, чем методологический принцип. При проведении научно-педагогического исследования необходимо исходить из принципов объективности, детерминированности педагогических явлений, обеспечивать целостный подход в изучении педагогических явлений и процессов, изучать явление в его развитии, в его связях и взаимодействии с другими явлениями, рассматривать процесс развития как самодвижение и саморазвитие.

**Лекция 7.«Интерпретация понятий «методологическая основа исследования», «теоретическая основа исследования»**

**7.1. Методологические основы педагогического исследования.**

В качестве стержневого направления исследования по методологии педагогики можно назвать *–* **методологические основы педагогического исследования.**

В научном аппарате конкретного педагогического исследования характеристика его методологической основы занимает важное место. Однако в тексте самой диссертации упоминается вскользь о методологических подходах и принципах, используемых в анализе педагогического факта, явления, процесса или же в построении педагогической системы. Во многих диссертациях встречается описание методологической и теоретической основы вместе, где нет четкости, что относится к методологической основе, что – к теоретической. Также исследователи при формулировке методологической основы своего исследования в основном перечисляют философские, психологические теории в области темы диссертации.

Следующей составляющей методологической основы педагогического исследования выступают методологические подходы и принципы в педагогике. На наш взгляд, методологические принципы входят в состав определенного методологического подхода, так как методологический подход как понятие шире, чем методологический принцип. Подтверждение этому можно найти в последних публикациях авторов учебников педагогики. В структуру методологической основы педагогического исследования, целесообразно включить методологические подходы и методологические принципы педагогики, исходящие из сущности и содержания исследуемого педагогического феномена. Педлагается следующая логическая цепочка формулировки методологической основы педагогического исследования: актуальность проблемы – тема – объект – предмет – цель – гипотеза – задачи – ведущая идея – методологическая основа.

Таким образом, методологическая основа включает в себя характеристику мировоззренческой и исследовательской концепции автора, обеспечивающую подлинно научный, объективный подход к анализу исследуемых явлений и вытекающих из него выводов и рекомендаций для теории и практики образования, научную ценность и аргументированность полученных результатов.

Для успешного определения методологической основы осуществляется методологическое обоснование. Методологическое обоснование дидактического исследования, по мнению Ю.К. Бабанского, должно содержать общественно-политические основания концепции автора, критический взгляд на соответствующие педагогические проблемы, раскрытие философских оснований исследовательской концепции, анализ источников из смежных наук, которые лежат в основе данной педагогической концепции (социологических, психологических, физиологических, кибернетических и др.). Следовательно, **логическая цепочка (алгоритм) методологического обоснования педагогического исследования** выглядит следующим образом**:** 1) определение конкретных методологических подходов к исследованию педагогических (историко-педагогических) фактов, явлений и процессов; 2) уточнение методологических принципов; 3) критический взгляд на исследуемую проблему; 4)историко-логический анализ исследуемой проблемы (генезис и эволюция развития); 5)системно-структурный анализ предмета исследования (определение
сущности, структуры, содержания, место предмета исследования в системе образования и науки, т.к. системный подход раскрывает это единство через анализ в науке частей, элементов, из которых оно состоит, связей между его элементами (структуры) и функций, которые они выполняют в данной системе отношений); 6) целостный подход к характеристике предмета исследования. Целостность обеспечивает качественно новые свойства объекта, образованного путём взаимосвязи его частей, вскрытие внутренних противоречий изучаемого явления, ведущих к развитию исследуемого процесса.

Таким образом, исследователь при определении методологических и теоретических основ исследования опираются на имеющийся фонд методологии педагогики, педагогических идей, концепций и теорий, необходимых и достаточных для раскрытия и объяснения сущности педагогических фактов и построения научных теорий на основе выдвигаемой им гипотезы исследования.

Методология педагогики исходит из всеобщей методологии науки и анализа тенденций развития общества; пользуется методами теоретического анализа и синтеза, а также логических обобщений результатов исследований, как педагогики, так и психологии, социологии, кибернетики и теории управления. Фактически методология педагогики служит руководством, ориентиром в научной работе исследователя. При этом одной из главных задач методологии педагогики становится методологическое обоснование исследовательской работы. В науке выделяют следующие виды методологических обоснований:

* **философские основания науки** (философская картина мира, философско-мировоззренческие, логико-гносеологические, ценностно-нормативные принципы, теории и категории, разрабатываемые философией;
* **теоретические основания** (исходные теории, концептуальные идеи той или иной определенной области науки);
* **методологические основания** (методологический инструментарий исследования, идеалы и нормы научности);
* **логические основания** (законы формальной и диалектической логики, правила доказательства и аргументации);
* **эмпирические основания** (научные факты, результаты экспериментов, опытно-поисковой работы).

Перечисленные основания в совокупности составляют теоретико-методологическую базу научного исследования и выполняют функцию его обоснования. Значимость философских оснований особенно велика в сфере фундаментальных исследований в области педагогики и образования. К философским основаниям науки примыкают и зачастую на них опираются теоретические основания научного поиска, включающие исходные теории, концептуальные идеи и принципы педагогики [3, 72].

Методологическая основа включает в себя характеристику мировоззренческой и исследовательской концепции автора, обеспечивающую подлинно научный, объективный подход к анализу исследуемых явлений и вытекающих из него выводов и рекомендаций для теории и практики образования, научную ценность и аргументированность полученных результатов. Для успешного определения методологической основы осуществляется методологическое обоснование. Исследователь при определении методологических и теоретических основ исследования опирается на имеющийся фонд методологии педагогики, педагогических идей, концепций и теорий, необходимых и достаточных для раскрытия и объяснения сущности педагогических фактов и построения научных теорий на основе выдвигаемой им гипотезы исследования.

В раскрытии специфики и содержания методологических основ и ориентиров научного поиска или содержания своей деятельности педагоги-исследователи чаще всего испоьзуют понятия: **«метод», «подход», «принцип», «закон», «идея», «логика», «парадигма», «теория».** В ряд методологических знаний необходимо отнести основания, теории, законы и закономерности, категории и понятия, идеи как основные компоненты логической структуры науки; принципы, постулаты, правила, гипотезы, факты и методы как средства организации научных знаний. К сопоставлению этих понятий обращались многие педагоги. Однако сегодня важно уточнить их значение в качестве методологических ориентиров в педагогическом исследовании.

В качестве методологических ориентировмогут выступать следующие понятия: «методология педагогики», «структура методологии педагогики», «функция методологии педагогики», «типы методологии педагогики», «уровни методологии педагогики», «предмет методологии педагогики», «методологическое исследования», «методологическое обеспечение», «методологическое обоснование», «методологическая рефлексия», «методологический аппарат», «методологическая культура», «методологическое знание», «методологическая проблема», «методологический ориентир», «методологический подход», «методологический принцип» и др.

Собственно научные знания характеризуются осмыслением фактов в системе понятий той или иной науки, включаясь в состав теории, образующей высший уровень научного знания.

Анализ методологической и педагогической литературы позволяет утверждать о наличии, по крайней мере, нескольких **источников формирования нового методологического знания в области педагогики.**

Первый источник – это научно-исследовательская деятельность педагогов, в процессе которой **ставятся и решаются разнообразные научные проблемы.** При этом методологическое знание не является целью таких исследований. Оно выступает побочным продуктом и не обладает признаками абсолютной или относительной новизны для педагогической методологии. Такое методологическое знание относится к низшему уровню своего развития.

Второй источник появления нового методологического знания в области педагогики - это научно-исследовательская деятельность в рамках **разработки теоретических, собственно методологических или теоретико-методологических проблем.** При этом соотношение теоретических и методологических проблем может быть различным, а методологическое знание не всегда преобладающим. Однако цель его формирования исследователем осознается и ставится, а достигается путем применения общенаучных методов исследования и целенаправленной работы.

Третий источник формирования методологических знаний – это работа ученых по **созданию общих основ научно-исследовательской деятельности** в рамках педагогической науки. При этом данная работа непосредственно нацелена на получение методологического знания путем разработки теории (или ее отдельных элементов) научно-исследовательской деятельности педагогов. Этот вывод позволяет отнести совокупность знаний, описывающих теорию научно-исследовательской деятельности, к методологическому знанию, а саму теорию к научным основам развития методологии. Сюда же относится научно-исследовательская деятельность по формированию той или иной педагогической теории.

Четвертый источник формирования методологического знания применительно к педагогике – это научно-исследовательская работа по **разрешению проблем педагогического науковедения,** среди которых, прежде всего, проблемы расширения границ объекта и предмета педагогики, ее задач и функций, методов и логической структуры педагогики как научной дисциплины и ряд других.

Пятый источник формирования нового методологического знания в области педагогики – это научно-исследовательская деятельность, связанная с **изучением, обобщением, и осмыслением инновационной педагогической практики через объяснение новых связей педагогической практики** черезс теорией. В ходе этой деятельности исследователи могут получать знания, совокупность которых может быть организована в форме теории научно-преобразовательной деятельности – педагогической инноватики и педагогического прогнозирования.

И, наконец, последнее (шестой источник), который приводит к появлению нового методологического знания,- это деятельность представителей педагогической науки по **разработке отдельных методологических проблем**, связанных, например, с адаптацией в ее предметной области знания других наук – психологии, математики, социологии и т.д. Важным условием является совместная исследовательская деятельность педагогов с представителями других научных дисциплин.

Перечисленные источники одновременно охватывают направления получения методологического знания в области педагогики. **Сущностная природа методологического знания выражается в стратегическом характере и регулятивной миссии в организации и оценке качества научно-познавательной или научно-преобразовательной деятельности педагогов.** «Существенным признаком методологического знания, по И.А. Липскому, является «его принадлежность к разрешению специфического противоречия - между процессами познания и преобразования социально-педагогической практики. Следовательно, теоретическое знание – результат разрешения иного противоречия - между предметом познания и методом, с помощью которого возможно познание предмета. Теоретико-методологическое знание выводится из решения проблемы, содержащей оба противоречия: между предметом и методом, между познанием и преобразованием педагогической реальности».

Методологическое знание обладает свойством ориентировать и направлять деятельность субъекта. Методологическое знание - это знание о знании, исследованием которого занимается педагогическое науковедение, знание о познании педагогической практики и знание о преобразовании педагогической практики. Непременным условием существования методологического знания является структурированность и внутренняя организация его содержания. Учеными выделены четыре подхода к определению сущности и содержания методологического знания. Представители **первого подхода** используют критерии оценки степени общности методологии и выделяют уже известные уровни: общефилософскую, общенаучную, частнонаучную методологию. Ко **второму подходу** они относят позицию В.И. Журавлева, применившего на практике теоретического исследования сконструированную модель методологического знания:

1) социальные цели педагогической практики и науки;

2) философское учение о воспитании;

3) знания о знаниях педагогики;

4) понятийный фонд теории педагогики;

5) методы педагогических исследований;

6) принципы и методы педагогического прогнозирования;

7) принципы и методы преобразования педагогической действительности;

8) принципы идеологической интерпретации направлений и результатов педагогических исследований;

9) критериальный аппарат педагогики. Основаниями выделения этих групп являются: всеобщность, фундаментальность, целостность их комплекса и возможность гибкого структурирования методологических знаний в зависимости от решаемых теоретиками и практиками задач.

**Третий подход** отражает позиции тех авторов, которые опираются на сочетание нескольких оснований, приводя их в определенную систему. Исследуя методологическое знание в педагогике, Б.С. Гершунский, Н.Д. Никандров используют основания «структура» и «уровень», раскрывают сущность методологического знания в педагогике, различают методологические проблемы по трем признакам: уровню, предметному содержанию и характеру.

В качестве **четвертого подхода** ученые (И.А. Липский, Н.В. Бордовская) выдвигают содержательно-функциональную концепцию методологического анализа научного знания. Уровни такого анализа включают в себя:

-гносеологический;

-мировоззренческий;

-логико-гносеологический;

-научно-содержательный;

-технологический;

-научно-методический уровни. Авторы данной концепции отмечают трехэлементное основание методологического знания - «уровень», «содержание», «функция», предлагают **признаки,источники формирования, критерии**методологичности научного знания в педагогике. Анализ педагогической литературы позволяет утверждать о наличии нескольких источников формирования нового методологического знания в области педагогики, специфических признаков, уровней его развития и критериев оценки

**Первым** и существенным признаком методологического знания является его принадлежность к разрешению специфического противоречия между процессами познания и преобразования объектов реальной действительности.

Модель развития методологического знания в педагогике отражает разный по содержанию процесс реализации методологических разработок в предметном поле педагогического исследования и в его результатах. Отсюда появляется **критерий предметного содержания,** который позволяет охарактеризовать методологическое знание вне связи со знаниями другого характера в общей системе педагогического знания, а значит, позволяет определить собственную структуру методологического знания в области педагогики.

С опорой на этот критерий методология педагогики как система методологических ориентиров, методов и познавательных установок развивается, проходя следующие **уровни развития:**

**-знания философского характера;**

- **знания о сущности и структуре педагогической науки,принципах, правилах и методах ее развития, формах проявления;**

- **научные, преимущественно теоретические знания других наук,** которые характеризуются своей привязанностью к конкретному аспекту предмета педагогики.

**Критерий абстрактности знания** позволяет определить место методологического знания в общей системе научно-педагогического знания как знание более высокого уровня абстракции по отношению к теоретическому и эмпирическому знанию о педагогической реальности. По этому критерию можно определит **уровни методологических основ** процесса развития педагогики:

* философские основы (законы диалектики, философские идеи и пр.);
* теоретические положения и методы социологии, психологии, антропологии, управления, синергетики, истории, валеологии, экологии, медицины, конфликтологии, культурологии, выступающие в качестве методологических основ развития научно-педагогического знания;
* дисциплинарные основы самой педагогики как методология развития связей педагогической науки с другими науками и педагогической практикой;
* методология педагогического исследования;
* методология преобразования педагогической практики.

**Второй** признак выделения методологического знания в педагогике обусловливает необходимость содержательного анализа положений, составляющих ее методологические основы, потребность в их структурировании в форме, обеспечивающей наиболее законченный с научной точки зрения вид. Методология педагогики может существовать как область науки, если понимается не только и не столько как система знаний, сколько сфера деятельности по производству методологических знаний как дескриптивного, таки нормативного типа.

**Третьим** признаком выделения методологического знания в области педагогики является не просто наличие, а единство и диалектический характер взаимосвязи двух процессов – познавательного и преобразовательного.

Для педагогики важен факт признания **системного многоуровневого характера развития методологического знания** и способов их получения.

**Критерий сферы приложения (распространения) педагогического знания** также позволяет верифицировать (проверять истинность теоретического положения опытным путем) его принадлежность к методологическому, теоретическому или прикладному педагогическому знанию. Данный критерий, кроме того, позволяет установить диалектику взаимоотношений методологического знания с другим знанием в объектно-предметном поле педагогики.

В соответствии с критерием приложения педагогического знания обобщение привело к распределению методологического знания на **группы:**

* знания о специфике, логике и методах познания педагогической реальности, в процессе которого вырабатывается новое теоретическое или эмпирическое знание. Это знание представлено в виде системы методологических категорий, выступающих как методологические признаки или характеристики педагогического исследования.
* знания о логике, закономерностях, истоках и методах развития педагогической науки как научной системе, которое необходимо для углубленного анализа логической структуры педагогики как научной дисциплины, ее развития и реализации своих основных функций.
* знания о логике, принципах и методах преобразования педагогической реальности, необходимые для успешного решения проблем взаимодействия педагогической теории и практики, перевода теоретического знания в нормативное, технологично-операциональное. В соответствии критерием сферы приложения методологическое знание может быть отнесено к одному из четырех **видов.**

 1. Методологическое знание, которое относительно безразлично к предметному содержанию педагогической теории, т.е. непосредственно не влияет на формирование и развитие содержания той или иной педагогической теории.

 2. Методологическое знание, которое составляет содержание предметного поля методологии развития конкретной педагогической отрасли или целого направления, также имеет свою собственную структуру, содержание и специфику.

 3. Методологическое знание, которое определяет стратегию научной деятельности педагога при разработке им предметного содержания конкретной педагогической теории (педагогический факт, педагогическая идея или концепция и др.).

 4. Методологическое знание, которое определяет стратегию проектно-преобразовательной деятельности педагогов в соответствии с выводами и рекомендациями педагогической науки (педагогический проект, педагогическая норма, педагогическая технология и др.).

Эти виды методологических знаний выполняют описательную, объясняющую, диагностирующую, прогностическую, проектирующую, конструирующую и преобразующую функции, адекватные основным функциям педагогической науки.

Методологические знания по сравнению с предметными знаниями обладают несравненно **большей обобщенностью и широтой переноса**. Методологические знания – надежный инструмент теоретической и практико-преобразующей деятельности.

Методологическое знание: **во-первых**, это знание о способах изучения педагогической практики, накопления необходимых эмпирических данных; **во-вторых**, это знание о способах восхождения от эмпирических данных к теоретическим обобщениям, к построению теории; **в-третьих**, это знание о способах перевода теоретических положений на язык конкретных методических рекомендаций; **в-четвертых**, это знание о способах внедрения соответствующих рекомендаций в практику с целью ее преобразования, перевода на более высокий качественный уровень.

**Вопросы для самоконтроля**

1. Сформулируйте определение понятия «методология» в широком и узком смысле этого слова.

2. Охарактеризуйте этапы развития методологии педагогики.

3. Какие методологические принципы педагогического исследования вы знаете? Перечислите и охарактеризуйте каждый из них.

3. Какую методологическую роль в исследовании проблем педагогики играют основные законы и категории диалектики?

4. Почему в настоящее время роль методологии в определении перспектив развития педагогики возрастает?

5. Какие подходы реализуются в современных педагогических исследованиях? В чем суть каждого из них?

**Рекомендуемая литература**

1. Актуальные проблемы методологии педагогики /Н.Д. Никандров, Б.С. Гершунский. - М.: НИИ ОП АПН СССР, 1984. - 48 с. (Обзорная информ. НИИ ОП АПН СССР. Сер. «Обзоры по основным направлениям развития пед. науки и практики»). Вып. 7. (55).

2. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. - М.: Изд. Центр "Академия", 2001. - 208 с

3. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.

4. Краевский В.В. Методология педагогического исследования как часть профессиональной подготовки преподавателя вуза //Теоретико-методологические проблемы педагогики в условиях становления и развития целостной системы непрерывного образования: Сборник тезисов XII сессии Всесоюзного методологического семинара 21 - 22 марта, 1988г. - М., 1988. - С. 40-44.

 **7.2. Теоретические основы педагогического исследования. Педагогический факт, педагогическая теория, педагогическая закономерность как формы научного знания.**

**Наука** - сфера человеческой деятельности, направленная на получение и теоретическое обобщение объективных законов природы и общества, описание, объяснение и предсказание процессов и явлений действительности на основе открываемых законов;получение новых знаний, формирую­щих научную картину мира.

**Научные революции** - вид новаций, которые кардинально перестраивают основы научных представлений и традиций в данной области знаний, связаны со сменой фундаментальных теоретических концепций, внедрением принципиально новых методов исследования, открытием новых миров. Научные революции затрагивают мировоззренческие и методологические основания науки, стиль мышления и по своей значимо­сти далеко выходят за рамки той конкретной области, в которой они произошли (5, 155). Первоначально исследователи обеспечиваются необходимой информацией о сущности и типах научной революции, об этапах глобальной науч­ной революции, этапах развития науки и методологии. Затем им предлагаются следующие логико-структурные схемы, раскрывающие суть и содер­жание методологии общей и этнической педагогики. Научная революция Акт мгновенного признания (принятия) научным сообществом нового знания, переход к новой парадигме, под которой понимаются признанные всеми основные идеи, дающие в течение определенно­го времени модель постановки и решения научным сообществом возникших проблем. Научные революции: 1. Революция в науке это фундаментальные новые научные представления, открытие неизвестных ранее закономерностей развития природы и общества, переход к новой научной картине мира. (НКМ) 2. Суть всякой научной революции в коренной ломке массового перехода к изучению и толкованию познаваемых объектов, в решительном повороте к новому способу мышления, адекватному более высокой ступени развития познания. 3. Это вступление познания в новые предметные области как в микромир, большие скорости движе­ния в неклассической физике, изучение явлений жизни на уровне ДНК и РНК в биологии, переход астрономии к исследованию галактик и бесконечной Вселенной. 4. Новая предметная область, переход к все более глубоким сущностям требует оснащения науки новыми приборами,такими, как ускорители элементарных частиц, радиотелескопы, электронные микроскопы и т.д. 5. Возрастание социального статуса науки, повышение ее роли в решении поставленных жизнью проблем политики, экономики, здравоохранения, образования и быта. 6. Необычайное возрастание роли методологических проблем научного познания, возникновение новых философских проблем и новой постановки ее старых проблем. Только во взаимосвязи этих сторон, в динамике всех аспектов функционирования общества можно говорить о конкретных револю­циях в развитии науки.

Философы исследовали фундаментальные проблемы методологии и методологические проблемы отдельных наук: **единство диалектики, логики и теории познания**  (М.Ж. Абдильдин, Б.М. Кедров,  **П.В.**  Копнин и др.);  **система категорий материалистической диалектики**  (А.Н. Нысанбаев, А.П. Шептулин. Ф.И. Георгиев, А.Е. Фурман и др.);  **закон единства и борьбы противоположностей**  (СП. Дудель, В.П. Тугаринов, Ф.Ф. Вяккеров и др.); **взаимоотношение исторического и логического**  (А.Г. Спиркин, М.Н. Алексеев, B.C. Добриянов); **принципы построения теоретической системы**  (А.И. Ракитов, П.В. Йолон, В.Н. Голованов, М.Ш. Хасанов),  **проблема диалектики в области естествознания**  (М.С. Сабитов, В.А. Фох, М.Э. Омельяновский, А.Д. Александров, П.К. Анохин, Н.П. Дубинин и др.) и в общественных науках (П.Н. Федосеев, Ф.В. Константинов, A.M.Румянцев и др.). Из данного анализа ясно видна взаимообусловленность научной разработки всеобщей методологии познания и методологических проблем конкретных наук.

Как известно, анализ и оценка тенденций развития в науке, подготовка рекомендаций о предпочтительности определенных направлений исследований осуществляются с помощью таких методов, как моделирование, экстраполяция, экспертиза. Академик РАН В.С. Степин, выделяя классический, неклассический и постнеклассический этапы в развитии науки, указывает на типы методологии, характерные для каждого из этих этапов (См.: Таблицу 9).

**Таблица 9 - Этапы развития науки и типы методологии**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **№** | **Этапы развития науки** | **Типы методологии, характерные для каждого этапа в развитии научного знания** |
| 1 | Классический этап в развитии науки (XVII в. –начало ХХ в.). | Этот этап связан с уверенностью ученых в возможности познания свойств объекта безотносительно к тому, с помощью каких средств осуществляется познание и кто осуществляет последнее. |
| 2 | Неклассический этап (начало ХХ в. и до 60-х годов ХХ в.) | Этот этап связан с пониманием ученых того, что знания, полученные в результате изучения объекта, будут относительными к средствам (наблюдения) познания. |
| 3 | Неонеклассический или постнеклассический (начинающийся с 60-х годов ХХ в.) | Этот этап в развитии научного знания характеризуется тем, что ученые начинают осознавать, что знания, полученные в результате предметно-практической деятельности, направленной на исследование объекта, будут относительно не только к средствам (наблюдения) познания, но и к тому, каким мировоззрением, ценностями, нормами руководствуется субъект. Это существенный результат методологических исследований последних лет, которым и необходимо руководствоваться в научном поиске. |

Таким образом,  **методология** науки - часть науковедения, исследующая средства и методы научного познания, способы обоснования и развития науки, структуру научного знания.

**Науковедение** получило расширительную трактовку как комплексное знание о науке.Нормативные источники (словари) определяет его как отрасль знания, изучающую закономерности функционирования и развития науки, структуру и динамику научной деятельности, взаимодействие науки с другими социальными институтами и сферами, отвечающими на вопрос типа «что есть наука и каковы ее атрибуты», а методология занята изучением проблем «каки почему именно так, а не иначе осуществляется наука» (К. Рахматуллин и др.).

В целом науко ведение располагает комплексом знаний и методологическим аппаратом, которые отражают научную культуру современного науч­ного сообщества, и актуальность ее воспроизведения в сфере образования у специалистов не вызывает сомнения.

В качестве прикладной науковедческой дисциплины вычленилось **педагогическое науковедение.**  Оно исследует теорию научной организации и управления педагогической деятельностью (организационные структуры, механизмы саморегуляции и воспроизводства научно-педагогических кадров и др.). Его мировоззренческую и теоретико-методо­логическую основу составляет общая теория педагогики. Она исследует и формирует: 1) теорию научно-педагогического знания (уровни: эмпиричес­кой и теоретической формы), язык (понятийно-категориальный аппарат) и предмет педагогики; научно-педагогические факты, проблемы, идеи, гипоте­зы, законы и принципы организации педагогического процесса; типологию, идеалы, критерии и нормы научности педагогического знания); 2) теорию научно-педагогической деятельности и ее методологию (элементы всеобщей, философской, общенаучной, междисциплинарной и дисциплинарной (собственно педагогической методологии);3) теорию научной организации и управления педагогической деятельностью (организационные структуры, механизмы саморегуляции и воспроизводства научно-педагогических кадров и др.).

Ученые также предлагают варианты программы науковедческого анализа педагогической науки для определения реального социального статуса данной науки наряду и в системе других отраслей знания, выявления специфики действия общих законов развития науки и обнаружения особых закономерностей изменения ее содержания, логического состава и категориальной ступени, на которой находятся исследования в этой области. Предла-гается следующая структура и содержание научного знания в области педагогической науки: 1) педагогическая наука как **специфический вид знания**(объект и предмет; цель и задачи; принципы; проблемы; гипотеза; факт, закон; теория; понятия; эксперимент; опыт; социальная, прогностическая, гносеологическая, логическая функции педагогической науки); 2) педагогическая наука как **специфический вид деятельности** (предмет; орудия; субъект; продукт научно-педагогической деятельности; научно-педагогические потребности, интерес, цели, отношения, ценности, освоения); 3) педагогическая наука как **социальный институт.**

Важнейшее методологическое значение педагогического науковедения и его основы - теории научного знания для исследования и разработки общей теории и методологии педагогических наук и для педагогического процесса заключается в их интегративной функции: язык педагогики матери­ализует и систематизирует теоретико-эмпирическое научно-педагогическое знание в виде адекватной системы понятий и категорий. Исходное научно-педагогическое знание фиксирует и формирует объект и предмет научного исследования, в которых накапливается научно-педагогические факты ивозникают научно-педагогические проблемы. Решение научно-педагогической проблемы предполагает выдвижение научно-педагогической идеи и формулирование научно-педагогической гипотезы. Подтвержденные гипотезы принимают статус педагогических законов как положительного знания, на основе которых формулируется система регулятивов в виде принципов научной организации педагогического процесса. Мощный интегративный потенциал педагогического науковедения позволяет строить и развивать различные формы интеграции научно-педагогического знания - от общей теории педагогики до системы педагогических наук.

Таблица 10

## ***Уровни методологии***

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **№** | **Уровни** | **Характеристика (изучение особенностей и форм взаимосвязи различных уровней методологического анализа и выявление особенностей их влияния на теоретическую и практическую деятельность)** |
| 1 | Философская методология | Как первый, высший уровень методологического анализа, включает мировоззренческую интерпретацию результатов науки, анализ общих форм и методов научного мышления его категориального строя с точки зрения той или иной картины мира. |
| 2 | Изучение общенаучных принципов, подходов и форм исследования | К этому уровню можно отнести методы синергетической ориентации: методы теоретической кибернетики, нашедшие широкое применение в различных областях современной науки, системный подход, метод идеализации, формализации, алгоритмизации, моделирования; вероятностный, статистический и др.; методологические подходы: структурно-функциональный, структурный, систем-ный и т.д. |
| 3 | Конкретно-научная методология | Она предполагает совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной отрасли науки. |
| 4 | Дисциплинарная методология | Это совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной научной дисциплине, входящей в какую-либо отрасль науки или возникшей на стыках наук. |
| 5 | Методология меж-дисциплинарного исследования | Междисциплинарные исследования представляют собой особую форму взаимодействия наук. При этом получение содержательного знания о предмете исследования происходит через строго субординированную систему предметных, монодисциплинарных построений, строго подчиненных глобальной цели, что дает большие возможности получения обобщенного, всестороннего знания об объеме. |

**Методология научно-исследовательской деятельности в педагогике**

Культура научно-исследовательского труда в философской литературе включает в себя характеристику науки в современном мире, научного познания, строения научного знания, философии и развития науки, логики, методологии и методов научного познания, этики науки.

Различают **фундаментальные и прикладные исследования**. Фундаментальные исследования направлены на познание закономерностей изучаемого фрагмента реальности, на развитие самой науки, на обоснование логических ее построений и гипотез, на развитие научных методов, открывающих пути к изучению новых закономерностей. Результатом фундаментальных исследований являются открытия, новации, а прикладных – инновации, нововведения в технику, воплощения в технологии.

Социологи науки и образования продолжают интересоваться сущностью фундаментального научного исследования. В качестве результатов фундаментального исследования рассматривают теоретические концепции определенной научной школы. Среди критериев определения фундаментальности исследования предпочтение дано актуальности с позиций мировой науки, национальных интересов, развития новых технологий. Проведение фундаментальных исследований способствует углублению общетеоретических знаний, развитию новых технологий, сохранению интеллектуального потенциала страны, созданию высших научных школ, фундаментализации высшего образования. Завершенные фундаментальные исследования имеют в арсенале результатов следующие виды оформления знаний: научные статьи, монографии, рекомендации для прикладных элементов, научные гипотезы, научный доклад. Наличие желания респондентов увидеть рекомендации для прикладных исследований и практики образования ориентирует представителей фундаментального направления на удовлетворение таких потребностей, хотя, на наш взгляд, это не всегда удается и возможно.

Разработчики различают следующие формы организации научных исследований: академическая, университетская и общественная. Выделяют они общие компоненты (и включающие их структуры) в системах научной деятельности: исследовательскую задачу, фиксирующую проблемную ситуацию и целевую установку; исходную научную информацию; формулировку исходных гипотез; планирование и организация экспериментов; построение математической модели; результат: формулировка новых фактов, законов; получение, объяснение и постановка новых задач.

Среди результатов научного исследования называются: постановка новых проблем; построение новых классификаций и типологии; обнаружение новых классов явлений; уточнение содержания значимых понятий, категорий; разработка новых методов исследований; новое решение актуальной научной проблемы или доказательства ее неразрешимости в конкретных условиях; создание новых теорий; образование новых направлений в науке и в их обосновании.

В современной науке явным образом изменилось представление об индивидуальном творческом процессе в науке. Отдельный ученый превратился в «человека организации». В литературе все чаще в качестве единицы анализа рассматривается научный коллектив, сообщество исследователей, концептуально объединенных и стремящихся к получению нового знания в науке.

Таким образом, в основном в науковедческой литературе на сегодня рассматриваются лишь вопросы методологии и методики педагогического исследования, но мало внимания уделялось структурным компонентам методологической культуры ученого и учителя как системообразующих факторов формирования исследовательской культуры педагога.

**7.3. Педагогический факт, педагогическая теория, педагогическая закономерность как формы научного знания.**

***а) научно-педагогичский факт***

Исследователи уверены в том, что научное познание отличается от обыденного системностью как в процессе поиска новых знаний, так и упорядочения всего найденного, наличного знания, так как «каждый последующий шаг в науке опирается на предыдущий, каждое новое открытие становится научной истиной, когда оно входит в качестве элемента в состав определенной системы, чаще всего - теории как наиболее развитой формы рационального знания». В отличие от этого обыденное знание имеет разрозненный, случайный и неорганизованный характер, в котором преобладают не связанные друг с другом отдельные факты либо их простейшие индуктивные обобщения. Собственно научные знания характеризуются осмыслением фактов в системе понятий той или иной науки, включаясь в состав теории, образующей высший уровень научного знания”.

Факт в методологии науки - предложения, фиксирующие эмпирические знания о событиях и явлениях реального мира. Выделение, отбор и проверка фактов в науке обязательно связаны с эмпирическими познавательными действиями, т.е методами наблюдения, измерения и эксперимента, а также с теми или иными системами научных знаний. Имеется ряд критериев выделения, принятия и проверки фактов: а) факты можно воспроизводить при заданных условиях; б) возможность проверки фактов при помощи различных способов; в) возможность однозначного практического использования фактов с целью дальнейшего изучения объектов, создания новых материальных средств познания и орудия труда; г) факт в науке является особым видом идеализации. Он первоначально устанавливается в сравнительно узкой области, доступной эмпирическому изучению. А затем предполагается, что все подобные предметы, свойства, характеристики или явления при заданных условиях можно рассматривать как факт. Осмысливается взаимосвязь фактов и гипотезы. По мнению ученых, к выдвижению гипотезы в науке чаще всего обращаются тогда, когда появляются новые факты, которые не удается объяснить при помощи уже известных законов и теорий. Когда в науке обнаруживаются новые факты, прежде всего надо согласовать их с ее установленными системами научных знаний. Однако исследователи не отрицают, что очень часто складывается иная ситуация: после тщательного изучения обнаруживаются, что новые факты относятся к другой предметной области и имеют другую качественную природу. Приходится искать новые способы объяснения. Гипотеза является основным средством такого поиска.

Если схематизировать данные постулаты на приведенном ими примере, можно изобразить примерно такую схему.

 **Рисунок 4. Логика установления имеющихся фактов и отбора новых фактов**

 При этом ученые вводят в научный оборот понятия «исходный факт» и «искомый факт», предлагают следующий алгоритм осмысления педагогических фактов. Исходный факт, фиксирует существующую, но не удовлетворяющую нас, ситуацию. После анализа и оценки исходных педагогических фактов целесообразно четко выделить и зафиксировать основные положения (постулаты, аксиомы) теоретической концепции (исходной концептуальной платформы) данного иследования. Теперь нужно исходный факт многократно «пропустить» через «сито» основных положений, стремясь мысленно преобразовать его в иное (желаемое, потребное) состояние. При этом осуществляется поиск условий, механизмов, средств и способов деятельности для перевода исходного факта в искомый, желаемый. Тут же рождается идея преобразования (или же нужно заимствовать чьи – то идеи). Авторы предлагают своеобразный алгоритм.



**Рисунок 5. Преобразование на основе исходных принципов**

Анализ настоящей концепции приводит нас к мысли о том, что факты идентифицируются с актуальным состоянием объекта. В таком случае речь не идет о конкретных фактах, позволяющих воссоздать актуальное состояние объекта. Точно также, как в исторических исследованиях, соискатели в первую очередь обращаются к различным источникам для определения достоверных фактов о педагогических событиях, процессах.

Таким образом, сбор, накопление, обобщение, систематизация и классификация фактов играют важную роль в достижении достоверности, точности полученных результатов в итоге исследования.

Мы согласимся с определением категории факта как формы организации научного знания: факт (синоним: событие, результат). К научному факту относятся лишь такие события, явления, их свойства, связи и отношения, которые определенным образом зафиксированы, зарегистрированы. Факты составляют фундамент науки. Без определенной совокупности фактов невозможно построить эффективную научную теорию. Как утверждают методисты, отработка фактического материала на классическом уровне включает четыре этапа: уяснение сущности факта; выяснение причин его происхождения; уяснение процесса взаимодействия факта с окружающей действительностью; определение значение факта для времени его происхождениея и современности.

Основой всех научных данных являются факты, поэтому необходимо накапливать научные факты путем точного наблюдения и эксперимента. Но факт становится научным фактом только с позиции исходной концепции. И законамерно, что «факты – это воздух ученого», - как говорил русский физиолог И.П.Павлов.

***б) педагогическая теория***

Теперь рассмотрим **педагогическую теорию как вид методологического знания.** Обратимся к трактовке теории в научной литературе. В философском энциклопедическом словаре теория (греч. theria oт слова – “рассматриваю”, “исследую”) в широком смысле трактуется как комплекс взглядов, представлений, идей, направленных на истолкование и объяснение какого-либо явления; в более узком, специальном смысле – высшая, самая развитая форма организации научного знания, дающая целостное представление о закономерностях и «существующих связях определенной области действительности- объекта данной теории». Любой исследователь, прошедший общеобразовательную подготовку в школе, имеет основательные представления о теориях различных наук, о чем свидетельствуют результаты поиска дидактов.

Ученые И.Я. Лернер, И.К. Журавлев, раскрывая алгоритм организации усвоения основ научной теории как системы знаний, предлагает совокупность вопросов для поверки системности в знаниях учащихся (физика, химия, общая биология):

* Каков предмет изучения данной теории? Перечислите идеальные объекты (объект) теории.
* Назовите основные понятия теории и выделите из них количественные. Сформулируйте основные положения теории.
* Какие факты лежат в основе этих положений? Сформулируйте следствия теории.
* Какие ещё законы (кроме основных) использованы для получения следствий? Укажите средства получения этих следствий.
* Назовите те следствия, которые уже получили экспериментальное подтверждение. Каковы границы применимости теории (если они известны)?
* Каково соотношение данной теории с другой (старой в определенной области)?

***в) законы и закономерности.***

Следующим видом методологического знания выступают **законы и закономерности.**

Главная задача, основная функция науки, научного познания – открытие законов изучаемой области действительности. Ученые утверждают, что изучение законов действительности находит свое выражение в создании научной теории, адекватно отражающей исследуемую предметную область в целостности ее законов и закономерностей. Поэтому закон – ключевой элемент теории, которая есть не что иное, как система законов, выражающих сущность, глубинные связи изучаемого объекта во всей его целостности и конкретности, как единства многообразного.

Это и другие определения основываются на постулаты науки о том, что по мере уточнении и исправления гипотеза превращается в закон. В науке в основном опираются на законы формальной логики (закон тождества, закон противоречия, закон исключения третьего и закон достаточного основания). Закон тождества: объем, и содержание мысли о каком-либо предмете должны быть строго определены, и оставаться постоянными в процессе рассуждения о нем. Закон непротиворечия – это логический закон, согласно которому высказывание и его отрицание не могут быть одновременно истинными. Закон говорит о противоречащих друг другу высказываниях, одно из которых является отрицанием другого. Отсюда иное название закона – закон противоречия подчеркивает, что закон отрицает противоречие, объявляет его ошибкой и тем самым требует непротиворечивости.

Закон исключенного третьего – логический закон, согласно которому истинно или само высказывание, или его отрицание. Этот закон имеет силу лишь при условии соблюдения законов тождества и противоречия. Закон достаточного основания: в процессе рассуждения достоверными следует считать лишь те суждения, относительно истинности которых могут быть приведены достаточные основания.

В самом общем виде, закон можно определить как связь (отношение) между явлениями, процессами, которая является:

* объективной, так как присуща, прежде всего, реальному миру, чувственно-предметной деятельности людей, выражает реальные отношения вещей;
* существенной, конкретно- всеобщей. Будучи отражением существенного, в движении универсума, любой закон присущ всем без исключения процессам данного класса, определенного типа (вида) и действует всегда и везде, где развертываются соответствующие процессы и условия;
* необходимой, ибо будучи тесно связан с сущностью, закон действует и осуществляется с «железной необходимостью» в соответствующих условиях;
* внутренней, так как отражает самые глубинные связи и зависимости данной предметной области в единстве всех ее моментов и отношений в рамках некоторой целостной системы;
* повторяющейся, устойчивой, так как «закон есть прочное (остающееся) в явлении», «идентичное в явлениях», их «спокойное отражение» (Гегель). Он есть выражение некоторого постоянства определенного процесса, регулярности его протекания, одинаковости его действия в сходных условиях.

В гносеологии выделяются шесть основных закономерностей развития науки:

1. Обусловленность развития науки потребностями общественно-исторической практики;
2. Относительная самостоятельность развития науки;
3. Преемственность в развитии научных теорий, идей и понятий, методов и средств научного познания;
4. Чередование в развитии науки периодов относительно спокойного (эволюционного) развития и бурной (революционной) логики теоретических основ науки, системы ее понятий и представлений;
5. Взаимодействие и взаимосвязанность всех отраслей науки, в результате чего предмет одной отрасли науки может и должен исследоваться приемами и методами другой науки;
6. Свобода критики, беспрепятственное обсуждение вопросов науки, открытое и свободное выражение различных мнений.

1. Составьте глоссарий на тему «Классификация педагогических исследований» и конспектируйте определения следующих понятий: «исследование педагогическое», «исследование прикладное», «исследование теоретическое», «исследование фундаментальное», «исследование эмпирическое», «исследование–разработка» в «Словаре по образованию и педагогике» **В.М. Полонского, с. 153-154.**

Определяются критерии соотнесенности деятельности к области научного познания (целеполагание, выделение специального объекта исследования, применение специальных средств познания, однозначности терминов, содержание методологической рефлексии исследователя-педагога в виде минимального перечня тех пунктов, которые дают возможность охарактеризовать качество педагогического исследования).

По проблеме методологии и методике педагогических исследований имеется ряд монографий. Эти труды по своей структуре идентичны. Например, М.Н. Скаткин в своей монографии «Методология и методика педагогических исследований» обосновывает предмет и задачи методологических исследований педагогических проблем, их роль в повышении теоретического и методологического уровня педагогических исследований, дает рекомендации начинающим исследователям, в том числе для учителей.

В монографии Я. Скалковой и коллектива чешских педагогов «Методология и методы педагогического исследования» анализируются методологические и теоретические аспекты педагогических исследований, рассматриваются взаимоотношение между общими положениями научного познания и конкретными методами педагогических исследований, зависимость предмета и метода исследования, представлены разнообразные методы исследования, системный подход к изучению воспитательных явлений.

Исследователи, разрабатывая теоретическую модель методологии педагогического исследования, выделяют два основных компонента, неразрывно связанных между собой. Эта нормативная методология включает в себя решение преимущественно конструктивных задач, связанных с разработкой положительных рекомендаций и правил осуществления научной деятельности. Она позволяет: а) обеспечивать правильную постановку проблемы, как с содержательной, так и с формальной стороны; б) определить адекватные средства для решения уже поставленных задач и проблем (интеллектуальную технику научной деятельности); в) совершенствовать организацию исследования. Дескриптивная методология содержит в себе ретроспективное описание уже осуществленных процессов познания. Уточняется функция нормативной методологии. Она же обеспечивает изучение тенденций и форм развития познания в педагогике со стороны понятийного строя, а также характерных для каждого конкретного этапа развития педагогической науки схем объяснения тех или иных явлений.

В коллективном труде украинских ученых-педагогов представлена углубленная разработка нижнего уровня методологии педагогического исследования - его методики и техники, рассматриваемых с привлечением основных элементов методологического анализа трех вышестоящих по отношению к нему уровней: конкретно-научной методологии, общенаучной методологии и диалектического материализма. Раскрываются последовательность этапов выполнения различных типов исследования, структуры взаимодействия элементов гипотезы и объекта исследования, содержательного алгоритма педагогического исследования, постановки его задач. Эти материалы разработаны на конкретной теме исследования

Литература

1 Гершунский Б.С., Никандров Н.Д. Методологическое знание в педагогике. - М.: Знание, 1986. - 109 с.

2 Краевский В.В. Методология педагогического исследования как часть профессиональной подготовки преподавателей вуза //Теоретико-методологические проблемы педагогики в условиях становления и развития целостной системы непрерывного образования: Тез.докл. ХII сессии Всесоюзного методологического семинара, Москва, 21 – 22 марта, 1998 г. /Под ред. Н.Д. Никандрова, В.С. Шубинского. - М.: изд. АПН СССР, 1988.- С. 40-44.

3 Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. (В помощь начинающему исследователю). - М.: Педагогика, 1986. - 144 с.

4 Скалкова Я. и коллектив. Методология и методы педагогического исследования. - М.: Педагогика, 1988. - 144 с.

**Лекция 8. «Научный аппарат научно-педагогического исследования».**

**8.1. Компоненты научного аппарата педагогического исследования**

Научные исследования в области педагогики представляют собой специфический вид деятельности, в ходе которой с помощью разнообразных методов выявляются новые, прежде неизвестные стороны, отношения, грани изучаемого объекта. При этом главная задача исследования состоит в выявлении внутренних связей и отношений, раскрытии закономерностей и движущих сил развития педагогических процессов и явлений.

Любое научное исследование осуществляется в соответствии с теми или иными методологическими установками. Методология характеризует подход исследователя к анализу действительности. Она входит в саму ткань исследования, проявляется в его замысле, методике и результатах, т.е. в научном, понятийном и критериальном аппарате.

Обоснование актуальности темы педагогического исследования. Актуальность темы исследования является важнейшей характеристикой востребованности его результатов потребителями из сферы науки и практики. В круг понятий, раскрывающих обоснование темы исследования, входят «актуальность», «актуальность исследования», «критерии оценки актуальности исследования», «методы определения актуальности» и др. Слово «актуальный» обозначает: 1) очень важный для настоящего момента. Актуальная тема. 2) Существующий, проявляющийся в действительности.

В педагогической литературе актуальность исследования выступает как критерий оценки качества научных исследований, характеризующий степень расхождения между спросом на научные идеи и практические рекомендации (для удовлетворения той или иной потребности) и предложениями, которые может дать наука и практика в настоящее время. Актуальность направления не нуждается в сложной системе доказательств. В науковедении направление есть путь развития; научное течение, группировка, научная школа; группа работ, объединенных единой целью, общностью мировоззрения, методом исследования. Структурными единицами научного направления являются комплексные проблемы: проблемы, темы и научные вопросы. Комплексная проблема представляет собой совокупность проблем, объединенных единой целью; проблема – это совокупность сложных теоретических и практических задач, решения которых назрели в обществе.

Тема исследования должна отражать то новое научное знание, которое позволяет разрешить проблему. Тема, актуальность, проблема исследования взаимосвязаны.

Актуальность исследования обосновывает потребность в новом содержании, новой норме или новом способе деятельности.

Ученые различают научную и практическую актуальность темы. Изучение темы отвечает насущной потребности практики, а полученные результаты заполнят пробел в науке. Однако выполнение исследования на актуальную тему не является еще гарантом получения научно достоверных новых результатов. Вполне возможно получение результатов при проведении исследований на тему, которая не может быть отнесена к числу актуальных, особенно если даже при этом представлена более совершенная методика, при постановке оригинального эксперимента использовался новый, более представительный массив информации. В отличие от многих разработчиков проблемы оценки актуальности темы исследования, известный методолог В.В. Краевский предлагает своеобразную логическую цепочку обоснования актуальности темы исследования: **обоснование актуальности направления - обоснование практической актуальности темы исследования - обоснование научной актуальности темы**.

**Определениепроблемы педагогического исследования.** Научное познание всегда сопровождается решением проблем. Научную проблему рассматривают как результат осознания возникшей в науке проблемной ситуации. Решить проблему - это дать фактам теоретическое истолкование. Возникновение проблем связано с установлением недостаточности или непригодности прежних методов и средств для объяснения вновь обнаруженных фактов и результатов познания. Эти постулаты позволяют раскрыть сущность проблемной ситуации:проблемная ситуация как несоответствие между старыми теоретическими представлениями, с одной стороны, и новыми фактами и результатами развивающегося научного знания, с другой; проблемная ситуация как выражение несоответствия между целью исследования и средствами ее достижения прежними средствами. Осуществляется формулирование проблемы следующим образом: выдвижение центрального вопроса; выявление противоречий, которое лежит в основе проблемы; предположительное описание ожидаемого результата. Затем обосновывается проблема (установление содержательных связей данной проблемы с другими; актуализация – приведение доводов в пользу реальности проблемы, необходимости ее постановки и возможности решения; выдвижение возражений против проблемы, т.е. постановка таких вопросов, которые по своему значению будут противоположными данной проблеме; экспликация, или определение понятия проблемы; перекодировка, т.е. переход содержания проблемы на предметно-научный язык, доступный для всех, кому предназначаются результаты исследований.

Центральный элемент педагогической проблемы - противоречие между знаниями о потребностях людей в области обучения и воспитания и незнанием путей, средств и методов их решения. Решение проблемы не содержится в известном знании и не может быть получено путем преобразования имеющейся информации. При постановке проблемы исследования необходимо учитывать, что педагогика ориентируется, прежде всего, на необходимость преодоления недостатков педагогической практики. Проблема в области образования описывается в виде системы взаимосвязанных задач, решение которых отвечает на поставленные нерешенные вопросы.

Таким образом, **актуальность темы исследования – это:**

**- выявление объекта исследования как системы объективного мира;**

**-установление предмета исследования;**

**-формулирование несоответствий, противоречий, проблем;**

**-уточнение темы исследования;**

**-формулирование актуальности исследования.**

**Алгоритм выбора темы педагогического исследования.** Правильность выбора темы во многом определяет качество и результат ее выполнения. Любая тема исследования выполняется в определенном научном направлении.

1. Самый первый шаг исследователя -**выбор объектной области исследования**, т. е. той сферы действительности (в нашем случае - педагогической), в которой накопились важные, требующие разрешения проблемы. Выбор объекта исследования определяется такими объективными факторами, как ее значимость, наличие нерешенных проблем, новизна и перспективность, и субъективными факторами: образованием, жизненным опытом, склонностями, интересами исследователя, его связью с тем или иным направлением практической деятельности, научным коллективом, ориентированным на определенную тематику, научным руководителем.

2. Следующий шаг – **определение проблемы и темы исследования**. Тема должна содержать проблему, следовательно, для сознательного определения и уточнения темы необходимо выявление исследовательской проблемы.

Тема научного исследования является составной частью определенной проблемы, для решения ряда вопросов которой она и разрабатывается. Этим фактом продиктована необходимость ознакомления с научной проблемой. Научная проблема формулируется на основе анализа противоречий между развитием науки и состоянием практики. Заключенное в проблеме противоречие должно прямо или косвенно найти отражение в теме, формулировка которой одновременно фиксирует и определенный этап уточнения проблемы. Научная проблема определяет в наиболее общем виде цель, объекты и конечные результаты исследования по отдельным входящим в нее темам.

3. Для правильного выбора темы научной работы необходимо:

• ознакомиться с литературой и данными практики по изучаемому вопросу;

• просмотреть список защищенных по данной проблеме диссертаций; изучить их авторефераты, хранящиеся в зарубежных, республиканских и ведомственных библиотеках;

• ознакомиться с результатами новых исследований в смежных отраслях науки;

• обобщить и проанализировать накопленные материалы.

4. Выявленная научная проблема находит свое отражение в конкретных темах научного исследования.

5. Наименование работы отражает содержание основной проблемы и включает в себя указание на конечный результат и объект исследования. Название исследования конструируется в соответствии с требованиями ясности, точности, емкости, краткости, структурированности (связанность, единство и содержательная цельность), выразительности и адекватности:

6. Название темы должно полностью соответствовать научной специальности:

• тема по своей формулировке не должна совпадать с объектом, предметом и целью исследования, однако она должна их отражать;

• в названии темы должно быть отражено движение от известного к новому;

• название темы должно кратким; на титульном листе диссертации его лучше писать в две или три строки: первая строка – результат исследования (новое полученное знание), втором – области исследование (предмет), третья – ограничение исследования (оно может в названии и не указываться);

• в названии лучше не употреблять слова проблема (она должна не ставиться, а решаться), роль, актуальность (это обоснование темы), средство (это относится скорее к методам исследования);

• название темы не должно начинаться с таких слов, как формирование, развитие, которые обозначают динамические явления. В этом случае название указывает на процесс, а в теме важно отразить результат;

• в названии не должно быть запятых или союза «и», иначе рассматривается не одна, а две или более проблем (обычно союз «и» допускается, если он отражен в научной специальности);

• в названии темы желательно не использовать термины других наук (психологии, социологии, философии и др.), а также термины, недостаточно четко определенные в науке;

• в названии темы не должно быть сокращений слов и аббревиатур, особенно таких, которые не являются общеизвестными и общепринятыми.[5, 87].

 **Объект и предмет педагогического исследования.** Установление объекта и предмета - важный шаг в организации и проведении педагогического исследования, и служит оно одним из показателей его осуществления, степени углубления исследователя в сущность объекта и продвижения в самом исследовательском процессе. Нередко соискатели объект исследования подменяют либо его базой, либо достаточно широкой сферой, далеко не все элементы которой подлежат изучению в данной работе.

Объект исследования - это определенная совокупность свойств и отношений, которая существует независимо от познающего, но отражается им, служит конкретным полем поиска.

Предмет исследования – это все то, что находится в границах объекта исследования в определенном аспекте рассмотрения:

а) как результат установления и предположения элемента того свойства или отношения в объекте, которого в данной работе подлежит глубокому специальному изучению;

б) как предположение о наиболее существенных в плане поставленной проблемы связях, и допущение возможности их временного вычленения и объединения в систему;

в) как точка обозрения, позволяющая видеть специально выделенные отдельные стороны, связи изучаемого, т.е. определенный аспект изучения объекта

Формулирование объекта и предмета исследования осуществляется согласно логике научного аппарата и в определенной последовательности. Уточнение объекта исследования позволяет ученому учесть разнообразность педагогической действительности, ориентироваться на конкретные конечные результаты, выделить в объекте ключевой аспект.

Исследователю необходимо помнить, что• предмет исследования - это не просто сторона, часть объекта, а такая сторона, через которую виден объект, которая служит «входной дверью» в объект, может его в том и ином отношении замещать. Исследование всегда обогащает объект в целом. Чем выше взаимосвязь и выявленная зависимость объекта и предмета, тем надежнее путь повышения теоретического уровня исследования, его методологической четкости и целостности. В структуру предмета включаются история развития объекта и учений о нем; существенные свойства, качества и закономерности развития объекта; логический аппарат и методы, необходимые для формирования предмета. По мере развития знаний об объекте открываются его новые стороны, которые в дальнейшем становятся предметом познания.

**Цель и задачи педагогического исследования.** Осмыслив **объект** как область действительности, на которую направлена научно-познавательная деятельность исследователя и **предмет** как опосредующее звено между субъектом и объектом исследования, отражающее способ видения объекта исследователем с позиций педагогической науки, необходимо определить цель и задачи исследования. Цель исследования выступает как определенный механизм различных действий в системе **«цель – средство – результат»**. Цель – осознанный образ, полезный результат, который должен быть достигнут в результате сознательной деятельности.

Основные элементы, формирующие содержание цели исследования: конченый результат, объект исследования, путь достижения конечного результата.

**Цель научного исследования** - центральный элемент структуры и важнейший методологический инструмент исследования, указывает на конечный результат работы, объект исследования.

Цель исследования полифункциональна, выполняет когнитивную, оценочную и прогностическую функции. Цель исследования как предвидение конечного результата является **основой** для выполнения обзора состояния вопроса исследования и выводов по обзору, выбора рационального пути научного поиска, направленного на решение проблемы, обоснования предмета исследования, постановки задач исследования, определения необходимой направленности и широты теоретического и экспериментального исследования в объеме разрабатываемой темы, разработки классификации изучаемых явлений в объеме объекта исследования.

Имеются различные подходы к определению задач исследования. Например, **первая задача** связана с выявлением, уточнением, углублением, методологическим обоснованием и т.п. сущности, природы, структуры изучаемого объекта.**Вторая задача –** с анализом реального состояния предмета исследования, динамики и внутренних противоречий его развития. **Третья** – со способами его преобразования, опытно – экспериментальной проверкой. **Четвертая** – с выявлением путей и средств повышения эффективности, совершенствования исследуемого явления, процесса, то есть с прикладными аспектами работы. **Пятая** – с прогнозом развития исследуемого объекта [6, 75].

В психолого-педагогическом исследовании выделяется три группы задач. Чаще всего **первая** из групп задач – **историко-диагностическая**, связанная с изучением истории и современного состояния проблемы, определением или уточнением понятий, общенаучных и психолого-педагогических оснований исследования; **вторая** – **теоретико-моделирующая** группа задач – с раскрытием структуры, функций и способов его преобразования; **третья – практически-преобразовательная** группа задач – с разработкой и использованием методов, приемов и средств рациональной организации педагогического процесса, его предполагаемого преобразования, а также разработкой практических рекомендаций.

Исследователю предлагаются следующие **правила формулировки цели исследования:**

* 1. Необходимо четко представлять:
* сущность изучаемой проблемы и ее основные противоречия; основные проблемные вопросы теоретического и (или) экспериментального характера, подлежащие разрешению путем научного исследования;
* существующее теоретическое знание, которое может быть использовано для объяснения структуры и законов функционирования изучаемого объекта;
* основные пути и объемы необходимой разработки теоретического и (или) экспериментального обоснования объекта исследования;
* существующие в педагогике (или ведущей по отношению к объекту науки) методы и средства для проведения теоретического и (или) экспериментального обоснования объекта.

2. Формулировка **темы и цели** исследования имеет два совпадающих структурных элемента: **объект исследования и конечный результат.** Цель содержит и третий элемент (путь достижения конечного результата). Цель исследования – это обоснованное представление о конечных или промежуточных результатах научного поиска.

3. Намечая логику исследования, педагог – исследователь формулирует ряд частных исследовательских задач, которые в своей совокупности должны дать представление о том, что нужно сделать, чтобы цель была достигнута. Таких задач, методологи рекомендуют выделять сравнительно немного, не более пяти-шести (в зависимости от сущности и содержания темы).

4. Важно выстроить такую последовательность задач, позволяющих определить «маршрут» научного поиска, его логику и структуру.

**Гипотеза и ведущая идея педагогического исследования.** Гипотеза исследования — научно-состоятельное предположение, предвидение его хода и результата. Необходимость в разработке гипотезы возникает тогда, когда существующие, установленные наукой идеи, теории, концепции, принципы, методы, законы, закономерности не являются достаточными для объяснения эмпирических фактов как результатов опыта. В данной ситуации гипотеза выступает в роли промежуточного логического построения между существующим и необходимым, вновь создаваемым теоретическим знанием и является логическим средством преобразования эмпирического знания в теоретическое знание .

**Структура гипотезы педагогического исследования** может быть трехсоставной, включающей в себя а) утверждение; б) предположение; в) научное обоснование. Например, учебно-воспитательный процесс будет таким-то, если сделать вот так и так, потому что существуют следующие педагогические закономерности: во-первых..., во-вторых..., в-третьих... Однако педагогическая гипотеза может выглядеть и по-другому, когда обоснование в явном виде не формулируется. При этом структура гипотезы становится двусоставной: это будет эффективным, если, во-первых... во-вторых... в-третьих... Подобная гипотеза становится возможной в том случае, когда утверждение и предположение сливаются воедино в форме гипотетического утверждения: это должно быть так-то и так-то, потому что имеются следующие причины [Г.Х. Валеев].

Академик А.М. Новиков выделяет следующие требования к построению гипотезы:

* Первое условие – состоятельность гипотезы, т.е. она должна объяснять весь круг явлений и процессов, для анализа и изучения которых выдвигается.
* Второе условие – принципиальная проверяемость гипотезы. Гипотеза есть предположение о некоторой непосредственно ненаблюдаемой основе явлений, и может быть проверена лишь путем сопоставления выведенных из нее следствий с опытом. Недоступность следствий опытной проверке означает непроверяемость гипотезы.
* Третье условие: применимость гипотезы к возможно более широкому кругу явлений.
* Четвертое условие: максимально возможная простота гипотезы, которая заключается в ее способности, исходя из единого основания, объяснить широкий круг различных явлений и процессов. В.В. Краевский добавляет к этим условиям нестандартность, неочевидность гипотезы.

Гипотеза педагогического исследования должна соответствовать следующим методологическим **требованиям:** логической простоты и непротиворечивости, вероятности, широты применения, концептуальности, научной новизны и верификации.

Гипотезу часто называют опорной точкой научного исследования. Процесс создания гипотезы сложен. Пошаговый алгоритм конструирования педагогической гипотезы выглядит следующим образом:

* исследователь фиксирует возникновение проблемной ситуации;
* доказывает невозможность объяснить причины нового явления с помощью известных приемов и средств научного исследования;
* всесторонне изучает новые явления;
* формулирует научные предположения о возможной причине возникновения данного явления;
* одновременно определяет следствия, логически вытекающие из предполагаемой причины;
* опытно-экспериментальная проверка соответствия этих следствий фактам действительности.

Гипотеза педагогического исследования предшествует его ведущей идее. Идея – основная, главная мысль, исходное знание, понятие для систематизации знаний, отражение сущности, включающая в себя как знание о педагогическом объекте, так и определение путей его преобразования. В ведущей идее выражаются исходные позиции автора и общее направление исследования.

В основу любого исследования должна быть положена **ведущая идея** как путеводная звезда исследовательского процесса, дающая ему общее направление, определенный угол зрения, определенное видение предмета. Ведущая идея определяет замысел исследования и опирается на сложившиеся в науке теоретические концепции. Замысел более близок по своей сути ведущей идее, концепции исследования. Замысел реализуется научным аппаратом исследования, ориентирует исследователя в выработке концептуальной идеи. Концептуальная идея - это наиболее существенный компонент исследования. Идея воплощается в замысле, замысел - в ходе проверки гипотезы. Гипотеза рождается вместе с ведущей идеей и развивается в размышлении над сущностью проблемы, в анализе фактов, прежних решений проблемы и подходов к ней. Разработка гипотезы является вскрытием противоречий, которые и составляют сущность проблемы и намечены ведущей идеей. Гипотеза вытекает из ведущей идеи и определяется ею.

**Концепция** является стратегическим ориентиром поиска**.** Опыт показывает, что иметь свою концепцию необходимо всегда. Во-первых, это дает возможность определить общую направленность и ориентиры исследовательского поиска. Во-вторых, отобрать актульные именно для данного исследования положения, расставить соответствующие акценты. В-третьих, позволяет выделить ведущие факторы развития изучаемого объекта.

И, наконец, в-четвертых, открывает возможность получить не только практические результаты, но и сделать теоретические приращения и выводы. Оформить концепцию можно в виде отдельного документа или исследовательского проекта.

Концепция – система идей, взглядов, установок, которая должна служить отправной теоретической базой поиска и, будучи опосредована и проверена практикой, может превратиться в теорию. Концепция является методологической и теоретической базой исследовательской деятельности, она должна содержать и зерно преобразования – мысли о том, как можно разрешить поставленную проблему. Концепция должна содержать методологические установки, положения теории и конструктивную часть – направления и идеи преобразования.

**Апробация и внедрение результатов педагогического исследования. Апробация** – это установление истинности, компетентная оценка и конструктивная критика оснований, методики и результатов работы. Апробация включает осмысление и учет возникающих вопросов, позитивных и негативных оценок, возражений и советов. Она стимулирует доработку, более глубокое и аргументированное обоснование или пересмотр ряда положений исследования и способов доказательства. Апробация помогает либо утвердиться в признании истинности гипотез, либо скорректировать или пересмотреть их. Очень полезен глубокий анализ возникших вопросов.

Апробация дает возможность учесть советы, замечания, предложения и таким образом улучшить качество работы, сделать результаты более обоснованными и убедительными. Особенно ценны вопросы проблемные и вопросы перспективные, нацеленные на новые аспекты или на новый уровень доказательств, требующие размышлений и определенных исследовательских действий. Полезно подумать, как сделать изложение более ясным и доходчивым.

Каковы пути внедрения результатов исследования в педагогическую практику? Практика, как известно, критерий истинности результатов исследования. Поэтому, обязательным элементом решения любой научной проблемы является внедрение разработанных положений и идей в педагогическую практику. Это завершающий этап исследования, и его надо отличать от внедрения результатов научной работы после ее завершения. Первое – уточняет, развивает, совершенствует психолого-педагогическую теорию и методику, второе же – претворяет в жизнь уже проверенные, отработанные выводы и рекомендации.

Успех внедрения результатов исследования в практику определяется, прежде всего, готовностью к этому теоретических и методических положений и концепций, доведенных до уровня конкретных нормативов, правил, предписаний и рекомендаций. Методические рекомендации воплощаются в педагогическую практику обычно путем разработки учебных, учебно-методических и методических пособий, методик обучения и воспитания.

Процесс внедрения результатов исследования в практику можно разделить на несколько звеньев:

* ознакомление практиков с выводами и рекомендациями исследования;
* формирование положительного отношения, интереса к ним;
* практическое обучение должностных лиц умению использовать, применять новые идеи, правила, методы и приемы в практике воспитания и обучения студентов;
* предъявление к этим лицам требований об активном внедрении результатов исследования в образовательный процесс и контроль над внедрением.

Все эти звенья охватывают и информацию о результатах исследования, и организацию их внедрения в массовую практику. Основными источниками получения информации о ходе и итогах научного поиска являются выступления исследователя или других компетентных специалистов с лекциями, научными сообщениями перед должностными лицами, заинтересованными в материалах исследования [6, 85-92].

Таким образом, внедрение результатов исследования и рекомендаций педагогической науки в практику работы школ является одновременно и содержанием, и процессуальным компонентом методологической культуры педагога-исследователя. Следовательно, внедрение результатов исследования и рекомендаций педагогической науки в практику работы школ является одновременно и содержанием, и процессуальным компонентом методологической культуры педагога-исследователя.

Вопросы для самоконтроля

1. Определите сущность понятий «объект» и «предмет» исследования. Объясните различия между понятиями «объект» и «предмет» исследования.

2. Определите сущность понятий «проблема» и «тема» исследования?

3. Какие требования предъявляются к понятийно-категориальному аппарату педагогического исследования?

4. Какова структура обоснования темы дидактического исследования?

**Рекомендуемая литература**

1. Андреев Г.И., Смирнов С.А., Тихомиров В.А. В помощь написания диссертации и рефератов: основы научной работы и оформление результатов научной деятельности: Учеб .пособие.- М.: Финансы и статистика, 2003.- 272 с.

2. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: (Дидактический аспект). М.: Педагогика, 1982. - 192 с.

3. Бордовская Н.В. Педагогическая системология: учебное пособие.- М.: Дрофа, 2009.-464 с.

4. Введение в научное исследование по педагогике. Уч. пособие для студ. пед. ин-тов./Ю.К. Бабанский, В.И.Журавлев, В.К.Розов и др. – М.: Просвещение, 1988. – 239с.

5. Ожегов С.И. Словарь русского языка: около 57000 слов /Под ред. док.филол. наук, проф. Н.Ю.Шведовой.-13-е изд. испр. - М.: Рус. яз., 1981.-816с.

6. Педагогическая наука и ее методология в контексте современности: сб. науч. ст (материалы конференции). – М., 2001. – 444 с.

14. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике/ В.М. Полонский. – М.: Высшая школа, 2004. - 512с.

**Лекция 9. «Понятийный аппарат научно-педагогического исследования».**

Следующий важный шаг формирования методологической базы исследования – определение понятийного аппарата. Для определения понятийного аппарата исследователь должен знать и понимать значение таких важных в научном познании слов, как термин, дефиниция, понятие и категория. Исследователь при этом должен владеть понятийно-терминологическим аппаратом педагогики. **Понятие –** одно из форм отражения реального мира в процессе познания. Понятия в науке закрепляются не сразу. Рождаясь стихийно, как результат осмысления реальной действительности и эмпирического опыта, они становятся частью той или иной науки. **Термин –** это обозначение понятий с помощью слов, словосочетаний и знаков, призванных раскрыть соотношение с другими понятиями в пределах конкретного направления развития науки. Научной терминологии присущ определенный порядок. Багаж накопленных знаний позволяет ученым утверждать, что вся система научной терминологии педагогики состоит из ряда взаимосвязанных между собой терминов, образующих блоки понятий. К настоящему моменту нет однозначного толкования «понятия**»** как научной категории, поэтому его рассматривают как:

* обобщение научного исследования, исследовательский аппарат в познании предмета исследования, отражающий сущность предмета;
* точное грамматическое оформление мысли о педагогическом явлении в виде системы знаков;
* форму мышления, отражающие существенные свойства, связи и отношения педагогических явлений и процессов в их противоречии и развитии;
* мысль (систему мыслей), обобщающую и выделяющую педагогические явления некоторого класса на основе общих для них признаков;
* сокращение, в котором сообразно общим свойствам охвачено множество чувственно воспринимаемых педагогических явлений и процессов;
* ступеньку развития педагогического мышления как элемента научно-исследовательской культуры педагога и узловой момент развития педагогической науки.

Из этого неполного перечня можно увидеть, что понятие, раскрывающее природу педагогического объекта (явления, процесса или системы), не есть нечто законченное и завершенное, оно заключает в себе возможность развития. Поэтому не случайно терминология педагогической науки обогащается за счет развития понятийного аппарата [3, 326-328].

**Педагогическое понятие –** это результат процесса познания педагогической действительности, выраженный в слове через фиксацию выделенного класса педагогических явлений, процессов или систем по общим, специфическим для них признакам. **Педагогический термин –** это принятое педагогами-исследователями и узаконенное в педагогической науке обозначение, название, наименование какого-либо педагогического феномена. **Педагогическая дефиниция –** предположение, описывающее существенные и отличительные признаки педагогического феномена, раскрывая значение соответствующего ему термина. Одному и тому же педагогическому термину могут быть даны разные определения в силу возможности исследования педагогического феномена с тех или иных теоретико-методологических позиций. В процессе развития любой науки понятия объединяются, укрупняются и преобразуются в категории науки, которые представляют собой наиболее общие, фундаментальные, так называемые «родовые» понятия, от которых происходят остальные понятия, используемые в данной науке. Не является исключением в этом отношении и педагогика.

Развитие педагогической науки сопровождается не только обновлением предмета педагогики и педагогической теории, но и категориально-понятийного аппарата, постепенно обогащающего, углубляющего и расширяющего понимание разных сторон педагогической деятельности.

**Педагогическая терминология** относится к гуманитарной терминосистеме. Специфика педагогической терминологии обусловлена предметов педагогики как науки, а также социальной значимостью результатов педагогических исследований. Следовательно, построение терминологической системы конкретного педагогического исследования обусловлено объектом, предметом исследования, значимостью его результатов для самой педагогической науки и для совершенствования педагогической практики.

Понятийно-терминологическая система наряду с методами диагностики и преобразования, методиками, алгоритмами, моделями представляет собой часть научного аппарата исследования.

Полезно провести следующие процедуры:

* определить круг (перечень) базовых понятий исследования, достаточных для отражения существенных черт процесса. В их число в зависимости от специфики исследования могут входить такие понятия (и соответствующие термины) как образование, социализация, индивидуализация, воспитание, развитие личности, формирование, информация, обучение, мотивация, парадигма и др.;
* установить, однозначны ли базовые понятия по смысловому наполнению, если нет – дать соответствующие определения и пояснения;
* выделить и пояснить понятия авторские, т.е. вводимые автором исследования, или предлагаемые в авторской интерпретации.
* выделить производные (вторичные) понятия. Например, наряду с базовым понятием «социализация» могут быть использованы понятия: социальная адаптация, ресоциализация, девиация, социальное поведение, десоциализация, ресоцализация и др.;
* выстроить понятия в определенный логический ряд, т.е. составить так называемую понятийную матицу, определить понятийный ряд. Основанием для построения такого ряда может быть основополагающая теория (теория деятельности личностно-деятельностный подход, теория программно-целевого управления и т.д.).

Выделим четыре узловых этапа формирования понятийного аппарата исследования:

* определение структуры исследуемого процесса и понятий, отражающих его как целое, а также его компоненты или аспекты изучения (понятийная матрица);
* определение содержания понятий, их терминологического выражения через известные или вновь вводимые термины, их обоснование;
* выделение категорий (основных, базовых понятий), выстраивание категориально-понятийной системы;
* раскрытие взаимосвязи элементов понятийной системы, степени глубины и целостности отражения ею изучаемых процессов и явлений [7, 20-21].

Разработка понятий в педагогике включает объективное изучение и описание природы основных педагогических явлений, процессов и систем, входящих в сферу объекта и предмета исследования, через содержательное раскрытие их сущности. Педагогическое исследование, являясь одной из форм теоретического изучения и описания педагогической действительности, как правило, начинается с **понятийного отражения предмета исследования,** обращения к природе понятий, которые в совокупности раскрывают его особенности.

Выбор понятий определяется углом зрения, под которым рассматривается объект исследования. Поэтому сущность педагогических явлений, выраженная через понятия, является производной от выбранной авторской позиции, определяемой целью и задачами исследований. Многообразие исследовательских задач в рамках даже одного предмета исследования создает предпосылки разных аспектов отражения педагогической действительности в понятийных системах**.**

При определении педагогического феномена исследователь проводит: во-первых, сущностно-логический анализ педагогического понятия через выявление существенных и отличительных признаков педагогического феномена, его определяющих, при согласовании предмета педагогического исследования и контекста его категориально-понятийной системы; во-вторых, анализ реального употребления этого феномена в профессионально-педагогической среде.

В процедуре отбора понятий исследователь должен учитывать общие **требования к научной терминологии:**

* точность – однозначность смысла;
* дефинитивность (определяемость) – возможность дать определение, выделив отличительные признаки и свойства педагогическое объекта;
* системность **–** определение места понятия в понятийном аппарате педагогической науки.

Каждое исследование проводится в рамках относительно замкнутой системы педагогического знания, которая может быть отражена в системе понятий. Число базовых понятий, отражающих предмет осуществляемого исследования, зависит от ряда характеристик темы: меры изученности, содержания, значимости, масштабов, отражения в других науках и т.д. Значение такого упорядочивания в том, что исследователь получает возможность определить, что в понятиях получило достаточное развитие, и какие стороны реальной педагогической действительности в рамках объекта исследования не отражены. Часто определение категории, термина или понятия рассматривается как один из видов теоретически значимых результатов научно-исследовательской деятельности. Определить понятие – значит, раскрыть сущность обозначаемого им явления ил предмета, уточнить, что, собственно. Понимается, имеется в виду, когда используется данное слово или словосочетание.

Существуют и другие методы разработки понятийного ряда, в частности **построение терминологической матрицы,** ориентировочный алгоритм которого включает следующие операции:

* составление списка базовых понятий;
* построение матрицы сравнительных аналитических данных для определения единых параметров;
* мысленный поиск имеющихся и выяснение отсутствующих данных по координатам матрицы;
* учет общей картины полноты и неполноты набора терминов и на основе этого оценка разработанности проблемы;
* определение и уточнение последующих задач научного поиска.

Важно, чтобы при выборе логической структуры понятийного ряда исследователь в конечном итоге получил принципиально иное понимание предмета исследования и высокую степень раскрытия его природы. В построении понятийной системы исследователь должен руководствоваться принципами аспектной чистоты и предметной определенности.

**Литература**

1. Андреев Г.И., Смирнов С.А., Тихомиров В.А. В помощь написания диссертации и рефератов: основы научной работы и оформление результатов научной деятельности: Учеб .пособие.- М.: Финансы и статистика, 2003.- 272 с.

2. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: (Дидактический аспект). М.: Педагогика, 1982. - 192 с.

3. Бордовская Н.В. Педагогическая системология: учебное пособие.- М.: Дрофа, 2009.-464 с.

3. Педагогическая наука и ее методология в контексте современности: сб. науч. ст (материалы конференции). – М., 2001. – 444 с.

4. Диссертации по педагогике и психологии (справочно-аналитический обзор) /А.Кусаинов, И.Наби, Ш.Таубаева. -Алматы: «RONDA», 2010-298 с.

**Лекция 10. «Теоретические методы научно-педагогического исследования».**

**Методы** исследования интерпретируются как условная категория, объединяющая и формы мышления, и общие модели исследовательских процедур, и способы (приемы) выполнения исследовательских действий. Ученые раскрыли сущность метода, единства и отличия теории и метода, логических методов, методов построения эмпирического и теоретического знания.

В педагогической литературе дается следующая классификация методов исследования: эмпирические, теоретические, сравнительно-исторические методы (Я. Скалкова), эмпирико-теоретические, общенаучные, конкретно-научные, специальные методы (А.В. Клименюк и др.). Группа авторов осуществляла классификацию методов исследования традиционно, разделив их на эмпирические, теоретические, математические методы (В.А. Сластенин, В.И. Журавлев, В.И. Загвязинский и др.). Оригинален подход Ю.К. Бабанского к классификации методов педагогического исследования: по цели исследования, по источникам информации, по логике развития исследования, по способу обработки и анализа данных исследований. Данная классификация нацеливает исследователя руководствоваться критериями выбора методов адекватно сущности проблемы. Ю.К. Бабанский в своей книге «Проблема повышения эффективности педагогических исследований» предлагает совокупность методов(методы педагогических наблюдений, беседы, интервьюирования и анкетирования, рейтинга и самооценки, «педагогического консилиума», диагностирующих контрольных работ, педагогического эксперимента, теоретические методы педагогического исследования (метод сравнительно-исторического анализа, метод восхождения от абстрактного к конкретному, моделирование, метод графов и др.).

Кроме общеизвестных методов разработчики предлагают и другие методы из практики смежных наук, как: ранжирование, шкалирование (Н.В. Кузьмина, И.П. Подласый), метод контент-анализа, терминологические методы (П.И. Пидкасистый и др.), метод графов, оценивание (Н.В. Кузьмина и др.), индексирование, корреляция. В целом можно констатировать о том, что методы исследования развиваются в контексте интенсификации педагогической науки.

В развитие методов педагогического исследования внесли авторы **коллективной монографии** «Проблемы методологии педагогики и методы исследований» А. Данилов, Н.И. Болдырев, Р.Г. Гурова. Г.В. Воробьев… В ней раскрываются диалектический метод познания, конкретные методы исследования подробно излагаются вопросы о возможностях применения социологических методов в педагогических исследованиях.

Развитие методов педагогических исследований включено в общий процесс обновления системы образования и педагогической науки. Разработчики проблемы обосновывают необходимость изменить устоявшуюся методолого-гносеологическую установку («парадигму») в развитии педагогического знания, в использовании методов педагогических исследований, преодолеть ориентацию на созерцательное понимание научного метода, как только метода познания, а не преобразования педагогической действительности. Среди важных направлений совершенствования методов исследователи называют конкретизацию общенаучных методов и подходов в педагогических исследованиях. **К общенаучным методам** относят: анализ и синтез; индукцию и дедукцию; аксиоматический метод; обобщение; абстрагирование; метод восхождения от абстрактного к конкретному; наблюдение; эксперимент; аналогию; моделирование; гипотезу; экстраполяцию; кибернетические методы; метод формализации; сравнение; анкетирование; интервьюирование; тестирование.

В литературе пока нет единой классификации методов исследования**. К основным методам**, например, относят: 1) метод «восхождения»; 2) метод моделирования; 3) эксперимент и наблюдение. Различают методы получения эмпирического знания (наблюдение, эксперимент), развития знания (аксиоматический, гипотетико-дедуктивный и др.). В качестве теоретических методов ученые называют следующие методы: анализ литературы, архивных материалов, документации и продуктов деятельности, анализ понятийно-терминологической системы, аналогия, построение гипотезы, мысленный эксперимент, прогнозирование, моделирование. В качестве эмпирических методов выдвигаются наблюдение; беседа; педагогический консилиум, изучение и обобщение массового и индивидуального педагогического опыта, научно-педагогическая экспедиция.

**Наиболее распространены следующие методы педагогического исследования:**

**1) теоретический анализ литературы (анализ, сравнение, сопоставление, обобщение);**

**2) изучение практического опыта (все виды наблюдения);**

**3) методы сбора первичной информации (наблюдение, изучение документации, опрос);**

**4) экспертные методы (индивидуальная экспертная оценка, коллективная экспертная оценка);**

**5) педагогический эксперимент во всех его видах;**

**6) статистические методы.**

Интересна классификация методов в связи со стадиями научного познания. В качестве таких методов выдвигаются:

* факт (наблюдение, эксперимент, моделирование);
* гипотеза (метод сходства, различия, остатка, сопутствующих изменений, мысленный эксперимент);
* теория (аксиоматический метод, метод построения формализованных систем, гипотетико-дедуктивный) [7].

Ставится задача перед педагогической наукой освоить развивающиеся сейчас общенаучные методы и приемы: системно-структурного и функционального анализа, алгоритмизации, вероятностно-статистические, теоретико-информационные, теоретико-игровые и др.

**Основныминаправлениями развития методов педагогических исследований** являются:

1) развитие методов в результате отбора и создания новых методов, соответствующих решению приоритетных проблем современной педагогики;

2) конкретизация общенаучных методов и подходов в педагогических исследованиях;

3) приоритетная разработка теоретических методов исследования;

4) развитие нового типа методов – «содержательных» методов исследования;

5) раскрытие преобладающей функции методов и объединение с познавательной функцией; 6) разработка синтетических методов исследования – метаметодов [9].

В последние годы методологи разрабатывают принципы выбора методов научно-педагогического исследования. Эти принципы:

* принцип совокупности методов исследования;
* принцип адекватности методов существу изучаемого явления, тем результатам, которые предполагается получить, возможностям исследователя;
* принцип запрета экспериментов, использования исследовательских методов, противоречащих нравственным нормам, способным нанести вред испытуемым, образовательно-воспитательному процессу) [3].

 К методам теоретического исследования относят методы анализа и синтеза, абстрагировании и конкретизации, моделирования и др. Cвоеобразие метода теоретического анализа и синтеза в педагогических исследованиях заключается в его универсальных возможностях рассматривать явления и процессы действительности в их самых сложных сочетаниях, выделять наиболее существенные признаки и свойства, связи и отношения, устанавливать закономерности их развития. Путем анализа и синтеза можно вычленить объективное содержание в субъективной деятельности участников социально-педагогического процесса (детей, взрослых, родителей, педагогов), установить несоответствия, выявить реальные противоречия в развитии педагогического процесса, прогнозировать развитие.

Анализ – это мысленное выделение отдельных частей, связей на основе расчленения целого. После выполнения аналитической работы возникает необходимость синтеза, объединения результатов анализа в общей системе исследования. На основе синтеза предмет воссоздается как система связей и взаимодействий с выделением наиболее существенных из них.

Теоретический анализ путем абстрагирования, сравнения, дает возможность исследователю разложить изучаемое на элементы, вскрыть структуру и специфику. Синтез же позволяет воссоздать психолого-педагогическое явление в целом, в системе его наиболее существенных связей, обосновать ту или иную теоретическую концепцию. Анализ и синтез используются с самого начала процесса исследования: при определении его целей и задач, замысла (основной идеи), гипотезы, предполагаемых результатов.

Наиболее активно этот метод применяется при сборе и обработке фактов, накопленных в ходе исследования – раскрытии связи между ними и изменений в психологии людей, их действиях и поведении и т.п. На этом основании исследователь получает возможность сделать научно обоснованный прогноз, спроектировать новое, чего еще нет в психолого - педагогической теории и практике. В психолого–педагогическом исследовании применяются разные формы анализа: классификационный анализ, с помощью которого осуществляется первичная, описательная стадия научного исследования с целью упорядочить и систематизировать явления на основе сходства, смежности, повторяемости.

В последние годы психологи и педагоги все более активно в теоретических исследованиях применяют метод моделирования. Метод моделирования открывает возможность переноса информации, добытой при использовании модели, по аналогии на прототип. При этом мышление оперирует не реальными, а идеальными моделями. Моделирование служит также задаче конструирования нового, не существующего еще в практике. Исследователь, изучив характерные черты реальных процессов, ищет их новые сочетания, делает их мысленную перекомпоновку, т.е. моделирует требующееся состояние изучаемой системы. Создаются модели – гипотезы и на этой основе строятся рекомендации и выводы, проверяемые затем на практике. Таковы, в частности, и проектируемые модели новых типов образовательных заведений: школы с разноуровневым обучением, гимназии, лицея, колледжа и др. Необходимо только помнить, что любая модель всегда беднее реально существующей и отражает лишь отдельные стороны и связи, так как теоретическое моделирование всегда включает абстрагирование. Механизм моделирования состоит обычно из следующих операций: переход от естественного объекта к модели, построение модели; экспериментальное исследование модели; переход от модели к естественному объекту, заключающийся в перенесении результатов, полученных при исследовании, на данный предмет.

В психолого–педагогической теории выделяется иногда особый вид моделирования –мысленный эксперимент. В его содержание вкладывается соотношение теоретических и экспериментальных данных, полученных в исследовании с динамической моделью, имитирующей те ситуации, которые могли бы возникнуть при реальном экспериментировании. Такая идеальная модель позволяет обнаружить наиболее важные для исследователя связи и отношения в изучаемом объекте, объяснить и конкретизировать уже имеющиеся приемы и правила, главным образом путем абстракции и идеализации.

Моделирование, особенно идеальных объектов, в психологии и педагогике очень сложно ввиду многообразия и сложности изучаемых явлений и процессов. Однако необходимость применения этого метода становится все более ощутимой и настоятельной.

Моделирование – воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, который называется моделью. Между моделью и оригиналом существует отношение ограниченного подобия, форма которого ясно выражена: в процессе научного познания модель заменяет оригинал; изучение модели дает информацию об оригинале. Модель – результат синтеза выделенных в процессе анализа существенных признаков диагностируемого объекта.

Важнейшим средством моделирования в психолого – педагогических исследованиях является аналогия. Аналогия (от греч. analogia- пропорция, соразмерность) – соответствие элементов, совпадение ряда свойств или какое – либо иное отношение между объектами, явлениями и процессами, дающее основание для переноса информации, полученной при исследовании одного объекта – модели на другой – прототип (так называемое отношение объективного подобия). Под аналогией понимается также мыслительная операция – умозаключение о принадлежности объекту, явлению на основе сходства в существенных признаках с другим объектом (явлением, процессом).

Главный результат построения исследовательской модели, которая упорядочивает представления о причинно-следственных взаимозависимостях между компонентами исследуемого объекта, закономерностях процесса его становления –прогноз развития.

Индукция и дедукция. Индукция – это метод исследования, позволяющий производить обобщение, устанавливать по частным фактам и явлениям общие принципы и законы. Так, анализ некоторого количества частных педагогических фактов дает возможность вывести общие для них закономерности, известные и неизвестные в науке.

Индукция осуществляется через абстрагирование (мысленное отвлечение от несущественных свойств, связей, отношений предметов и одновременное выделение, фиксирование одной или нескольких интересующих исследователя сторон этих предметов).

Дедукция – такой метод исследования, который позволяет частные положения в процессе конкретизации выводить из общих закономерностей, подводить их под понятие. В последние годы в психолого-педагогических исследованиях все шире используются «нетрадиционные» герменевтические методы получения знаний об образовательном процессе и его результатах. Кроме того, применявшиеся ранее методы психолого-педагогических исследований наполняются новым содержанием. К числу таких методов относится прежде всего интерпретация.

Интерпретация (лат.interpretatio) - истолкование, объяснение, разъяснение смысла, значения чего-либо. Интерпретация давно и плодотворно используется в психолого-педагогических исследованиях как составная часть теоретических и эмпирических методов. Интерпретируются (объясняются тем или иным образом) действия воспитанника, фиксируемые во время психолого-педагогического наблюдения. Интерпретируются ответы, полученные в результате опросов. Интерпретируются выборы ребенка, зафиксированные в результатах социометрии, рисуночные тесты, документальные данные и многое другое. Интерпретировать те или иные объекты, явления, процессы исследователю помогают однозначно установленные соответствия: между эмоциональными состояниями человека и его жестами, между теми или иными изображениями на рисунке и отношением человека к его окружению, между условиями жизни и способами выражения мыслей и переживаний.

Интерпретация нужна для того, чтобы информация преобразовалось в знание. Интерпретация любого знания в психолого-педагогическом исследовании должна носить гуманитарный характер. Иначе говоря, осмысливать и истолковывать данные других наук следует с позиций их соотнесенности с проблемами человека.

Метод понимания. К новым методам исследования образовательной практики, постижения педагогической реальности наряду с интерпретацией относится диалогические понимание. Понимание – универсальная форма освоения действительности, представляющая собой постижение и реконструкцию смыслового содержания явлений исторической, социально-культурной, природной реальности. Понимание как метод исследования выдвигает на первый план вместо естественнонаучных способов постижения педагогических феноменов (типология, классификация, индукция, дедукция, эксперимент, различного рода измерения) непосредственное постижение человеком образовательных феноменов во всей их целостности. Это непосредственное постижение и именуется пониманием. Кроме того, понимание, в отличие от традиционного знания, предполагает определенное отношение к тому, что изучается. Если интерпретация относится более к «неодушевленным» педагогическим объектам, то понимание затрагивает в первую очередь реальных участников педагогического взаимодействия, их отношение друг к другу, окружающему миру и самим себе.

Понимание осуществляется в двух основных формах: извлечение смысла (в ситуации, когда исследователь уверен, что тот или иной педагогический феномен может быть объяснен на основе уже имеющихся в науке данных или с помощью практического опыта) и придание смысла (при полной неопределенности в предварительной оценке фактов).

Другие методы теоретического исследования. Сравнение – сопоставление объектов с целью выявления сходства и различия между ними – давно использовалось в качестве метода исследования. Сравнение предпологает две операции – сопоставление (выявление сходства) и противопоставление (выявление различий). Исследователь должен прежде всего определить основу сравнения – критерий. Сравнению подлежит только такие понятия, которые отражают однородные предметы и явления объективной действительности. Сравнение изучаемого предмета с другими по принятым параметрам помогает выделить и ограничить объект и предмет исследования. Путем сопоставления выделяют общее и специфическое в изучаемом, отбирают наиболее эффективные методы обучения и воспитания.

Обобщение – мысленное выделение каих-нибудь свойств, принадлежащих некоторому классу предметов; переход от единичного к общему, от менее общего к более общему. Чтобы обобщить какое-либо понятие, присущие только предметам, составляющим объем этого понятия.

Ранжирование – способ, с помощью которого исключают второстепенное, не влияющее существенно на исследуемое явление. Ранжирование дает возможность выделить главное в явлении и отделить второстепенное.

Классификация – распределение предметов какого-либо рода на классы в соответствии с наиболее существенными признаками, присущими предметам данного рода и отличающими их от предметов других родов, при этом каждый класс, в свою очередь, делится на подклассы. Классификация одной и той же группы объектов может быть проведена по разным основаниям (критериям) в зависимости от предмета и задач исследования.

**Методы** исследования интерпретируются как условная категория, объединяющая и формы мышления, и общие модели исследовательских процедур, и способы (приемы) выполнения исследовательских действий

Философы раскрыли сущность метода, единства и отличия теории и метода, логических методов, методов построения эмпирического знания, методов построения теоретического знания.

методов адекватно сущности проблемы. Кроме общеизвестных методов разработчики предлагают и другие методы из практики смежных наук, как: ранжирование, шкалирование (Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, И.П. Подласый), методы контент-анализа, терминологические методы (П.И. Пидкасистый и др.), метод графов, оценивание (рейтинг) (Ю.К. Бабанский, Н.В. Кузьмина и др.), индексирование, корреляция. В целом можно констатировать о том, что методы исследования развиваются в контексте интенсификации педагогической науки.

Ведутся поиски по определению основных направлений развития методов педагогических исследований. Развитие методов педагогических исследований включено в общий процесс обновления системы образования и педагогической науки. Разработчики проблемы обосновывают необходимость изменить устоявшуюся методолого-гносеологическую установку («парадигму») в развитии педагогического знания, в использовании методов педагогических исследований, преодолеть ориентацию на созерцательное понимание научного метода, как только метода познания, а не преобразования педагогической действительности. Среди важных направлений совершенствования методов исследователи называют конкретизацию общенаучных методов и подходов в педагогических исследованиях. К общенаучным методам относят: анализ, синтез, индукцию, дедукцию, аксиоматический метод, обобщение, абстрагирование, метод восхождения от абстрактного к конкретному, наблюдение, эксперимент, аналогию, моделирование, гипотезу, экстраполяцию, кибернетические методы, метод формализации, системно-структурный и др., сравнение, противопоставление, анкетирование, интервьюирование, тестирование, тренинг.

В литературе пока нет единой классификации методов исследования. К основным методам, например, относят: 1) метод «восхождения»; 2) метод моделирования и принцип системности; 3) эксперимент и наблюдение. Различают методы получения эмпирического знания (наблюдение, эксперимент), развития знания (аксиоматический, гипотетико-дедуктивный и др.). В качестве теоретических методов ученые называют следующие методы: анализ литературы, архивных материалов, документации и продуктов деятельности; анализ понятийно-терминологической системы; аналогия; построение гипотезы; построение мысленного эксперимента; прогнозирование; моделирование; в качестве эмпирических методов – наблюдения; беседы; педагогический консилиум; изучение и обобщение массового и индивидуального педагогического опыта; научно-педагогическая экспедиция.

Наиболее распространена следующая классификация методов педагогического исследования: 1) теоретический анализ литературы (анализ, сравнение, сопоставление, обобщение); 2) изучение практического опыта (все виды наблюдения); 3) методы сбора первичной информации (наблюдение, изучение документации, опрос); 4) экспертные методы (индивидуальная экспертная оценка, коллективная экспертная оценка); 5) педагогический эксперимент во всех его видах; 6) статистические методы.

Интересна классификация методов в связи со стадиями научного познания: 1) факт (наблюдение, эксперимент, моделирование); гипотеза (метод сходства, различия, остатка, сопутствующих изменений, мысленный эксперимент); 2) теория (аксиоматический метод, метод построения формализованных систем, гипотетико-дедуктивный) (А.П. Шептулин).Ставится задача перед педагогической наукой освоить развивающиеся сейчас общенаучные методы и приемы: системно-структурного и функционального анализа, алгоритмизации, вероятностно-статистические, теоретико-информационные, теоретико-игровые и др.. Исследователь-методолог В.С. Шубинский называет следующие **направления развития методов педагогических исследований**: 1) развитие методов в результате отбора и создания новых методов, соответствующих решению приоритетных проблем современной педагогики; 2) конкретизация общенаучных методов и подходов в педагогических исследованиях;3) приоритетная разработка теоретических методов исследования; 4) развитие нового типа методов – «содержательных» методов исследования; 5) раскрытие преобладающей функции методов и объединение с познавательной; 6) разработка синтетических методов исследования – метаметодов.

При рассмотрении **методологических основ учебного процесса** важно определить методы его исследования. В педагогической литературе есть удачные попытки установить круг этих методов. К примеру, образцом дидактического исследования по адекватному применению таких методов как научные методы наблюдения, анализ и обобщение опыта, дидактический эксперимент, является исследования Л.В. Занкова. Он уделял исключительное внимание методологическим аспектам исследования, разработке методов. Детально описывал эти методы в соответствующих публикациях, использовал эксперимент как ведущий метод педагогического исследования, причем разных его видов – от частного, направленного на внесение отдельных изменений в педагогический процесс, до эксперимента, предполагающего построение целостной системы обучения в одном и многих классах, заботился о новизне и достоверности получаемых выводов

В педагогической литературе специально рассматривались возможности **лабораторного эксперимента в дидактике**. Лабораторным экспериментом выявляются связи между различными способами структурирования и систематизации материала и уровнем, качеством его усвоения. Лабораторный эксперимент в дидактических исследованиях обеспечивает получение достоверных данных, как при разработке гипотез, так и при уточнении теоретических выводов.

Вопросы методов дидактического исследования нашли отражение в монографии В.И. Загвязинского. Ученый доказал, что методологические положения и принципы именно в методах получают свое действенное, инструментальное выражение. Он рассматривает формы логического мышления в дидактическом исследовании: индукция и дедукция, анализ и синтез, формализация и моделирование, сравнение, классификация и обобщение, абстрагирование и конкретизация, восхождение от конкретного к абстрактному и от абстрактного к конкретному. В.И. Загвязинский допускает мысль о том, что при **классификации методов** может быть деление методов на методы эмпирического и теоретического исследования. К методам эмпирического исследования он относит: изучение литературы, документов и результатов деятельности, наблюдение, опрос, оценивание (метод компетентных судей), изучение и обобщение педагогического опыта, опытная педагогическая работа, дидактический эксперимент, к методам теоретического исследования – теоретический анализ и синтез, абстрагирование – конкретизация и идеализация, моделирование, конкретизация теоретического знания. За основу **критериев выбора методов** исследования предлагаются следующие положения: адекватность методов объекту, предмету, к общим задачам исследования, накопленному материалу; соответствие современным принципам научного исследования; научная перспективность, т.е. обоснованное предположение о том, что выбранный метод даст новые и надежные результаты; соответствие логической структуре (этапу) исследования и др.

Академик Ю.К. Бабанский в своей книге «Проблема повышения эффективности педагогических исследований» в главе III «Выбор и применение методов исследования в дидактике» предлагает следующую совокупность методов: методы педагогических наблюдений, беседы, интервьюирования и анкетирования, рейтинга и самооценки, «педагогического консилиума», диагностирующих контрольных работ, педагогического эксперимента, теоретические методы педагогического исследования (метод сравнительно-исторического анализа, метод восхождения от абстрактного к конкретному, моделирование, метод графов и др.)

Относительно определения методов исследования как инструментария педагогического познания и преобразования импонирует подход С.И. Архангельского. Он отмечает, что перед теорией и практикой всех областей научных знаний (подчеркнем – и областью высшего образования) возникают новые и оригинальные проблемы, которые требуют неотложного решения, причем не столько описательными, качественными методами и средствами, сколько точными доказательными средствами.

Дидактические исследования выполняют дескриптивную, объясняющую, прогностическую, практическую и оценочную функции. Связь между этими функциями дидактических исследований четкая.

В настоящее время ученые уделяют серьезное внимание классификациям, используемым в дидактических исследованиях. Классифицирование – широко распространенный метод представления научного знания. Это независимая процедура научного исследования. Использование классификаций требует от ученого должной научной подготовки и профессионализма в области культуры научно-исследовательского труда и методологии осмысления нововведения в системе образования как объекта его деятельности (А.В. Коржуев), а также методологических подходов к прогнозированию и проектированию методологической культуры учителя.

Прогноз и опережение тесно связаны с таким методом работы в сфере образования как проектирование. Отметим, что этот метод уже широко используется в научно-технической сфере (например, в космонавтике), в архитектуре и дизайне, а также в некоторых других областях. Лишь совсем недавно его стали применять при решении проблем образования. Проектный метод медленно и верно входит в процесс организации исследования. К тому есть и примеры. При этом методология педагогики должна, на наш взгляд, обосновать складывающиеся модели ценностных ориентаций образовательных систем (энциклопедизм, гуманитаризм, натурализм, прагматизм), традиционные селективные структуры в обществе (конкурсная, спонсорная, парткулеризм, универсализм)

В качестве примера выбора и применения отдельных методик, хотели бы привести опыт изучения мотивов познавательных интересов учебной деятельности школьников, расскрываемых в Спавочнике администрации школы по организации учебного процесса. (Часть 3./ М.: Центр «Педагогический поиск», 2001.- 160 с.). Авторы данного сборника исходят из того, что наиболее действенныммотивом, побуждающимшкольникакусвоениюзнаний, являютсяпознавательныеинтересы. В этой связи они предлагают следующие методики изучения уровня развитияинтересашкольников.

**МЕТОДИКА 1**

**Изучениеотношениямладшихшкольниковкучебнойдеятельности**

**Цель:** определитьналичиеположительноймотивацииуучащихся.

ПОРЯДОКПРОВЕДЕНИЯ

Дляполученияданныхоботношениимладшихшкольниковв учебнойдеятельностиможноиспользоватьанкету, котораявключаетпереченьвидовдеятельности, частьизкоторыхнепосредственносвязанас учебной. Учащимсяпредлагаетсяподчеркнутьсредиперечисленныхзанятийлюбимые. Анкетаможетиметьпримернотакойвид:

Подчеркнилюбимыезанятия: смотретьтелевизор; заниматьсяспортом; делатьдомашниезадания; читатькниги;ходитьвшколу; игратьсребятаминаулице;решатьразныезадачи; заниматьсявкружке;ходитьвкино; работатьнауроке;рисовать; ездитьзагород;игратьвнастольныеигры.

АНАЛИЗРЕЗУЛЬТАТОВ

Получениюданныхоботношениимладшихшкольниковкучебной деятельностибудетспособствоватьтакжеанализихсочинений. Детям предлагаетсянаписатьсочинениенаоднуизтрехтем: «Мойвыходной день», «Мойлюбимыйучебныйпредмет», «Моилюбимыезанятия». Анализируясочинения, важноустановить, ктоизучащихсяотдаетпредпочтениетеме, непосредственносвязаннойсучебнойдеятельностью, кто, выбираятемы«Мойвыходнойдень», «Моилюбимыезанятия», пишетобучебнойдеятельности.

Сравнениеданныхобработкианкетисочиненийпозволяетсделать выводыоботношениимладшихшкольниковкучебнойдеятельности.

Дляхарактеристикипроцессаформированияучебнойдеятельности уучащихсяопределенногогодаобучениянаблюдения, беседы, экспериментальныеработыследуетпроводитьдва-триразавгодсинтерваломв 3-4 месяца. Дляопределениявозрастныхособенностейподобнаяработа проводитсяодновременносучащимисяразныхклассов.

**Лекция 11. «Эмпирические методы научно-педагогического исследования».**

К эмпирическим методам педагогического исследования относят наблюдение, беседу, опрос (интервью, анкетирование, тестирование), изучение результатов деятельности, оценку (метод независимых экспертов или компетентных судей) и др.

**Наблюдение**. Наблюдение - это метод познания психолого-педагогических явлений, основанный на целенаправленном восприятии (непосредственном или косвенном, через описание другими лицами) и фиксировании исследователем явлений или процессов с одновременной первичной обработкой получаемой информации в сознании наблюдающего. Наблюдение чаще всего применяется в исследовании, направленном на выявление определенных закономерностей (устойчиво повторяющихся причинно-следственных связей) с целью их последующего анализа и использования для нужд практической деятельности. В наблюдении явления и процессы воспринимаются непосредственно в целостности и динамике их изменения. Сущность наблюдения состоит в том, что в сознании педагога отображаются и фиксируются изменения изучаемого объекта, его количественно-качественные и другие переменные.

Наблюдение используется и как самостоятельный способ диагностики, и как составная часть методов. Оно проводится с целью накопления фактов и их последующего теоретического анализа. Наблюдаться могут поведение учащихся, проведение урока, общий распорядок работы школы, воспитательная работа учителей, поведение и настроение учащихся и т. д.

Метод наблюдения позволяет фиксировать событие в момент его протекания, а также получать информацию о действиях индивидов вне зависимости от их установок на «желательное», «одобряемое» поведение (что не исключается при опросе, лабораторном эксперименте).

**Беседа** как исследовательский метод позволяет глубже познать психологические особенности личности человека, характер и уровень его знаний, интересов, мотивов действий и поступков. Сама беседа отличается сравнительно свободным построением плана, взаимным обменом мнениями, оценками, предложениями. Беседа может проводиться в целях подтверждения или опровержения данных, полученных ранее с помощью других методов. Успешность проведения беседы зависит от соблюдения ряда условий. Целесообразно беседу начинать с темы, интересной собеседнику, а затем переходить к вопросам, представляющим интерес для исследователя. Беседа, как правило, не протоколируется, записи делаются после нее. При осмыслении записей беседы учитываются все сведения, полученные другими методами.

**Опрос** как метод используется в виде интервью (устный опрос) и анкетирования (письменный опрос). Через интервью выявляют оценки, точки зрения собеседника по каким-либо темам, проблемам.

Разновидностью опроса является **тестирование.** Оно позволяет выявить уровень знаний, умений и навыков, способностей и других качеств личности путем анализа способов выполнения испытуемым ряда специальных заданий. Такие задания называют тестами.

**Тест** позволяет исследователю определить уровень развития некоторого свойства в объекте исследования и сравнить его с эталоном этого качества у испытуемых в более ранний период. Тесты характеризуются объективностью, модельностью, стандартизированностью. Тесты делятся на различные типы:

* достижений (в основном дидактические, определяющие уровень овладения учебным материалом);
* способностей (позволяющие судить не только о результатах усвоения определенного учебного материала, но и о предпосылках выполнения респондентом заданий данного типа, класса);
* личности, дающие возможность по реакции на задания теста судить об особенностях свойств личности – направленности, темпаременте, чертах характера.

В конкретных исследованиях, как правило, используется комплекс тестов. Важно квалифицированно осуществить их выбор и не менее квалифицированно интерпретировать полученные результаты [6, 35-40]. Существуют три основных приема для оценки **надежности** тестирования как диагностической методики.

**Прием ретеста**, или повторной диагностики, позволяет обработать одни те же задания, одними теми же испытуемыми в разное время, и просчитать взаимосвязь результатов, выраженную в коэффициенте самокорреляции.

**Прием деления пополам** – подборка однажды выполненных заданий делится пополам, затем устанавливаются результаты каждого испытуемого по обоим полутестам и вычисляется коэффициент корреляции между полученными результатами.

**Прием параллельного теста** – для измерения одних и тех же заданий конструируются дваразличных набора заданий, которые по своему содержанию напоминают близнецов; оба параллельных набора заданий предлагаются друг за другом или при удобном случае. К коэффициенту **валидности** предъвляют те же требования, что и к коэффициенту надежности.

Одним из важных преимуществ стандартизированных педагогических тестов по сравнению с традиционными средствами оценивания учебных достижений заключается в возможности обоснованного сопоставления тестовых баллов, полученных путем суммирования оценок за выполнение отдельных заданий теста. Для такого сопоставления тестовый балл переводится в производный показатель с помощью процедуры, которая получила название **шкалирования.** Чтобы отличить необработанные тестовые баллы от производных показателей,необработанные баллы нередко называют сырыми или наблюдаемыми.

Таким образом, процесс шкалирования состоит в преобразовании сырых баллов в производные показатели, обеспечивающие адекватную интерпретацию и сравнение результатов выполнения педагогических тестов. Выделяют четыре основных типа измерительных шкал: **шкалу наименований, шкалу порядка, интервальную шкалу и шкалу отношений.** Шкала наименований используется только для обозначения принадлежности объекта к одному из нескольких непересекающихся классов. Ее примерами являются пол, национальность, специальность по образованию и т. д.Шкала порядка позволяет не только разбивать объекты на классы, но и упорядочивать их по возрастанию (убыванию) изучаемого признака. Частным случаем шкалы порядка является оценочная шкала. Шкала наименований и шкала порядка характеризуются тем, что в них присваиваемые объектам символы не обладают числовыми свойствами, даже если они записываются с помощью цифр. Поэтому их называют качественными шкалами, противопоставляя тем самым количественным, к которым относятся **интервальная шкала и шкала отношений. Общим свойством количественных** шкал является то, что они предполагает не только определенный порядок между объектами, но и наличие некоторой единицы измерения, позволяющей определить, насколько значение признака у одного объекта больше или меньше, чем у другого. К этим шкалам можно применить арифметические действия сложения и вычитания. Шкала отношений является единственной измерительной шкалой, на которой разрешены арифметические действия умножения и деления, а, следовательно, возможен ответ на вопрос, во сколько раз одно значение больше или меньше другого.

**Анкетирование** решает те же задачи, но с охватом нескольких или многих респондентов. Однако, при этом отсутствует живой контакт с опрашиваемыми, что не всегда обеспечивает достаточно исчерпывающие и откровенные ответы. При опросе важна однозначная, ясная, четкая постановка вопросов. Предпочтительнее вопросы косвенные, выявляющие интересующие исследователя оценки, отношения, мнения.

**Контент-анализ** – это методвыявления и оценки специфических характеристик текстов и других носителей информации (видеозаписей, теле- и радиопередач, интервью, ответов на открытые вопросы и т.д.), в которой в соответствии с целями исследования выделяются определенные смысловые единицы содержания и формы информации. Смысловыми единицами являются:

1. слова (термины, символы);
2. суждение или законченная мысль;
3. тема;
4. персонаж, автор;
5. целое сообщение.

Каждая единица рассматривается в контексте более общей структуры.

Контент-анализ - это один из эффективных методов психолого-педагогической диагностики, позволяющий подвергать содержательному анализу по заранее определенной схеме письменные тексты испытуемого, его произведения, письма и др.

Задача контент-анализа состоит в том что, чтобы выявить и оценить в контексте социальных смыслов и значений индивидуально-личностные характеристики человека, которые проявляются в том, что он делает, в частности в продуктах его письменного творчества. При этом массовая текстовая (или закодированная в другом виде) информация переводится в количественные показатели с последующей их статистической обработкой.

Факты общественной жизни (поступки, события, мнения) фиксируются разными способами – с помощью звукозаписи, изображения, письменного слова и т.д. В условиях школы источником информации могут служить протоколы собраний, планы работы, сочинения, письма, дневники, записки учеников друг другу. Такая информация независимо от того, каким способом она зафиксирована, может быть документом для диагностирования. В диагностике под документом понимается специально созданный человеком предмет, цель которого - передача или хранение информации.

По способу фиксирования документы могут быть письменные, изобразительные, фонетические (звуковые). Самая обширная группа документов – письменная. Их легче анализировать, чем другие. Благодаря методу контент–анализа можно получить сведения о прошедших событиях, наблюдение которых уже невозможно. Изучение документов, в которых те или иные явления жизни прослеживаются в течение многих лет, позволяет реконструировать социально- педагогические процессы, выявить тенденции и динамику их изменения и развития.

**Изучение результатов деятельности** – это исследовательский метод, который позволяет опосредованно выявлять сформированность знаний и навыков, интересов и способностей человека на основе анализа его деятельности. Исследователь не вступает в контакт с самим человеком, а имеет дело с результатами (продуктами) его предшествующей деятельности: сочинениями, контрольными и проверочными работами, рисунками, поделками и др. Их изучение позволяет судить о достигнутом уровне деятельности и о самом процессе выполнения поставленных задач. При этом важно иметь представление об уровне готовности субъекта к определенным видам деятельности, о характере заданий и условиях, в которых они выполнялись. Это позволяет судить о добросовестности и упорстве в достижении цели, степени инициативы и творчества в выполнении работы, т.е. о сдвигах в развитии личности.

Сочетание этого метода с наблюдением, экспериментом и другим позволяет получить представление не только о механизмах выполнения действий, но и об условиях их выполнения.

При **экспертном оценивании** (метод экспертных оценок), прежде всего, следует тщательно подобрать экспертов - людей, знающих исследуемую область и способных к объективной и непредвзятой оценке действий и результатов. Желательно, чтобы эксперты были независимыми. Оценки могут быть как качественными (характеристики, рекомендации), так и количественными (в баллах). Если действующие независимо друг от друга эксперты стабильно дают совпадающие или близкие оценки, значит, их мнения близки к объективным.

Экспертное оценивание может проявиться и как **метод обобщения независимыххарактеристик**. Он заключается в том, что по заранее заданной форме берутся письменные отзывы (характеристики) исследуемого объекта (ребенка, семьи, группы, класса и др.), а затем сопоставляются полученные оценки, прогнозы, рекомендации. Совпадение оценок и рекомендаций дает основание полагать, что они близки к истинным. Несовпадающие или дополняющие друг друга оценки и рекомендации являются поводом выявления качеств объекта при дальнейшем исследовании. По сути, в каждом из видов обследования и поисковой работы используется комплекс эмпирических методов.

Одним из эмпирических методов психолого-педагогического исследования выступает **изучение отчетно-учетной документации, нормативных документов, научной психолого-педагогической литературы.**

Изучение документации и литературы дает возможность исследователю ознакомиться с фактами, историей и современным состоянием проблемы, выявить «белые пятна» в разработке изучаемого вопроса. На различных этапах психолого-педагогического исследования меняется и целевое назначение метода: уточнение и проверка концепции изысканий путем сопоставления различных взглядов, позиций, поиск сферы приложения полученных результатов и др. Особое внимание обращается на важнейшие мысли авторов, логику доказательства, систему аргументации, выводы, методику изучения сложных вопросов, наиболее значимые факты. Этот метод широко используется в историко–психологических и историко– педагогических исследованиях .

Изучение литературы, документов, материалов на электронных носителях и других источников информации позволяет создать первоначальные представления о предмете исследования, помогает отделить известное от неизвестного, зафиксировать установленные факты, накопленный опыт, четко очертить изучаемую проблему. Результаты изучения литературы по каждому вопросу полезно оформить в виде письменного обзора, в котором изложив существо отдельных положений, нужно четко выявить основные точки зрения; вскрыть совпадающее и различающееся в них; обозначить мало разработанные, неясные и дискуссионные положения; подчеркнуть, что нового, оригинального вносит автор каждой работы; высказать свое отношение к авторским позициям, сделанным исследователям выводам.

Следует иметь виду, что изучение литературы и других источников научного и методического характера является важной составляющей подготовительного этапа исследовательской работы, когда с помощью литературного обзора обосновывается актуальность поставленного вопроса и проводимой исследовательской работы. Но изучение литературы и документов продолжается в ходе всего исследования.

**Изучение и обобщение передового педагогического опыта.** В современной педагогике опыт определяется как совокупность знаний, умений, навыков, приобретаемых учителем в процессе практической учебно-воспитательной работы.

Основное внимание ученых обращено на критерии внедрения передового педагогического опыта. Если свести воедино все признаки, по которым относят педагогический опыт к передовому опыту, то образуется достаточно широкий их комплекс. Проведем эту операцию и посмотрим на перечень критериев.

К числу требований (признаков, критериев, показателей и т. д.), которым должен удовлетворять передовой опыт, относятся:

а) новизна (различной степени: новаторство, системная модернизация, частные усовершенствования);

б) устойчивость положительных результатов;

в) соответствие гуманистическим традициям и современным концепциям образования;

г) актуальность тем, проблем, решений и их перспективность;

д) оптимальность расходования сил педагогов и обучаемых, времени, переносимость, т.е. возможность «отделения» идей, замыслов, решений от его создателей, возможность их использования другими и в несколько измененных условиях.

Группируя педагогический опыт по разным основаниям, можно получить следующие его разновидности: **по качеству:**передовой, положительный, эффективный, неэффективный, рациональный, не рациональный, отрицательный, **по масштабу:**единичный, типичный, индивидуальный, групповой, коллективный, массовый, **по новизне:**новаторский, творческий, репродуктивный.

В педагогической литературе за последние 60 лет проблемы изучения, обобщения и использования передового педагогического опыта (ППО) применительно к условиям деятельности работников образования рассматриваются **в следующих аспектах**:

• составная часть работы по повышению квалификации и профессионального мастерства учителей, руководителей школ, работников образования;

• направление внутришкольной методической работы;

• средство развития педагогического творчества учителей;

• результат взаимодействия педагогической науки и практики;

• специфический вид педагогической деятельности учителей, руководителей школ.

• метод педагогических исследований.

Исследователи отмечают эмпирический и теоретический уровни изучения педагогического опыта и уровни анализа опыта**:**

**1) эмпирический;**

**2) аналитический;**

**3) исследовательский**.

**На эмпирическом уровне** идет простое **о**писание работы педагогов, **аналитическом** - есть сравнение, сопоставление, поиск источников зарождения ценного опыта, подход к анализу возможностей использования в этом направлении управленческой деятельности, **исследовательском** - разработка определенной программы и методики решения проблемы, анализ системы деятельности лучших учителей и руководителей школ.

Зная общую структуру процесса изучения, обобщения и использования передового педагогического опыта и его методов, исследователь продумывает, какие методы деятельности, какие конкретные действия и операции нужны на данном этапе изучения передового педагогического опыта, какие при этом будут использованы методы изучения и обобщения опыта, чтобы наиболее успешно решить задачи, поставленные перед данным этапом анализа опыта.

**Планирование и организация педагогического эксперимента.** Сущность эксперимента состоит в том, что он ставит изучаемое явление в определенные условия, создает планомерно организуемые ситуации, выявляет факты, на основе которых устанавливается неслучайная зависимость между экспериментальными воздействиями и их объективными результатами. Педагогический эксперимент предназначен для объективной и доказательной проверки достоверности гипотезы исследования. **Педагогический эксперимент** - научно поставленный опыт в области учебной или воспитательной работы, наблюдение исследуемого педагогического явления в созданных и контролируемых исследователем условиях.

**Основные этапы проведения эксперимента:**

* предшествующий эксперименту этап;
* подготовка к проведению эксперимента;
* проведение эксперимента по проверке эффективности определенной системы мер;
* подведение итогов эксперимента;
* интерпретация достоверности его результатов.

При педагогическом эксперименте происходит активное воздействие на педагогическое явление путем создания новых условий, соответствующих цели исследования. Создание новых условий для активного воздействия на педагогическое явление требует введения новых факторов или изменения имеющихся.

**Основной задачей** педагогического эксперимента является выяснение сравнительной эффективности содержания, методов, приемов, средств, условий, факторов, методических рекомендаций, методической системы, применяемых в области обучения и воспитания. Эксперимент позволяет выявить необходимые условия реализации определенных педагогических задач, изучить закономерности, характерные для педагогического процесса. Метод педагогического эксперимента позволяет осуществить активное управляемое воздействие на изучаемое педагогическое явление или объект путем создания специфических условий, определяемых целью и задачами исследования.

Педагогический эксперимент носит комплексный характер, так как предполагает совместное использование методов наблюдений, бесед, интервью, анкетных опросов, диагностирующих работ, создание специальных ситуаций и др., что обеспечивает научно-объективную и доказательную проверку правильности обоснованной в начале исследования гипотезы. Он позволяет глубже, чем другие методы, проверить эффективность тех или иных нововведений области обучения и воспитания, сравнить значимость различных факторов в структуре педагогического процесса и выбрать наилучшее их сочетание для соответствующих ситуаций, выявить необходимые условия реализации определенных педагогических задач. Эксперимент позволяет обнаружить повторяющиеся, устойчивые, необходимые, существенные связи между явлениями, т.е. изучать закономерности, характерные для педагогического процесса.

В отличие от обычного изучения педагогических явлений в естественных условиях путем их непосредственного наблюдения эксперимент позволяет искусственно отделять изучаемое явление от других, целенаправленно изменять условия педагогического воздействия на испытуемых. Педагогический эксперимент требует от исследователя высокой методологической культуры, тщательной разработки его программы и надежного критериального аппарата, позволяющей фиксировать эффективность образовательно-воспитательного процесса. Для педагогического эксперимента характерно то, что исследователь активно включается в процесс возникновения и течения исследуемых явлений.

В отличие от наблюдения эксперимент предполагает вмешательство в учебно-воспитательную практику, т.е. эксперимент обязательно преобразует процесс и те условия, в которых протекает изучаемое явление. Это преобразование заключается в том, что одни условия ослабляются или исключаются, другие усиливаются или вводятся вновь.

Таким образом**, педагогический эксперимент обладает рядом признаков**:

1) направленность эксперимента на выявление какой-либо закономерной связи;

2) контролируемость условий, от которых зависит изучаемое педагогическое явление;

3) активность вмешательства исследователя с целью выявления закономерной связи в изучаемый педагогический процесс (или явление) путем создания специальных экспериментальных ситуаций для формирования заданного качества;

4) управляемость педагогического явления. Активно вмешиваясь в подлежащий изучению процесс, исследователь может управлять им, произвольно изменять интересующие его явления, вызывать к жизни те или иные явления моделировать педагогический процесс в качестве образца для педагогической практики;

5) повторение и неоднократное воспроизведение эксперимента в разных условиях;

6) доказательность эксперимента;

7) проверяемость данных эксперимента. Специфика педагогического эксперимента как метода состоит в том, что его данные в процессе массовой длительной апробации получают проверку в педагогической практике, подтверждение верности теоретического вывода и его практической полезности;

8) возможность использования технических, математических и других средств исследования (контролирующих и вычислительных);

9) определенное построение процедуры эксперимента: структура и взаимосвязь его элементов, к которым относятся формулировка гипотезы, измерение результатов, анализ и синтез полученных фактов.

В соответствии со спецификой педагогического эксперимента, к нему предъявляются определенные **требования.** Эксперимент должен:

* иметь определенную цель и конкретные задачи;
* проходить по заранее разработанному плану;
* проводиться в реальных, естественных условиях;
* быть хорошо организован (место, время проведения эксперимента, его объем, участники эксперимента, описание экспериментального материала, методики проведения эксперимента и описания методики наблюдения за ходом эксперимента);
* включать четко определенные и количественно минимальные экспериментальные факторы;
* иметь легко сравниваемые данные;
* воспроизводиться повторно;
* предупреждать возможные ошибки;
* обеспечить объективно достоверные данные;
* выявить какую-либо закономерную связь в педагогическом явлении в контролируемых условиях.

Рассмотрим наиболее распространенные виды педагогического эксперимента по целевому назначению.

**Констатирующий** (диагностирующий) эксперимент по своему исследовательскому назначению используется для проверки имеющихся знаний или определенных предположений, для констатации фактов, определенных связей между педагогическим воздействием и результатом. Констатирующий эксперимент позволяет определить исходные данные для дальнейшего исследования (например, определить начальный уровень знаний и умений учащихся). Он обычно предшествует обучающему эксперименту и представляет собой не просто констатацию состояния данного объекта, но и анализ состояния данного вопроса в практике обучения и воспитания.

**Сравнительный** эксперимент проводится с целью сравнения результатов обучения воспитания в контрольных и экспериментальных группах.

**Созидательный** (формирующий) эксперимент используется с целью преобразования педагогического процесса. При постановке эксперимента данного вида исследователь изменяет содержание, формы и методы обучения в соответствии с выдвинутой гипотезой, целями воспитания и обучения.

**Поисковый** (корректирующий) эксперимент проводится с введением нового фактора и новых методов, приемов, форм, средств, в целях поиска (корректировки) оптимального состояния.

**Контролирующий** эксперимент проводится с введением нового фактора, для контроля и определения эффективности его применения.

Этапы эксперимента определяют некоторые его части и их последовательность. Части позволяют преемственным образом реализовать систему мер, заложенную в гипотезе, и фиксируют последовательность действий, осуществляемых в конкретные интервалы времени. Этапы выступают в функции фиксации промежуточных результатов и их оценивания и корректировки.

При разработке методики проведения эксперимента исследователь должен четко осознать цель эксперимента и его место в общем ходе исследования и представлять весь процесс, обстановку и возможные результаты эксперимента. Методика проведенияпедагогического эксперимента разнообразна и зависит от длительности проведения, его целей, сложности структуры изучаемых педагогических явлений и других факторов. При его разработке **рекомендуется:**

• определить исходные данные, гипотезу, предварительно осуществив наблюдение над изучаемыми педагогическими явлениями и процессами;

• подобрать объекты и создать условия (по возможности выровненные) для экспериментирования;

• систематически наблюдать за ходом развития изучаемого явления (или объекта), точно фиксировать факты;

• тщательно разработать процедуру эксперимента;

• проводить регистрацию, измерение и оценку фактов посредством различных средств, методов (схем, анкет, тестов, математического аппарата);

• создавать повторяющиеся ситуации с изменением характера условий;

• подтверждать (или опровергать) ранее полученные данные;

• переходить от эмпирического материала к логическим обобщениям, к теоретической интерпретации полученного фактического материала к раскрытию закономерных связей между воздействием и результатом.

**Вопросы для самоконтроля**

1. Какие группы методов выделяются в педагогических исследованиях?

2. Дайте общую характеристику эмпирическим методам педагогического исследования.

3. Какие теоретические методы применяются при проведении педагогического эксперимента?

4. Что предаставляет собой метод тестирования? В чем состоят особенности его применения в рамках педагогического исследования? Что следует понимать под надежностью и валидностью теста?

5. В чем сущность процедуры моделирования? Какие функции выполняет модель?

6. Что такое измерение? Назовите типы шкал измерения?

7. Назовите критерии выбора методов исследования. Раскройте их сущность

8. Какими методами исследования вы уже пользовались и насколько успешно?

9. Чем отличается педагогический эксперимент от наблюдения?

10. Назовите особенности организации и проведения педагогического эксперимента

11. Какие формы оформления результатов педагогического исследования Вам известны?

Рекомендуемая литература

1. Агапов Е.П. Методика исследований в социальной работе: Учебное пособие.- М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К»; Ростов-на - Дону: Наука-Спектр, 2011. - 224 с.

2. Айтмамбетова Б.Р., Бейсенбаева А.А. С позиции методологии //Қазақстан мектебі.- 1993.-№ 3.- С. 20-24

3. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: (Дидактический аспект). М.: Педагогика, 1982. - 192 с.

4. Этнопедагогика в системе образования. Республиканский научно-методический журнал[. 2005-2010 гг. Рубрика «В помощь исследователю».](#_Hlk296361546)

5. Диссертации по педагогике и психологии (справочно-аналитический обзор) /А.Кусаинов, И.Наби, Ш.Таубаева. - Алматы: «RONDA», 2010. -298 с.

**Лекция 12.«Методика организации и проведения педагогического эксперимента».**

**12.1. Сущность и особенности педагогического эксперимента**

Одним из самых древних и самых распространенных частных научных методов познания является **эксперимент**. Этот метод применялся человеком для познания окружающего мира с незапамятных времен. Сначала люди эмпирически наблюдали явления природы, а позднее, когда у них накопился известный опыт наблюдения и определенный минимум знаний, они стали мысленно выделять интересующие их явления или какие-то стороны явлений, воспроизводить объективные явления в специально созданных условиях, при которых они легче поддаются познанию. С тех пор эксперимент прочно вошел в арсенал надежных методов и средств познания; он непрерывно совершенствовался, обогащался все более сложными приборами и механизмами. Начало развитию теории и понятия экспериментального метода положил Ф. Бэкон, который рассматривал эксперимент как важнейшее средство познания истины и единственный способ преодоления несовершенства органов чувств. Бэкон считал, что научный эксперимент - это такой вид опыта, при котором имеет место активное и целенаправленное вмешательство человека в ход природы.

Эксперимент всегда, был связан с наблюдением. Однако, эксперимент и наблюдение - это не одно и то же. При экспериментировании человек не просто пассивно наблюдает явления природы, а активно вмешивается в эти явления, выделяет некоторые из них, искусственно воспроизводит их в специально созданных условиях, когда изучение их в естественных условиях затруднено. Создание определенных условий при экспериментировании осуществляется не произвольно, а по строго по продуманному, теоретически разработанному плану, построенному в соответствии с целями эксперимента.. А это значит, что эксперимент представляет собой определенный вид не только практической деятельности людей, но и научной, теоретической. Кроме того, для более успешного проведения эксперимента необходимо соответствующее оборудование, точные приборы и т.п.

Большая познавательная роль эксперимента объясняется также тем, что он позволяет исследовать изучаемое явление в самых разнообразных условиях, сравнивать между собой результаты. При этом эксперимент дает возможность многократно воспроизводить изучаемое явление в разнообразных условиях, вводить в эксперимент, в случае необходимости, все новые и новые факторы. Эксперимент разрешает получить такие теоретические выводы, которые невозможно обнаружить, когда изучаемое явление находится в естественном состоянии. Познавательная роль эксперимента велика не только в том отношении, что он дает ответы на ранее поставленные вопросы, но и в том, что в ходе его возникают новые проблемы, решение которых требует проведения новых опытов и создания новых экспериментальных установок.

Взаимодействие объектов в экспериментальном исследовании может быть одновременно рассмотрено в двух планах: и как деятельность человека, и как часть взаимодействия самой природы. Вопросы природе задает исследователь, ответы на них дает сама природа.

Наука начинается с фактов**.** Факты собираются, сопоставляются, оцениваются, соединяются в группы, классифицируются, затем обобщаются в правила, правила - в закономерности и научную теорию. Но факты только тогда объективны, только тогда отражают явления, когда они свободны от наслоений, искажений и субъективных взглядов. Информация о фактах обычно характеризуется сравнением новых фактов с известными, вошедшими в содержание научных знаний.

Однако, объяснение новых фактов не всегда можно свести к сравнению известного и неизвестного. В науке и, особенно в учебном процессе то, что кажется знакомым и привычным, может быть объектом достаточно сложных изысканий. Поэтому основным в оценке новых фактов является причинное объяснение их появления. Познание причины возникновения или изменения факта в определенной мере выражает и его сущность.

Эксперимент представляет собой научно-обоснованное и социально организованное исследование или наблюдение изучаемого явления в точно учитываемых определенных условиях. **Эксперимент характеризуется активным воздействием на исследуемое явление определенных факторов, создающих новые специфические условия, выражающие эти явления, исходя из целей и задач исследования**. Поэтому научный эксперимент, как правило, проводится в условиях искусственно организованных, позволяющих ставить определенные задачи исследования и проверять их результаты. Каждая наука в определении своего содержания и развития неизменно связана с опытом, экспериментом и наблюдением. Современный научный эксперимент требует фиксированного наблюдения и оценки фактов путем точных измерений. Качество научного эксперимента во многом определяется соответствующей подготовкой к его проведению. Наиболее важным в этой подготовке является четкое определение задач исследования и планирование получения достаточно объективных результатов.

Результаты эксперимента и средства их выражения должны показывать действительную характеристику итогов, а именно подтверждать или опровергать принятое предположение, указывать путь для своего эвристического направления, для новых научных поисков.

В научном эксперименте общее и особенное проверяется через единичное или конкретное. Выводы эксперимента только тогда относятся к достаточно объективным, когда они могут доказательно распространяться на все аналогичные объекты. Перенесение данных эксперимента на другие объекты требует правомерности распространения их на основе закономерностей соответствующей научной теории. **Эксперимент, выполняя функции критерия истинности научного познания, служит основой проверки гипотез и предсказаний теории. Эксперимент следует определять как эффективный метод педагогического исследования.**

**В ряду особенностей всех экспериментов находится определенная преднамеренность и создание специальных условий для их проведения**. Эксперимент позволяет следить за ходом изучаемого явления, активно воздействовать на процесс его изменения и воссоздать данное явление в адекватных условиях. При этом экспериментатор может также изменять условия реализации изучаемого процесса или моделировать его на материальных и идеальных объектах.

Основной задачей педагогического эксперимента является выявление сравнительной эффективности содержания, методов, приемов, средств, условий, факторов, методических рекомендаций, методической системы, применяемых в области обучения и воспитания и выбор наилучшего для соответствующей ситуации.Метод педагогического эксперимента позволяет осуществить активное управляемое воздействие на изучаемое педагогическое явление или объект путем создания специфических условий, определяемых целью и задачами исследования.

Педагогический эксперимент носит комплексный характер, так как предполагает совместное использование методов наблюдения, бесед, интервью, анкетных опросов, диагностирующих работ, создание специальных ситуаций и др., что обеспечивает научно-объективную и доказательную проверку правильности обоснованной в начале исследования гипотезы. Он позволяет глубже, чем другие методы, проверить эффективность тех или иных нововведений в области обучения и воспитания, сравнить значимость различных факторов в структуре педагогического процесса и выбрать наилучшее их сочетание для соответствующих ситуаций, выявить необходимые условия реализации определенных педагогических задач. Эксперимент позволяет обнаружить повторяющиеся, устойчивые, необходимые существенные связи между явлениями, то есть изучать закономерности, характерные для педагогического процесса. В отличие от обычного изучения педагогических явлений в естественных условиях путем их непосредственного наблюдения эксперимент позволяет искусственно отделять изучаемое явление от других, целенаправленно изменять условия педагогического воздействия на испытуемых. Педагогический эксперимент требует от исследователя высокой методологической культуры, тщательной разработки его программы и надежного критериального аппарата, позволяющей фиксировать эффективность образовательно-воспитательного процесса. Эксперимент может проводиться при исследовании проблем обучения и воспитания школьников, студентов, учителей, родителей и др.

Согласно общим представлениям о научном эксперименте педагогический эксперимент выступает как один из методов эмпирического исследования, который (так же как выборочное обследование и измерение) имеет свои особенности, свою структуру и несет свою функциональную нагрузку в педагогическом исследовании. С учетом изучения общности и различий многих экспериментов (с позиции ах видов, структуры, особенностей, используемых процедур, экспериментального плана, методов оценки и анализа данных и т.д.), применяемых в различных областях, можно рассматривать и уточнять различные их стороны. Это расширяет возможности эксперимента как метода исследования в каждой научной области, в том числе и в педагогике, где эксперимент также следует рассматривать с позиции таких важных его методологических сторон, как цель, характер изучаемого эмпирического объекта и методы его описания. Несомненно, что это может ввести в содержание самого понятия новые элементы, обобщение которых позволит внести определенную ясность в оценку связи и отношений педагогического эксперимента со многими формальными процедурами, которые могут использоваться на различных его этапах организации, планирования и проведения.

Сущность же эксперимента заключается в том, чтобы целенаправленно вносить изменения в течение обычных процессов в соответствии с задачами исследования и его гипотезой. «Активное вмешательство в предмет для изучения отдельных частей и отношений в предмете называется экспериментом»- такое определение дают М.А. Данилов и Н.И. Болдырев. Организация эксперимента позволит вскрыть отношения между изучаемыми явлениями, провести глубокий качественный анализ и по возможности точную количественную оценку результатов исследования. Для педагогического эксперимента характерно то, что исследователь активно включается в процесс возникновения и течения исследуемых явлений. Тем самым, он проверяет свои гипотезы не только об уже существующих явлениях, но и о тех, которые нужно создать. Познание существенных взаимозависимостей и свойств педагогических сущностей на основе экспериментальных исследований и проверка теоретических предпосылок и выводов дают возможность управлять этими явлениями, совершенствовать их, создавать новые явления и обогащаться новым опытом.

В системе педагогических исследовательских методов эксперимент освещали Л.В. Занков, Н.К. Гончаров, М.А. Данилов, Н.И. Болдырев, Ю.К. Бабанский, А.И. Пискунов, В. Оконь и другие.

Возможности и способ применения экспериментального метода в педагогике определяются уровнем развития этой научной дисциплины, ее характером как дисциплины обществоведческой, ее понятийной и логической структурой. Перед педагогической наукой стоит серьезная задача разработать и усовершенствовать методику экспериментального исследования, отвечающего требованиям научного
изучения такого сложного общественного явления, как воспитательные процессы.
При этом педагогика имеет возможность опираться на богатые знания и ценный
опыт, которые внесены предшествующим развитием в области экспериментальных
исследований в науке вообще, и в общественных науках, в частности.

Понятие эксперимента в науке развивается и расширяется. Разнообразие логических структур экспериментального исследования очень важно для педагогики. Они обогащают ее возможности использовать экспериментальный метод в разных вариантах с тем, чтобы его применение действительно отвечало задачам исследования и характеру явлений, которые составляют предмет педагогики.

Объект исследования - это определенная совокупность свойств и отношений, которая существует независимо от познающего, но отражается им, служит конкретным полем поиска. Установление объекта и предмета - важный шаг в организации и проведении педагогического исследования, и служит оно одним из показателей его осуществления, степени углубления исследователя в сущность объекта и продвижения в самом исследовательском процессе. Нередко исследователи объект исследования подменяют либо его базой, либо достаточно широкой сферой, далеко не все элементы которой подлежат изучению в данной работе. Объект экспериментирования - педагогическое пространство, область, в границах которой содержится то, что будет изучаться. Основной вопрос: что исследуется? Функция объекта экспериментирования, на наш взгляд, заключается в определении границ воздействия. Сам объект устроен довольно сложно. Объект может быть рассмотрен как сложная совокупность свойств, связей, отношений. Для того, чтобы конкретизировать, на что, именно, направлено воздействие (свойства, связей, отношения), нужно выделить предмет экспериментирования. Аспект исследования, о котором будет получено новое знание, находит отражение в предмете эксперимента.

Предмет экспериментирования предполагает ответы на вопросы: Как рассматривается объект? Какие свойства, отношения, функции выделяются в объекте? Какая часть объекта будет раскрываться в данном экспериментальном исследовании? Функция предмета эксперимента - конкретизация, удержание границ воздействия. Объектом педагогического эксперимента в широком смысле является весь педагогический процесс со специальными воздействиями. связанными с преднамеренной и целенаправленной деятельностью в процессе обучения, воспитания и развития учащихся.

Объектом педагогического эксперимента могут быть:

* формирование знаний, умений и навыков, способов деятельности (учебно-познавательной, коммуникативной, деятельностной и т.д.);
* деятельность преподавателя в определенных условиях в направлениях (руководство процессом формирования новых способов деятельности. конкретных предметных знаний, умений и навыков, выработки у учащихся самостоятельности посредством различных дидактических средств);
* деятельность учащихся во всем многообразии (виды деятельности, характер, направленность, уровни и т.д.);
* личность учащегося (нормы поведения, отношение к делу, к предметному окружению, к людям, к воспитательным и обучающим воздействиям, способы приобретения знаний и умений);
* коллектив учащихся (структура, направленность, коллективная деятельность, межличностные, деловые отношения).

Объектом педагогического эксперимента могут стать и влияния, оказываемые на ребенка в семье, школе, на улице, коллективах внешкольных учреждений. В эксперименте педагогическое явление как объект изучения находится под влиянием множества факторов, которые должны найти свое выражение в параметрах исследуемого процесса или явления.

 К организационным методам, определяющим общую стратегию и направление исследования на всех его этапах, относятся сравнительный. лонгитюдный и комплексный. Сравнительный метод используется при изучении эффективности педагогического воздействия, методов, приемов обучения путем сопоставления уровней усвоения знаний, сформированности умений и т.п. Сравнительный метод применяется в виде метода поперечных срезов с целью установления изменений качеств знаний, умений, свойств личности в определенные периоды обучения.

 Лонгитюдный метод используется для многократного обследования одних и тех же лиц в течение продолжительного времени с целью раскрытия особенностей индивидуального развития группы учащихся на протяжении определенного периода.
Комплексный метод используется для изучения отдельных сторон изучаемого объекта путем разделения функций между исследователями (психологом, педагогом, методистом) при едином объекте исследования.

 К эмпирическим методам, определяющим способы получения и добывания научных фактов, относятся: наблюдение, самооценка, диагностические, праксиометричексие, библиографические методы, эксперимент.

 Диагностические методы используются для установления уровня обученности и воспитанности учащихся, для определения степени развития различных психологических функций, состояний и свойств личности, изучение мнений, отношений (интервью, анкета, опрос, тесты успеваемости).

 Праксиометрические методы используются для изучения различных актов поведения, описания структуры учебной деятельности, анализа учебной деятельности, (контрольных работ, рефератов, сочинений).

 Эксперимент применяют с целью выявления связей и зависимости между изучаемыми явлениями. К методам обработки данных эксперимента относятся количественные и качественные методы анализа эмпирических результатов. Количественные методы позволяют выразить числовыми характеристиками различные стороны педагогических явлений и существенные связи между ними, а качественные методы - описать, дифференцировать, классифицировать типичные и нетипичные случаи в отношении выборки исследуемой совокупности на основе заданных критериев.

 К интерпретационным методам, задающим способ обобщения и объяснения. установленных фактов и их связей, относятся 2 ведущих метода: генетический и структурный. При реализации генетического метода обработанный материал объясняется с точки зрения генетических связей между изучаемыми явлениями, а при реализации структурного метода полученные данные объясняются в терминах и характеристиках взаимосвязей между целым и его частями.

 Педагогический эксперимент предполагает совместное комплексное использование методов наблюдения, бесед, анкетных опросов, интервью и других, используемых как на первом этапе педагогического эксперимента (с целью «замерить» начальное состояние системы), так и на последующих этапах (с целью «срезовых» замеров состояния системы).

 Экспериментатор должен, выстроив общую стратегию исследования, выбрать, сформировать и определить систему используемых методов, подобрать наиболее эффективные из них, установить соотношение и место каждого метода в реализации задач научно-педагогического исследования, определить порядок планирования эксперимента и использовать его в оптимальном взаимодействии с другими методами на определенных этапах и стадиях исследования.

Роль эксперимента в педагогических исследованиях оценивается учеными по-разному. Одни рассматривают педагогический эксперимент не только как средство познания педагогических процессов, но и как инструмент совершенствования содержания, методов, организации педагогического процесса. По мнению других, роль педагогического эксперимента состоит в выявлении объективно существующих связей педагогических явлений, в установлении тенденций развития. Расхождение во взглядах на роль эксперимента в педагогических исследованиях сводится к неоднозначному решению вопроса: следует ли разграничивать эксперимент и опытную работу, при которой также намеренно изменяются педагогические условия? Несмотря на большую ценность обобщения передового опыта в педагогическом исследовании, нельзя, на наш взгляд, отождествлять его с экспериментом.

Эксперимент позволяет глубже, чем другие методы исследования установить характер связей между различными компонентами процесса между факторами, условиями и результатами педагогического воздействия; определить эффективность тех или иных педагогических нововведений; сравнивать эффективность различных факторов или изменений в структуре процесса и выбрать наилучшее для данных условий их сочетание; выявить необходимые и достаточные условия для реализации определенного комплекса задач известными средствами, обнаружить особенности процесса в новых условиях. В зависимости от цели эксперимент может выполнять как познавательную, так и практическую функции.

Роль эксперимента в современных педагогических исследованиях оценивается по-разному. Для некоторых авторов (Ф.Ф. Королев, М.А. Данилов) эксперимент в педагогике выступает не только как средство познания педагогических процессов, но и как инструмент, с помощью которого отыскиваются новые пути в практике обучения и воспитания. Эксперимент в педагогических исследованиях помогает совершенствованию содержания, методов, организации процессов воспитания и обучения. По мнению М.И. Данилова, педагогический эксперимент по существу представляет собой совершенный педагогический процесс, в котором учащийся находится в наиболее благоприятных условиях своей деятельности и развития.

В.В. Краевский функции педагогического эксперимента видит в получении достоверных знаний, а не в опытном воссоздании самого педагогического процесса. Роль эксперимента, по В.В. Краевскому, состоит, в конечном счете, в выявлении объективно существующих связей педагогических явлений, в установлении тенденций их развития [38]. Конструктивно-техническая функция, внесение изменений в педагогический процесс на основе выявленных экспериментом тенденций и закономерностей, с точки зрения В.В. Краевского, составляют предмет опытной работы, а не педагогического эксперимента. В.В. Краевский полагает, что эксперимент применяется только в целях познавательных, а не практических, его масштабы ограничены и не так широки, как масштабы опытной работы, которая может носить массовый характер. В приведенных точках зрения расхождение сводится главным образом к тому, следует ли разграничивать между собой эксперимент и опытную работу или же, признавая их общность в намеренном изменении педагогических условий, нужно различать их лишь по видам (констатирующий, формирующий, диагностирующий и др.). Признавая в известной мере правоту взглядов В.В. Краевского, мы не склонны делать резкого разграничения между экспериментом как инструментом познания и экспериментом как инструментом, создающим новое в педагогическом процессе. Потому что они имеют общность исходных моментов: наличие цели, ведущей идеи, гипотезы, создание специальных ситуаций для обнаружения искомого, накопление новых фактов, теоретический анализ полученных результатов , выводы, обращенные к практике [6].

 Мы полагаем, что и эксперимент в целях познания педагогических явлений, и конструирование заново элементов системы обучения и воспитания для получения новых фактов в зависимости от цели могут выполнять и познавательную и практическую функцию. Строго говоря, опытной работой следует считать не только конструирование педагогического процесса в соответствии с поставленной целью на основе имеющейся гипотезы, но и преломление, проверку полученных результатов. Такая опытная работа (например, по проверке новых учебников, внедрению результатов проблемного обучения) начинает принимать массовый характер. Рассмотрим методы опытно-экспериментальной работы. Известно, что при проведении опытно-экспериментальной работы, исследователи используют эксперимент как комплексный метод исследования, который включает: способы группировки методов опытно-экспериментальной работы; методы сбора и методы анализа информации; эмпирические методы: изучение опыта, близкого к теме эксперимента, по литературным источникам, освоение нормативных, инструктивно-методических документов, анализ школьной, учительской и ученической документации, педагогическое наблюдение, опросы устные (интервью), стандартизированные и нестандартизированные, опросы письменные (анкетирование) - открытого и закрытого типа, тестирование, рейтинг, метод изучения и обобщения педагогического опыта, хронометраж, метод развивающейся кооперации, организационно-деятельностные и рефлексивно-ролевые игры.

Трудно переоценить роль теоретических методов в опытно-экспериментальной работе : историко-генетический метод, моделирование, анализ, синтез, сравнение, обобщение, типологизация, классификация, систематизация, абстрагирование, ассоциация, аналогия, интегрирование, систематизация и др. Особо следует отметить методы констатирующего и формирующего эксперимента. Обоснование выбора методов; математическая обработка полученных данных, качественный и количественный анализ данных.

 Остановимся на некоторых из них. Приступая к реализации задач, педагог-экспериментатор выбирает те или иные методы работы. Условно все методы делятся на две группы: эмпирические (основанные на опыте) и теоретические. Не следует забывать, что сам эксперимент является методом исследовательской работы. Здесь мы его рассматриваем, как комплексный, многофункциональный метод, предназначенный для решения самых разных задач.

 **Эмпирические методы.** К ним, прежде всего, относится изучение литературы по теме эксперимента с целью выяснения того, что было создано до настоящего момента, для сбора идей и определения тезауруса, т.е. источников, на основе которых и строятся все гипотезы, модели, проекты будущей работы.

 С целью накопления фактов, эмпирического материала разумно использовать изучение нормативных, инструктивно-методических документов по исследуемой проблеме, анализ школьной, учительской и ученической документации (планы, аналитические доклады, тетради учащихся и т.п.).

 **Педагогическое наблюдение.** В отличие от обыденного наблюдения экспериментатора всегда должно быть целенаправленным, в определенной мере спланированным, поисковым. Этот метод имеет важное преимущество: он не требует большой специальной подготовки, позволяет быстро получить информацию, изучить и проанализировать педагогические явления и процессы в естественных условиях. Но наблюдение не обладает повторяемостью и устойчивостью, а потому педагог-экспериментатор может случайно заметить (или наоборот, не заметить) какое-либо важное для управления экспериментом обстоятельство, факт, событие и
т.д. Наблюдение помогает увидеть внешнее, но не всегда раскрывает причины, мотивы, сущностное, внутреннее в том или ином явлении. Дабы уменьшить эти его недостатки, экспериментатор должен развивать в себе психологическую и педагогическую зоркость.

 Присутствуя на любом мероприятии в школе или даже участвуя в его подготовке и проведении, экспериментатор должен приучить себя постоянно собирать необходимую ему информацию методом наблюдения. Вообще, зоркое наблюдение очень быстро может дать педагогу большой объем информации об эффекте примененного новшества (методики, технологии, системы мер и т.п.), о состоянии учебно-воспитательного процесса.

 Важным способом исследовательской работы являются социологические методы - **опросы.** Они могут быть устными и письменными. Устные опросы - это и произвольная беседа и целенаправленное собеседование с учителями, учащимися, родителями по специально подготовленным вопросам (или программе - интервью). Для получения более достоверной информации необходимо создать атмосферу доверия между беседующими людьми. Необходимо проявлять чувство меры в продолжительности опроса. Всякая перегрузка по времени, количеству вопросов, и сложности их содержания снижает полноту и достоверность получаемой информации. Нельзя забывать, что в групповом интервью люди (и взрослые, и дети) стараются друг перед другом выглядеть лучше, умнее, более сведущими, стремятся казаться начитанными, знающими.

 Весьма результативный метод опытно-экспериментальной работы
- **анкетирование**. Это тоже вид опроса, но не устного, а письменного. Анкета в отличие от беседы предлагает более жесткую логическую конструкцию, которая остается неизменной на протяжении всего опроса. У этого метода много неоспоримых преимуществ: он позволяет за сравнительно короткий срок собрать информацию от большой группы людей. При правильно проведенном анкетировании исключается возможность влияния опрашиваемых респондентов друг на друга. Однако анкетирование требует значительного времени для обработки результатов и анализа, ведь если попросить ответить всего на три вопроса пятьдесят учителей и сто учеников, мы получим сразу четыреста пятьдесят ответов.

 Анкеты подразделяются на открытые (когда не ограничиваются варианты ответа на вопрос) и закрытые (возможный выбор ответов ограничивается заранее подготовленными вариантами). Для получения более точных данных пользуются анкетами закрытого типа. Особенность их в том, что ответы легче сопоставляются и статистически обрабатываются.

 К методам экспериментальной работы относится и **тестирование** - способ психологической диагностики, использующий стандартизированные вопросы и задачи (тесты), имеющие определенную шкалу значений. Этот метод применяется для определения индивидуальных различий, позволяет определить актуальный уровень развития у субъекта (ребенка, учителя) необходимых навыков, знаний, личностных характеристик и т.д. Известны различные виды тестов (достижений, интеллекта, проективные, личностные).

 **Рейтинг** – оценка педагогического явления, какого – то элемента процесса, человека и др. (всего, чего угодно) с помощью компетентных судей /экспертов/. Его иногда называют методом экспертной оценки.

 **Теоретические методы.** К ним относятся историко-генетический метод, моделирование и различные мыслительные процедуры, такие как анализ, синтез классификация, типологизация, абстрагирование, сравнение, обобщение и др. Рассмотрим некоторые из них.

 **Сравнение.** Речь идет о сопоставлении того, что получилось с целями, которые намечались. Любая оценка всегда есть сравнение с идеальным или оптимальным. Но важно сопоставлять не только с тем, как должно, но и с тем, как было раньше, что позволяет увидеть положительные и отрицательные сдвиги, т.е. динамику процесса.

 Сравнение как мыслительная процедура очень продуктивна при анализе информации о любом ребенке; что говорят о нем разные учителя, одноклассники, родители, соседи и т.д.

 **Классификация.** Суть этой мыслительной процедуры при анализе информации состоит в логическом делении фактов, данных, явлений и т.п. по какому-то признаку, существенному для данной группы.

 Анализируя мероприятия, собранные факты, работу в целом, экспериментатор использует и обобщение. Обобщение предполагает логический переход от единичного через особенное к общему суждению, знанию, оценке. Обобщенное суждение, являясь более глубоким отражением действительности, позволяет проникнуть в сущность мероприятий, явлений и, таким образом, оценить деятельность педагогов с принципиальных позиций.

 Обращаем внимание исследователя: **обобщение** - это суммирование. Чаще всего обобщение информации при анализе полезно сочетать с выделением главного, существенного, например, при проведении психолого-педагогического консилиума экспертами были названы много причин неуспеваемости одного из самых трудных подростков в школе. Суммирование этих причин ничего не дало бы для принятия оптимальных управленческих решений. Но вот если, выделив все причины (так называемое «поле причин»), путем обобщения определить доминирующие, выявить из них главные и первопричины, то можно быстро определить обоснованные эффективные меры. Ведь причины неуспеваемости все взаимосвязаны, каждая порождает другие, и все они, таким образом, зависят от первопричины, от доминирующих причин.

 Большую помощь педагогу-экспериментатору может оказать и такая мыслительная процедура как **абстрагирование.** Речь идет о первоначальном отвлечении от конкретных фактов и поиске научно обоснованного алгоритма деятельности (ведь любые алгоритмы предполагают моделирование, имитации, т.е. абстрагирование от конкретных форм проявления сути). Затем информация выстраивается в соответствии с найденным алгоритмом, моделью (вспомним систему мер по оптимизации управления, процесса обучения, различные памятки и т.д.).

 В поиске оптимального решения в экспериментальной работе полезны и такие процедуры как аналогия, синтез, интегрирование, систематизация и др. Обращаем внимание исследователей на то, что при анализе информации ни одна из названных аналитических процедур в эксперименте не осуществляется в чистом виде, все они связаны, взаимодействуют друг с другом и выделены нами тут по доминантному признаку. Разве можно осуществлять обобщение в эксперименте без сравнения или абстрагирования?

В отличие от наблюдения, которое ведется за тем опытом, который уже есть, эксперимент предполагает вмешательство в учебно-воспитательную практику, т.е. эксперимент обязательно преобразует процесс и те условия, в которых протекает изучаемое явление. Это преобразование заключается в том, что одни условия ослабляются или исключаются, другие усиливаются или вводятся вновь.

Педагогический эксперимент обладает рядом специфических признаков, которыми он отличается от других научных методов.

1. Направленность эксперимента на выявление какой-либо закономерной связи.
2. Контролируемость условий, от которых зависит изучаемое педагогическое явление. Поскольку педагогический эксперимент представляет собой специально поставленный опыт, специфику его составляет создание контролируемых условий, в которых объект исследования получает оптимальные возможности для своего проявления под влиянием педагогического воздействия по параметрам, соответствующим замыслу эксперимента.
3. Активность вмешательства исследователя с целью выявления закономерной связи в изучаемый педагогический процесс (или явление) путем создания специальных экспериментальных ситуаций для формирования заданного качества.
4. Управляемость педагогического явления. Активно вмешиваясь в подлежащий изучению процесс, исследователь может управлять им, произвольно изменять интересующие его явления, вызывать к жизни те или иные явления, моделировать педагогический процесс в качестве образца для педагогической практики.
5. Повторение и неоднократное воспроизведение эксперимента в различных условиях при изоляции некоторых явлений от посторонних влияний, дают основание для выявления общих тенденций и закономерностей.
6. Доказательность эксперимента. Педагогический эксперимент обладает свойствами доказательности, благодаря возможности повторения, что придает объективную достоверность добытым фактам, что в свою очередь, дает основание для установления общей тенденции и закономерности.
7. Проверяемость данных эксперимента. Специфика педагогического
эксперимента как метода состоит в том, что его данные в процессе массовой и длительной апробации получают проверку в педагогической практике. подтверждение верности теоретического вывода и его практической полезности.
8. Возможность использования технических, математических и других средств исследования (контролирующих и вычислительных).
9. Определенное построение процедуры эксперимента, структурная взаимосвязь его элементов, к которым относятся формулировка гипотезы, измерение результатов, анализ и синтез полученных фактов.

В соответствии со спецификой педагогического эксперимента, к нему предъявляются определенные требования. Перечислим некоторые из них:

Эксперимент должен:

1. Иметь определенную цель и конкретные задачи;

2. Проходить по заранее разработанному плану;

3. Проводиться в реальных, естественных условиях;

4. Быть хорошо организован (место, время проведения эксперимента, его объем, участники эксперимента, описание экспериментального материала, методики проведения эксперимента и описания методики наблюдения за ходом эксперимента);

5. Включать четко определенные и количественно минимальные

экспериментальные факторы;

6. Иметь легко сравниваемые данные;

7. Воспроизводиться повторно;

8. Предупреждать возможные ошибки;

9. Обеспечить объективно достоверные данные;

10. Выявить какую-либо закономерную связь в педагогическом явлении в контролируемых условиях.

Педаготический эксперимент – исследовательская деятельность с цельюизучения причинно-следственных связей в педагогических явлениях, которая предполагает опытное моделирование педагогического явления и условий его протекания; активное воздействие исследователя на педагогическое измерение результатов педагогического воздействия и взаимодействия. В отличие от обычного изучения педагогических явлений в естественных условиях путем их непосредственного наблюдения эксперимент позволяет искусственно изменить изучаемое явление от других, целоаправленно изменить условия педагогического воздействия на испытуемых.

Успех эксперимента зависит от теретической и практической готовности исследователья, проявления интереса и желания исследовать ту или иную проблему. Он требует от исследователя высокой методологической культуры, тщательной разработки его программы и надежного критериального аппарата, позволяющего фиксировать эффективность образовательно-воспитательного процесса.

Эксперимент – это ведущий метод для создания исследовательской ситуации, которую можно изменять, делая доступным изучение психических процессов или педагогических явлений через внешние проявления, раскрывая тем самым механизмы их функционирования. Необходимость в использовании эксперимента возникает тогда, когда задачи исследования требуют создания ситуации, которая либо не может возникнуть при обычном ходе событий, либо неопределенно долго пришлось бы ее ожидать.

В отличие от наблюдения эксперимент – это активный исследовательский метод. Именно это отличает его от наблюдения и ряда других методов, не позволяющих активно создавать исследовательские ситуации и изменять их.

обеспечивающих активное проявление изучаемых психических явлений.

**12.2. Виды педагогического эксперимента**

Эксперимент – это комплексный метод исследования, который обеспечивает научно-объективную и доказательную проверку правильности обоснованной в начале исследования гипотезы. С точки зрения логического строения в педагогике различаются два основных типа экспериментирования.

Первый тип - это так называемый классический эксперимент. Общие основные характеристики этого типа экспериментирования требуют:

1. изолировать изучаемое явление от явления побочных, несущественных и затемняющих его сущность влияний и изучать его в чистом виде;

2. многократно производить ход процесса в строго фиксированных, поддающихся контролю и учету условиях планомерно изменять, варьировать, комбинировать различные условия в целях получения искомого результата.

Таблица 15.Виды педагогического эксперимента

Таблица 15. Виды педагогического эксперимента

|  |  |
| --- | --- |
| Критерии | Виды эксперимента  |
| Цель эксперимента | Констатирующий (диагностирующий) Сравнительный Созидательный (формирующий) Поисковый (корректирующий) Контрольный  |
| Время действия экспериментальных условий | ДлительныйКратковременный |
| Структура изучаемых педагогических явлений | ПростойСложный |
| Условия проведения  | Лабораторный Естественный Комплексный Мысленный |
| Способ организации | Эксперимент по способу единственного сходства Эксперимент по способу единственного различия Перекрестный  |

Рассмотрим виды педагогического эксперимента по целевому назначению, условиям и масштабу проведения:

**12.2.1. Диагностический и констатирующий эксперимент.**

По характеру действий исследователя различают:

* констатирующий, предусматривающий выявление существующих психических особенностей или уровней развития соответствующих качеств, а также констатацию отношений причин и последствий;
* формирующий предполагающий активное, целенаправленное воздействие исследователя на испытуемых для того, чтобы выработать у них определенные свойства или качества;

контрольный, предназначенный для принятия окончательного решения о полезности изучаемого явления, процесса для его использования в реальном образовательном

**Констатирующий** (диагностирующий) эксперимент по своему исследовательскому назначению используется для проверки имеющихся знаний или определенных предположений, для констатации фактов, определенных связей между педагогическим воздействием и результатом . Констатирующий эксперимент позволяет определить исходные данные для дальнейшего исследования (например, определять начальный уровень знаний и умений учащихся). Он обычно предшествует обучающему эксперименту и представляет собой не просто констатацию состояния данного объекта, но и анализ состояния данного вопроса в практике обучения и воспитания.Целью к**онстатирующего эксперимента** является «снятие копии», построение схематической модели явления, которое подлежит изучению. Так, обнаружив крайнюю неустойчивость и незначительную мобильность знаний учащихся, многочисленные ошибки в работах на пройденные правила (орфографические или математические), исследователь задается целью выявить причины этих явлений. Ценные факты можно получить в результате наблюдения за повседневной работой учителей. Экспериментальная контрольная работа с целым классом, отдельными группами учащихся (сильной и слабой) отдельными школьниками позволяет с большой точностью определить фактическое состояние знаний учащихся, наметить контуры экспериментальной методики.

Констатирующий эксперимент может проводиться не только вначале исследования, но и в ходе его обнаружения срезов по происшествии определенного времени, когда действовали экспериментально введенные условия и воздействия.

3. На третьем этапе снова проводится **констатирующий** эксперимент, в ходе которого выявляются количественные и качественные различия опытных и контрольных классов. Преимущества первых проявляются в более высоком уровне ответов даже тех учеников, которые в начале эксперимента давали средние или низкие показатели. **Диагностический эксперимент.** Метод психолого-педагогического исследования, получивший название педагогический эксперимент, применяется с целью изучения причинно-следственных связей в образовательных явлениях и процессах. Этот метод предполагает: опытные моделирование педагогического явления (процесса) и условий его протекания; активное воздействие исследователя на педагогическое явления; измерение результатов педагогического взаимодействия.

Эксперимент позволяет глубже, чем другие методы, установить характер связей между различными компонентами образовательного процесса, между факторами, условиями, и результатами формированиятого или иного качества.

В психолого-педагогической литературе и массовой образовательной практике зачастую не различают эксперимент и опыт, что выражается в устоявшемся термине «опытно-экспериментальная работа». Причина состоит в том, что опыт и эксперимент – это разновидности поисковой деятельности. Однако эксперимент отличается от опыта наличием предварительно разработанной **теоретической модели** исследуемого феномена или.процесса, которая проверяется в практике. Таким образом, и анализ опыта может рассматриваться как эксперимент, если он проводится на основе предварительно разработанной теоретической модели. Хотя в этом варианте он ближе к контент-анализу.

Эксперимент – это такой метод исследования, который позволяет активно и целенаправленно воздействовать на педагогические явления путем создания новых условий или введения в него новых (экспериментальных) факторов для выявления причинно-следственых зависимостей.

Главные достоинства эксперимента заключаются в том, что он позволяет искусственно отделить изучаемое явление от других, целенаправленно подменять условия педагогического воздействия на испытуемых, повторять отделенные изучаемые педагогические явления примерно в тех же условиях.

Констатирующий эксперимент проводится в начале исследования, его основная задача – выяснение состояния дел по изучаемой проблеме. Исследователь экспериментальным путем устанавливает только реальное состояние изучаемой педагогической системы, констатирует факт связи, зависимости между явлениями уже провел обзор литературы по интересующей его теме и убедился, что в теории его проблема не разработана или недостаточно разработана. Может быть на практике его проблема уже рассматривалась? Для этого необходимо посмотреть литературу, в которой отражался бы практический опыт по исследуемой проблеме. С другой стороны, прежде чем перейти к формирующему эксперименту, необходимо знать «предварительное состояние» исследуемого предмета.

**Констатирующий эксперимент** можно отнести к педагогической диагностике тех процессов объективной реальности, которые исследует диссертант. «Практика материальная основа диагноза и критерий его истинности. Следовательно, педагогическая диагностика подобна зеркалу дляпедагогической теории, в котором отражается сложнейший процесс формирования личности со своей иерархической структурой, противоречиями, динамикой, и соотношением различных компонентов»1.

В констатирующем эксперименте диссертант устанавливает только состояние исследуемой проблемы на практике, т. е. констатирует начальный уровень всех параметров и факторов, которые подлежат отслеживанию в дальнейшем эксперименте.

В эксперименте диссертанты обычно используют педагогический мониторинг, который, представляет собой «длительное наблюдение за состоянием обучения и воспитания и управления этими процессами путем своевременного информирования участников о возможном наступлении неблагоприятных, критических или недопустимых ситуаций»1.

При использовании педагогического мониторинга широко используются такие методы, как наблюдение, беседа и др. Но наиболее часто применяемыми в этом случае являются социологические методы: опрос, анкетирование, интервьюирование, тестирование и др.

Констатирующий эксперимент в педагогике, как правило, связан с активном воздействием на объект исследования, например, путем создания специальных учебных и вопитательных ситуаций, иногда весьма острых. Эти продуманные активные действия эспериментатора необходимы для того, чтобы за видимым, внешним в явлениях повседневности школы раскрыть существенные характеристики объекта, познать законы, предопределяющие конкретных формы существования объекта, каким он непосредственно предстает в воприятии наблюдателя. Таким образом, констатирующий эксперимент не формирует каких-либо новых, заданных качеств у объекта; его задача в другом: в объективном исследовании и установлении наличных существенных количественных и качественных характеристик, в установлении законов функционирования процесса в исходном состоянии, в причином объяснении этог состояния. Именно такого рода знания и являются отправным основанием для формулирования целей и задач исследования.

**12.2.2. Сравнительный** эксперимент проводится с целью сравнения результатов обучения воспитания в контрольных и экспериментальных группах.

Сравнательный эксперимент — сопоставительный анализ педагогических явлений или процессов в зависимости от различных внешних условий (или их системы), в которых они наблюдаются, или различных экспериментальных факторов. В широком понимании всякий эксперимент – это сравнение, сопоставление реального объекта.с его теоретической моделью, которая сформулирована в гипотезе.

**12.2.3. Формирующий(созидательный) эксперимент.**

**Созидательный** (формирующий) эксперимент используется с целью преобразования педагогического процесса. При постановке эксперимента данного вида исследователь изменяет содержание, формы и методы обучения в соответствии с выдвинутой гипотезой, целями воспитания и обучения.Решающее значение для педагогического эксперимента имеет второй этап
исследования - **формирующий,** или **конструирующий.** Для исследователей, задачи
которых исчерпываются констатацией фактов, установлением особенностей
некоторых педагогических явлений, оказывается достаточным зафиксировать
состояние знаний учащихся, дать характеристику допускаемых классом ошибок или тем
отношениям, которые сложились между учениками. Задачей педагогического исследования является раскрытие зависимостей, законов, причин, вызывающих изучаемое явление. И.П.Павлов, требуя «охотиться за фактом», предупреждал, что нельзя оставаться на его поверхности, необходимо искать законы, управляющие им.

Эти законы и закономерности не вскрываются при констатации явлений. В лучшем случае на этом этапе может возникнуть известное предположение, гипотеза. Ее проверка и подтверждение (или исключение) составляют задачу формирующего или конструирующего эксперимента, без которого психолого-педагогический эксперимент остается незавершенным. Однако нельзя построить даже самый примитивный формирующий эксперимент без предварительного изучения состояния проблемы. Поэтому оправданным и обоснованным является рассмотрение констатирующего (предварительного) и формирующего (конструирующего) этапов как звеньев единой цели педагогического исследования. На основе анализа результатов, полученных путем предварительных наблюдений и дополненных специальными контрольными испытаниями, исследователь формулирует и уточняет свою гипотезу. Далее он проверяет ее, построив обучение или воспитание детей по-новому, т.е. введя то условие, которое должно обеспечить повышение эффективности проводимой учебной или воспитательной работы. Эта особенность (учащихся) уточняется на большом количестве ученических групп. Однако при таком построении обучения остается недоказанным, что полученные результаты явились следствием того условия, которое заново введено исследователем. Для того чтобы доказать решающую роль нового психолого-педагогического компонента, эксперимент часто проводят сразу в нескольких классах (экспериментальных, контрольных).

Д ля получения «чистых» результатов исследователь стремится уравнять эти классы (по составу, возрасту детей, их успеваемости).

Если данные констатирующего эксперимента подтверждают необходимость исследования названной проблемы, то проводится формирующий эксперимент, который еще называют созидательно-преобразующий. Исследователь применяет специальную систему мер, направленных на формирование у учеников определенных личностных качеств, на улучшение их учения, трудовой деятельности и т.д. Формирующий (преобразующий) эксперимент требует наличия для сравнения контрольных групп.

**Формирующий эксперимент** проводится параллельно с теоретическим исследованием исследовательской работы. У автора уже накопились некоторые положения выдвигаемой теории. Но от теории до воплощения ее в практику – дистанция огромного размера. Исследователь вынужден преодолевать это расстояние за относительно короткий промежуток времени – 2 – 3 года. Процесс создания любой концепции, представленный в теоретической части диссертации, не может быть отделен от процесса ее реализации, в ходе которого исходные положения уточняются и корректируются. Для этого необходимо создать дидактическую модель, которая часто представлена в диссертациях, или, по крайней мере, научно-методическое обеспечение экспериментальной работы.

Поэтому для исследователя важно определит после цели формирующего эксперимента, каково научно-методическое обеспечение формирующего эксперимента. Сюда могут относиться изменения в учебном плане образовательного учреждения, элективные курсы в профессиональной подготовке специалиста, новые формы и методы, которые использует исследователь для доказательства положений гипотезы.

Проведение формирующего эксперимента предполагает решение ряда задач:

* выбор необходимого числа экспериментальных объектов;
* определение необходимой длительности проведения эксперимента;
* выбор конкретных методик для изучения процесса протекания формирующего эксперимента;
* определение критериев результативности эксперимента;
* оценка результатов формирующего эксперимента.

Для этого исследователя необходимо определить: где, когда, с каким контингентом испытуемых он собирается провести эксперимент.

Известно, что при проведении эксперимента, как правило, выделяют две группы испытуемых. Одна получает статус экспериментальной, другая – контрольной. Впервой реализуется инновационное решение той или иной проблемы. Во второй – те же изучаемые педагогические проблемы реализуются в рамках традиционных педагогических решений.

Для решения поставленных задач исследователь часто использует **педагогические методы исследования**. Например, для оценки различных качества личности используются такие известные методики, как методика самооценки С.А. Будасси, волевого интеллекта Дж. Гилфорда и М. Салливена и многие другие. С одной стороны, это очень просто – есть известные психологические методики, и используй их в своей работе. С другой стороны, у соискателя не хватает соответствующих психологических знаний в использовании таких методик. И если в диссертационном совете присутствует психолог, он всегда может найти «изъяны» в использовании тех или иных психологических методик. Опять же специальной, доступной каждому соискателю литературы по использованию психологических методов в педагогических исследованиях очень мало. Следующий важный этап в формирующем эксперименте – количественная оценка результатов исследования, т. е. использование в работе математических методов. Это также довольно сложная задача для исследователя. Такая литература в помощь исследователю опубликована и доступна каждому диссертанту.

При организации любого измерения всегда предполагается сравнение измеряемого с определенным эталоном. После процедуры соотнесения производится оценка результатов измерения.

Если говорить о педагогических явлениях, то некоторые из них могут быть измерены математическим способом, но большинство педагогических явлений не поддается измерению, так как отсутствуют эталоны педагогических явлений, без которых не может быть выполнено измерение. В этом случае исследователю, как показано выше, могут прийти на помощь психологические методы и методики.

В диссертационных работах широко применяются два метода приближенной количественной оценки педагогических явлений: метод регистрации и ранговый метод. **Формирующий эксперимент** ориентирован на изучение динамики развития изучаемого психологического свойства или педагогических явлений в процессе активного воздействия исследователя на условия выполнения деятельности. Особенностью формирующего эксперимента является то, что в нем одновременно сочетаются и задачи исследования, и задачи формирования изучаемого свойства, т.е. свойство исследуется в ходе собственного формирования в естественной ситуации. Формирующий эксперимент наряду с исследованием способствует решению учебно-воспитательных задач,

Многолетнее и всестороннее использование формирующего эксперимента и анализ накопленного опыта позволили выделить такие его этапы:

**Формирующий эксперимент требует от исследователя:**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1. **Разработанности** теоретических представлений о параметрах формируемых психологических явлений | 2. Четкости планирования хода эксперимента | 3. Полного учета разныхфакторов реального обучения, влияющих на возникновение изучаемыхпсихических явлений |

Например, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и их сотрудники в изучении учебной деятельности школьников исходили из концепции Л.С. Выготского о ведущей роли обучения в психическом развитии ребенка.

Концепция Л.С. Выготского: От рождения человеку не даны специальные формы психики. Они лишь заданы как общественные образцы. Психическое развитие осуществляется в форме усвоения этих образцов.

Теоретические предпосылки Л.С. Выготского позволили:

1. изучить внутренние связи обучения с соответствующим характером и темпами умственного развития детей;
2. изучить эти связи с помощью активного моделирования, воспроизведения тех или иных форм психики в особых условиях.

|  |  |
| --- | --- |
| **Главные проблемы****исследования** | Осуществление |
| 1. **Генезис психологических новообразований**, тех особенностей деятельности и личности школьника, которые складываются в определенных условиях обучения
2. **Условия генезиса психологических новообразований**
 | Посредством сконструированныхобучающих программПосредством особых характеристик учебного предмета:• характер содержания учебного материала,• метод работы учителя, реализующего программу |

**Главный объект изучения** – это становящаяся деятельности ребенка.

**Обучение построено**– как последовательное введение все новых средств (в естественных условиях), помогающих включить ребенка в познавательную деятельность.

**Конструирование учебных программ** и их апробация осуществляется в виде проверок продуманных гипотез.

**Организация и реализация** такого формирующего эксперимента требует междисциплинарного сотрудничества ученых (философов, социологов, логиков, педагогов, психологов, физиологов) при проведении ими комплексных исследований.

**Формирующий (преобразующий) эксперимент** – предназначен для проверки эффективности разработанных нормативных моделей (прежде всего модели педагогических условий). Осуществляется путем внедрения разработанных проектов в образовательную практику. Позволяет подтвердить гипотезу исследования либо предоставляет данные, опровергающие гипотезу. Такой эксперимент требует наличия контрольных групп для сравнения и определения степени эффективности нормативной модели.

* Четко определит цель формирующего эксперимента и его задачи, их поэтапное решение.
* Разработать научно-методическое обеспечение педагогического эксперимента.
* Определить основную базу исследования (учреждение),в течение какого времени будет проводиться эксперимент, количество испытуемых.
* Выделить другие базы исследования (другие учреждения ), когда и сколько испытуемых приняло участие в эксперименте; какие методические материалы проверялись на дополнительной базе исследования.
* Выбрать методы проведения, и практической оценки результатов исследования.
* Провести исследование.
* Оценить количество и качество проведенной работы.
* Сделать выводы согласно поставленной цели и гипотезе исследования (что подтвердилось, что нет, что требует дополнительных исследований).

**12.2.5. Контрольный эксперимент.**

 **Контрольный** эксперимент проводится с введением нового, фактора для контроля и определения эффективности его применения.[**1;2;5**].

**Контрольный (контрольно-проверочный) эксперимент**– служит для проверки разработанного проекта (программы, методики, технологии, системы обучения или воспитании т.п.) в других по сравнению с формирующим экспериментом условиях или другими экспериментаторами. Если эффективность нового нормативного знания подтверждается, то его можно внедрять в массовую образовательную практику.

В психолого-педагогических исследованиях выделяют констатирующий и формирующий эксперименты. В первом случае педагог - исследователь экспериментальным путем устанавливает только состояние изучаемой педагогической системы, констатирует факт связи, зависимости между явлениями, когда же педагог-исследователь применяет специальную систему мер, направленных на формирование определенных качеств у учащихся, на улучшение их учения, трудовой деятельности, говорят уже о формирующем эксперименте. Так, по времени действия различают кратковременные и длительные эксперименты; по характеру структуры изучаемых педагогических явлений – простые и сложные в зависимости от цели исследования – преобразующий, контролирующий и т.д.; по организации – естественный, лабораторный, комплексный.

**12.3. Гипотеза, идея, замысел и логика педагогического эксперимента**

Педагогический эксперимент - это исследовательская деятельность по проверке выдвинутой гипотезы, разворачиваемая в естественных или искусственно созданных контролируемых и управляемых условиях, результатом которой является новое знание, включающее в себя выделение существенных факторов, влияющих на позитивные изменения учащегося.

Экспериментальная идея - это наиболее общее представление о предполагаемом направлении деятельности экспериментатора в создавшейся проблемной ситуации, содержащее информацию о желаемом результате, позволяющем разрешить проблему.

По выражению В.И. Загвязинского, идея содержит мысль, предположение о целесообразном пути организации деятельности обучаемых, о способе сочетания в ней известного и нового, о своеобразии педагогической помощи. Конкретизируется идея эксперимента, обретая процессуальные составляющие в замысле эксперимента.

Замысел эксперимента, по словам В.И. Загвязинского, претворяет идею в конкретные формы, связывает идею с методами ее воплощения. Замысел может содержать логическую схему разворачивания содержания, отбор материала, выделение центральных мыслей, ведущих положений, методы, организационные формы, учет конкретных условий, в которых возникла экспериментальная идея, учет параметров характеризующих состояние части образовательной практики, ограниченной проблемной ситуацией. Главный вопрос, на который отвечает экспериментатор, разрабатывая замысел эксперимента, заключается в следующем: как воплотить идею эксперимента на практике? Замысел - это конкретизация идеи через определенные шаги процессуального характера. Идея и замысел эксперимента сопряжены для экспериментатора с выбором объекта и предмета экспериментального исследования.

Организующим и направляющим фактором первоначального этапа
эксперимента является вычленение и формулирование гипотезы, с позиции которой
будет осуществляться научные поиски.

И.П.Павлов считал, что в каждом научном исследовании необходимо иметь «предположительное решение», чтобы «было, на что цеплять факты, чтобы было с чем
двигаться вперед» Ш.И.Ганелин назвал гипотезу сердцевиной, душой всякого
исследования. В ней предположительно формулируются теоретические основы
исследования. Гипотеза придает определенную направленность, как сбору фактов, так и анализу полученного материала. Под углом зрения гипотезы обобщаются и данные эксперимента.

**Структура гипотезы педагогического исследования** может быть трехсоставной, включающей в себя а) утверждение; б) предположение; в) научное обоснование. Например, учебно-воспитательный процесс будет таким-то, если сделать вот так и так, потому что существуют следующие педагогические закономерности: во-первых..., во-вторых..., в-третьих... Однако педагогическая гипотеза может выглядеть и по-другому, когда обоснование в явном виде не формулируется. При этом структура гипотезы становится двусоставной: это будет эффективным, если, во-первых... во-вторых... в-третьих... Подобная гипотеза становится возможной в том случае, когда утверждение и предположение сливаются воедино в форме гипотетического утверждения: это должно быть так-то и так-то, потому что имеются следующие причины.

Академик А.М. Новиков выделяет следующие **требования к построению гипотезы**:

* Первое условие – **состоятельность гипотезы**, т.е. она должна объяснять весь круг явлений и процессов, для анализа и изучения которых выдвигается.
* Второе условие – **принципиальная проверяемость гипотезы**. Гипотеза есть предположение о некоторой непосредственно ненаблюдаемой основе явлений, и может быть проверена лишь путем сопоставления выведенных из нее следствий с опытом. Недоступность следствий опытной проверке означает непроверяемость гипотезы.
* Третье условие: **применимость гипотезы к возможно более широкому кругу явлений.**
* Четвертое условие: **максимально возможная простота гипотезы**, которая заключается в ее способности, исходя из единого основания, объяснить широкий круг различных явлений и процессов. В.В. Краевский добавляет к этим условиям нестандартность, неочевидность гипотезы.

Гипотеза педагогического исследования должна соответствовать следующим методологическим **требованиям:** логической простоты и непротиворечивости, вероятности, широты применения, концептуальности, научной новизны и верификации.

Гипотезу часто называют опорной точкой научного исследования. Процесс создания гипотезы сложен. Пошаговый алгоритм конструирования педагогической гипотезы выглядит следующим образом:

* исследователь фиксирует возникновение проблемной ситуации;
* доказывает невозможность объяснить причины нового явления с помощью известных приемов и средств научного исследования;
* всесторонне изучает новые явления;
* формулирует научные предположения о возможной причине возникновения данного явления;
* одновременно определяет следствия, логически вытекающие из предполагаемой причины;
* опытно-экспериментальная проверка соответствия этих следствий фактам действительности.

Гипотеза предвосхищает ход и результат исследования, из нее вытекает
 решения проблемы.

В психолого-педагогическом эксперименте по выявлению характера познавательных интересов школьников мы исходили из того, что учащиеся разных возрастных групп, по всей вероятности, обладают и различными уровнями развития познавательных интересов. Эти уровни, по нашим предположениям, должны были коррелироваться с уровнем глубины и осознанности знаний. По уровню познавательного интереса, который лежит в основе интереса школьника к своей учебной деятельности, можно судить о влиянии этого феномена на формирование личности школьника.

Эта гипотеза и предрешила организацию эксперимента: следовало отобрать
учащихся разных возрастных групп, разных классов, с различным уровнем знаний и т.п. Однако, хотя в ходе эксперимента гипотеза призвана играть направляющую и организующую роль, она ни коей мере не должна способствовать предвзятости в отборе фактов, в оценке и анализе результатов.

В эксперименте, проведенном Г.И. Щукиной и ее учеников, целью выяснения характера познавательных интересов школьников подростков, вопреки некоторым аспектам гипотезы было обнаружено, что познавательный интерес младших и старших подростков в ряде случаев меньше обусловлен их возрастом и
больше уровнем индивидуального развития.Эксперимент показал, что у значительной части старших подростков познавательные интересы по ряду показателей находятся на более низком уровне, чем у пятиклассников . Основной функцией педагогического эксперимента является проверка гипотез о связях между отдельными элементами педагогической системы воздействия и его результатом. Поэтому педагогу-исследователю, прежде всего, необходимо овладеть теорией гипотезы как формой научного познавания.

Гипотеза - это недоказанный тезис, представляющий собой возможный ответ на вопрос, который исследователь поставил перед собой и стоящий из предполагаемых связей между изучаемыми явлениями и фактами. В гипотезе сливаются два момента (Данилов М.А.): выдвижение некоторого положения затем следует его логичное и практическое доказательство. Гипотеза является как бы компасом, дающим определенное направление исследовательской деятельности; она предупреждает расплывчатость работы, направляет мысли исследователя и организует сбор нужного для работы материала. Требования, предъявляемые научным гипотезам, следующие: 1) эмпирическая проверяемость, 2) теоретическая обоснованность, 3) логическая обоснованность, 4) информативность. 5) предсказательность.

Педагогические гипотезы делятся на описательные и объяснительные. В описательных гипотезах устанавливается связь между педагогическими, дидактическими и методическими средствами формирования того или иного качества и результатами эксперимента. В объяснительных гипотезах раскрываются внутренние механизмы, условия, причины и следствия. В гипотезах различают предметное содержание, строение, функции и форму выражения. В предметном содержании выделяются связи учебно-воспитательного процесса, особенности процесса внедрения достижений научной мысли в практику.

Теоретический поиск продолжается при выдвижении гипотезы. Необходимо, прежде всего, овладеть теорией гипотезы.

Формула гипотезы: «если…,то…,так как». Гипотеза выступает в функции построения системы мер по реализации задач эксперимента.

В педагогических гипотезах необходимо различать предметное содержание, строение, функции и форму выражения.

В предметном содержании отражаются: 1) связи учебно-воспитательного процесса, 2) способы его отражения в познании, процесс выявления научно- теоретических характеристик, 3) особенности процесса внедрения достижений научной мысли в практику.
Учитываются два типа связей учебно-воспитательного процесса: а) связи между отдельными компонентами учебно-воспитательного процесса; б) связи в структуре целостного процесса.

Существенный недостаток таких гипотез состоит в том, что они не предусматривают изменений процесса в целом при изменении одной из его сторон. Поэтому результат достижения нередко происходит за счет усиления внимания к одной из сторон процесса. Ликвидировать этот недостаток при исследовании отдельных сторон и связей учебно-воспитательного процесса полностью невозможно. Чтобы свести его к минимуму, мы фиксировали в гипотезе связи между тремя основными переменными учебно-воспитательного процесса: 1) достижением цели воспитания интересующего нас качества, 2) изменением педагогических средств, обеспечивающих достижение цели; и 3) преобразованием условий, возникающих в коллективе учащихся. Поэтому. чтобы добываемые в эксперименте знания приближали научную мысль к познанию законов учебно-воспитательного процесса, необходимо в гипотезе соотнести внешние причины (педагогические средства), внутренние условия и конечный результат эксперимента.

**Лекция 13. «Результаты педагогического исследования и их характеристика»**

**13.1. Структура результата исследования.**

**Результатыпедагогического исследования.** Стержневыми понятиями, раскрывающими содержание результатов педагогического исследования, являются «результат исследования», «качество научно-педагогического исследования», «критерий оценки качества исследования». Результат исследования характеризуется как продукт научной и (или) научно-методической деятельности, содержащий новые знания или решения в сфере образования и зафиксированный в информационном носителе [14, 168]. В.М. Полонский выделяет основные компоненты, характеризующие тему и результаты педагогического исследования:

* **объектный компонент** характеризует продукт исследования предметно-категориально, т.е. показывает, что получено в итоге работы: концепция, метод, классификация, принцип, рекомендация, алгоритм и т.п. В зависимости от области и направления науки объектный компонент может быть представлен на общенаучном, общепедагогическом или конкретно-педагогическом уровне различными типами знаний;
* **преобразующий компонент** показывает, что было совершено с объектной частью: уточнение, определение, разработка и т.д.;
* **конкретизирующий компонент** результата уточняет различные условия, факторы и обстоятельства, в которых происходят преобразования объектной части результата педагогического исследования [14, 166-167] .

В качестве результатов исследований выдвигаются: «алгоритм», «вероятность», «гипотеза», «доктрина», «закон», «закономерность», «идея», «классификация», «концепция», «критерий», «метод», «модель», «направление», «обобщение», «объяснение», «описание», «определение», «подтверждение», «подход», «показатель», «поправка», «постулат», «посылка», «правило», «предложение», «прием», «принцип», «проблема», «проект», «процедура», «процесс», «рекомендация», «свойство», «система», «средство», «тенденция», «теория», «термин», «терминология», «толкование», требование», «факт», «характеристика», «эмпирическое знание» (См.: Словарь педагога-исследователя).Среди этих понятий центральным является **«качество научно-педагогических исследований»,** трактуемый как сущность потребительной стоимости продукта науки, оно характеризует комплекс важных с точки зрения разных категорий пользователей показателей, определяющих его общественно полезные свойства. Качество педагогических исследований детерминируется новизной, актуальностью, теоретической и практической значимостью в ней информации для всех заинтересованных лиц с учетом их квалификации и условий работы[14, 161].

**В целом, результатыисследования** – совокупность новых идей, теоретических и практических выводов, полученных в соответствии с целями и задачами работы. Это - теоретические положения (новые концепции, подходы, направления, идеи, гипотезы, закономерности, тенденции, классификации, принципы обучения и воспитания, развития педагогической науки и практики), их уточнение, развитие, дополнение, разработка, проверка, подтверждение, опровержение; практические рекомендации (новые методики, правила, алгоритмы, предложения, нормативные документы, программы, объяснительные записки к программам).

**13.2. Виды результатов исследования.**

Наиболее часто используются докторантами и магистрантами, такие формы оформления результатов исследования, как отчет о научно-исследовательской работе, научная статья по педагогике, доклад на педагогическую тему, методические рекомендации, монографияи др. Если перейти к анализу форм оформления результатов исследования, то наиболее часто используется аспирантами и магистрантами, такая форма, как **отчет о научно-исследовательской работе,**который является официальным документом. Научный отчет должен содержать полные сведения о выполненной работе или ее этапе. Авторами отчета являются исполнители научно-исследовательской работы. Общими требованиями являются четкость и логическая последовательность изложения, убедительность аргументаций, краткость и ясность формулировок, конкретность изложения результатов работы, обоснованность рекомендаций и предложений.

**Структурнымиэлементамиотчетао НИР являются:** 1) титульныйлист; 2) списокисполнителей; 3) реферат; 4) содержание; 5) переченьсокращений, условныхобозначений, символов, единицитерминов; 6) введение; 7) основнаячасть; 8) заключение; 9) списокиспользованныхисточников; 10) приложения.

Реферат кратко отражает объем исследования, цель работы, метод исследования и инструментарий, полученные результаты и степень их внедрения, область применения. Даются сведения об объеме работы, количестве иллюстраций, таблиц и перечень (не более 15) ключевых слов, характеризующих главное содержание отчета. Реферат не должен превышать одной машинописной страницы.

Во введении дается краткая характеристика состояния изучаемой проблемы, обосновывается необходимость исследования, актуальность и практическая значимость темы исследования. В основной части отчета излагается характеристика исследования (теоретическое или экспериментальное), обосновывается выбор направления, приводятся методы решения поставленных задач, раскрываются общая логика исследования, этапы научно-исследовательской работы. Далее дается подробная характеристика результатов исследования, указывается на соответствие полученных результатов поставленным задачам, их достоверность и надежность.

В заключении формулируются краткие выводы по результатам работы, предложения по их использованию, внедрению, дается общая оценка их научной, социальной, педагогической ценности. В приложение включаются библиография, таблицы, документы и материалы, которые в отчете лишь упоминаются, протоколы уроков и других видов занятий, акты о внедрении.

Отчет о научно-исследовательской работе может быть машинописным. Правила его оформления общие.

**Научная статья**по педагогике подчиняется общим требованиям к научному исследованию. Как правило, статья раскрывает узкую проблему, ограниченное число вопросов, объявляется частью более крупной исследовательской работы. В то же время статья имеет определенный, завершенный характер: автор должен обнаружить проблему, выдвинуть гипотезу, изложить систему доказательств и результатов исследования, сделать выводы.

**Доклад**на педагогическую тему представляет собой научное сообщение (часто первое) по результатам исследования на научной конференции, симпозиуме. В отличие от статьи в докладе большое место занимают описание эксперимента, условий его проведения и полученные результаты. Поскольку доклад предполагает устное изложение материала, его структура и стиль изложения рассчитаны на прямой контакт с аудиторией.

В структуре доклада Ю.Эхо выделяет следующие ее компоненты: титульный, оглавление, введение, обзор источников и литературы, основная часть, заключение и список использованной литературы. Он считает, что обзорлитературы разделяетсяна обзорпервоисточниковиобзорвторичных источников (илисобственнолитературы). Подпервымипонимаютсятексты, которыеявляютсяобъектомисследования. Ктаковымотносятсятексты, принадлежащиеперуисследуемогоавтора, историческиедокументы, законодательныеииныенормативныеактыит.п. Ковторичным источникамотносятсятексты, которыевыиспользуете, которыенеявляютсянепосредственнымобъектомвашего исследовани.Обзорлитературы, которыйвнекоторыхработах, например, висторических, иногдавыделяетсявотдельный пунктоглавления, нуждаетсявособомкомментарии. Он выделяет следующие требования к обзору литературы: историографиядолжнабыть совершенно полной, т.е. ни одно исследование, связанное с вашей темой, не должно быть упущено; историографиядолжнабытьсистематизированапокритериямхронологическойпоследовательности, национальности(илиязыкаизложения) авторов, уровнянаучности, принадлежностикнаучнымшколамит.п.; взглядынаиболеевидныхученыхнаданнуюпроблему должныбытьвкратцепроанализированыисопоставлены.

Особой формой научных обобщений являются **тезисы.**Это краткое изложение основных положений доклада или научной статьи без системы доказательств, фактического материала. В тезисах даются конечные выводы, полученные в результате исследования.

**Методические рекомендации**– это форма научного сообщения, рассказывающая о теоретически обоснованных и практически проверенных способах эффективного внедрения достижений науки в практику учебно-воспитательной работы, например об условиях, необходимых для получения высоких результатов, о самой технологии применения научных достижений в практике, о факторах, понижающих эффективность работы. Методические рекомендации могут излагать и правила проведения различных приемов научного исследования, например эксперимента в условиях учебного процесса в школе или использование социологических методик при изучении эффективности воспитательной работы и др. Форма изложения в методических рекомендациях должна носить рекомендательный характер и особо выделять саму технологию работы, методику осуществления поставленной задачи. Как правило, в рекомендациях не раскрываются вопросы теории, внимание сосредоточивается на подробном описании методической стороны дела.

Сравнительно новой формой распространения научной информации и подведения итогов научной работы является **депонирование**,что означает – передача на хранение. Ряд научных работ, в том числе и по педагогическим наукам, касается важных, но частных вопросов, не представляющих интереса для широкой общественности. Кроме того, необходимость депонирования возникает в том случае, когда выполненная работа не может быть опубликована быстро, так как соответствующего тематического сборника в ближайшее время институт издавать не планирует, а автор заинтересован утвердить свой приоритет, оперативно довести результаты исследования до научной общественности.

**Монография** по педагогике – это глубокое и разностороннее исследование той или иной научной проблемы, она отличается от других форм научных сообщений наибольшей полнотой и обстоятельностью, а в идеальных случаях– исчерпывающим освещением научной темы, обозначенной в заголовке; целостностью рассмотрения проблемы и ее изложения; фундаментальностью как изучения, так и изложения результатов; обобщенностью выводов; теоретической направленностью; широтой источниковедческой базы. В монографии обосновывается важность исследуемой проблемы, раскрываются картина современного (для конкретного времени) состояния научной разработки темы, различные точки зрения, свое понимание вопроса, анализируется имеющаяся по данному вопросу литература. С переходом на 2-х ступенчатую систему высшего образования (бакалавриат-магистратура), актуальность приобретает качество выполнения магистерской диссертации.

 **Лекция 14. «Критериальный аппарат педагогического исследования»**

 **Результатыпедагогического исследования.** Стержневыми понятиями, раскрывающими содержание результатов педагогического исследования, являются «результат исследования», «качество научно-педагогического исследования», «критерий оценки качества исследования». Результат исследования характеризуется как продукт научной и (или) научно-методической деятельности, содержащий новые знания или решения в сфере образования и зафиксированный в информационном носителе [14, 168]. В.М. Полонский выделяет основные компоненты, характеризующие тему и результаты педагогического исследования:

* **объектный компонент** характеризует продукт исследования предметно-категориально, т.е. показывает, что получено в итоге работы: концепция, метод, классификация, принцип, рекомендация, алгоритм и т.п. В зависимости от области и направления науки объектный компонент может быть представлен на общенаучном, общепедагогическом или конкретно-педагогическом уровне различными типами знаний;
* **преобразующий компонент** показывает, что было совершено с объектной частью: уточнение, определение, разработка и т.д.;
* **конкретизирующий компонент** результата уточняет различные условия, факторы и обстоятельства, в которых происходят преобразования объектной части результата педагогического исследования.

В качестве результатов исследований выдвигаются: «алгоритм», «вероятность», «гипотеза», «доктрина», «закон», «закономерность», «идея», «классификация», «концепция», «критерий», «метод», «модель», «направление», «обобщение», «объяснение», «описание», «определение», «подтверждение», «подход», «показатель», «поправка», «постулат», «посылка», «правило», «предложение», «прием», «принцип», «проблема», «проект», «процедура», «процесс», «рекомендация», «свойство», «система», «средство», «тенденция», «теория», «термин», «терминология», «толкование», требование», «факт», «характеристика», «эмпирическое знание» (См.: Словарь педагога-исследователя). Среди этих понятий центральным является **«качество научно-педагогических исследований»,** трактуемый как сущность потребительной стоимости продукта науки, оно характеризует комплекс важных с точки зрения разных категорий пользователей показателей, определяющих его общественно полезные свойства. Качество педагогических исследований детерминируется новизной, актуальностью, теоретической и практической значимостью в ней информации для всех заинтересованных лиц с учетом их квалификации и условий работы.

**В целом, результатыисследования** – совокупность новых идей, теоретических и практических выводов, полученных в соответствии с целями и задачами работы. Это - теоретические положения (новые концепции, подходы, направления, идеи, гипотезы, закономерности, тенденции, классификации, принципы обучения и воспитания, развития педагогической науки и практики), их уточнение, развитие, дополнение, разработка, проверка, подтверждение, опровержение; практические рекомендации (новые методики, правила, алгоритмы, предложения, нормативные документы, программы, объяснительные записки к программам).

Наиболее часто используются докторантами и магистрантами, такие формы оформления результатов исследования, как отчет о научно-исследовательской работе, научная статьяпо педагогике, докладна педагогическую тему, методические рекомендации, монографияи др.

**14.1. Критерии и методы оценки актуальности педагогического исследования.**

Главными критериями результативности психолого-педагогических работ признаются их актуальность, значимость в теоретических и прикладных изысканиях, новизна, готовность результатов научного труда к использованию и внедрению.

Критерии всегда были востребованы практикой. Оценка педагогического процесса было важным компонентом развития образовательной системы.

Представляемые в исследовании критерии должны составлять квинтэссенцию самой работы. Критерий являются инструментом дальнейшего действия для тех, кто обращается к предлагаемому исследованию. Обоснованию используемых критериев должно быть посвящено не меньше места, чем доказательству самого предмета исследования. Началом должен быть выбор методики определения критериев и их обоснования.

Педагогическое явление – весьма сложной объект, поверженный воздействию множества факторов и имеющий большой объем исходной теоретической и практической информации для анализа. Соответственно качество проводимого исследования будет определяться тем, насколько обеспечивающие его критерии соответствуют поставленным целям, эмпирическому материалу и позволяют адекватно оценивать условия осуществления предмета исследования.

Рассмотрим наиболее важные аспекты, необходимые для определения критериев конкретного исследования. Достаточность критериев будет зависеть от полноты предоставляемой ими информации (информационность). Для оценки педагогического явления можно предложить большое количество критериев. Целесообразность и эффективность выбранных критериев и их показателей будет зависеть от того, насколько их использование отвечает достижению поставленных целей или решению соответствующих им задач конкретного педагогического исследования, и от того, на сколько системно выбранные критерии позволяют подойти к их решению (системность). Интерпретация результатов анализа на основе системы критериев – это наиболее важное требование к ним и методике их применения. От этого зависит, будут ли реализованы преимущества, заложенные в системе критериев (качество исходной информации, грамотно составлена система показателей). Можно корректно рассчитать каждый показатель, всесторонне определить его характеристики.

При характеристике воспитательных явлений известен один подход к определению критериев. На базе широко информационного поля выбираются наиболее значимые качественные показатели эффективности, и статистическими методами дается им количественное соответствие. Такой подход имеет высокий потенциал для проведения качественного анализа.

Разработчики этого направления констатируют состояние методологического аппарата и качества диссертационных исследований. Отмечаются нечеткость обозначенной проблемы исследования, аморфность понятийно-терминологического аппарата, стандартность набора известных методик исследования, необходимость обоснованности актуальности противоречиями между имеющимися теоретическими фактами, которые не могут быть объяснены с позиций традиционной парадигмы, корректности в формулировке задач, гипотезы, выводов, выборе методов, доказательстве педагогической эффективности защищаемой инновации. Значительный резерв повышения качества исследований находится в уже имеющихся наработках по нормативной методологии. В нормативной методологии сформулирован ряд положений, касающихся объекта и предмета, цели и логики исследования, ведущей идеи, техники проведения эксперимента, оформления результатов и т.д.

Актуальность исследования – критерий оценки качества научных исследований, характеризующий степень расхождения между спросом на научные идеи и практические рекомендации (для удовлетворения той или иной потребности) и предложениями, которые может дать наука и практика в настоящее время. Критерий актуальности динамичен, зависит от времени, конкретных условий и специфических обстоятельств. Тема, актуальная сегодня, завтра может потерять остроту; вопрос, важный для работы в сельской школе, в условиях города будет иметь второстепенное значение; проблемы, волнующие начинающего учителя, не всегда существенны для опытного, квалифицированного педагога. Актуальные исследования тесно связаны с уровнем развития ситемы образования, экономикой страны, ее научным потенциалом, задачами, которые ставятся и решаются в данный исторический момент. Критерий оценки актуальности исследований – перечень признаков, на основе которых оценивается актуальность планируемых или полученных резултьтатов научно-педагогических исследований.

Критериями оценки актуальности фундаментальных исследований являются теоретическая значимость темы, степень разработанности проблемы в науке, учет влияния ожидаемых результатов на существующие теоретические представления в данной области. Критериями актуальности прикладных исследований выступают практическая потребность в разработке темы, степень решения проблемы на практике, предполагаемый социальный и экономический эффект внедрения .

Изучив критерии актуальности темы исследования и вооружившись методами определения актуальности, исследователь должен знать о том, что актуальность применительно к диссертациям рассматривается в двух аспектах: в формулировании темы исследования и в отношении результатов, полученных в ходе работы. В последние годы актуальность исследования рассматривается в тесной связи с его новизной, комплексностью и практической значимостью и означает направленность на получение новых знаний о закономерностях развития объектов педагогической науки, на разработку научных основ для создания принципиально новой дидактики, методики и технологии, отличия от ранее проведенных (проводимых) аналогичных исследований в республике, странах ближнего и дальнего зарубежья.

Одним из параметров оценки качества выполненного диссертационного исследования является **новизна исследования**. Научная новизна диссертации это признак, наличие которого дает автору право на использование понятия «впервые» при характеристике полученных им результатов и проведенного исследования в целом. Понятие «впервые» означает в науке факт отсутствия подобных результатов до их публикации. Исследование может быть оригинальным, если им никто до автора диссертации не занимался, или автор получил научные результаты, существенно отличающиеся от известных результатов. В педагогическом словаре дается следующее определение рассматриваемой категории: «новизна – это критерий качества информации (результатов научных исследований). Отражает новые общественно значимые знания, факты, данные, полученные в результате исследования или практической деятельности». Критерий новизны харатеризует содержательную сторону результатов исследования, т.е. представляет новые теоретическое положения и практические рекомендации, которые ранее не были известны и не зафиксированы в психолого-педагогической науке и практике. Обычно выделяют теоретическую новизну (закономерность, принцип, концепция, гипотеза и т.д.)и практическую (правила, рекомендации, средства, методы, требования, методическая система и т.д.) значимость.

При установлении **новизны** ключевое слово, позволяющее дать конкретный ответ - «впервые». Впервые установлено, выявлено, определено, получены оригинальные данные, дано объяснение и т.д. Новизна может содержаться в постановке проблемы, в идее и замысле, в технологиях и процедурах оптимизации педагогического процесса, в выявлении оптимальных условий его протекания, Заметим попутно, что слова «впервые» и «новизна» синонимичны, и если раскрывается новизна, то повторять слово «впервые» не имеет смысла.

Новые результаты могут быть комплексными (теории, концепции, системы), но могут быть связаны с отдельными компонентами исследуемых процессов (понятия, факты, способы деятельности, генетические, функциональные и иные связи и т.д.). Виды новых результатов научного исследования**:**

* установлены и описаны новые педагогические факты;.
* раскрыто содержание новых понятий, отражающих ранее неизученные явления;
* выявлены новые существенные признаки известных научных понятий;
* установлены новыезакономерности, причинно-следственные связи;
* выявлены (разработаны, обоснованы) новые способы деятельности (педагогической, управленческой, исследовательской и т.д.);
* обоснована концепция, создающая теоретическую основу для решения важной практической задачи;
* обоснована теория, позволяющая объяснить сущность и спрогнозировать развитие сложныхпроцессов в сфере образования (воспитания).

Показателями оценки новизны являются:

* научное открытие;
* целостная научная концепция;
* новая научная идея, обогащающая новую научную концепцию;
* новая научная идея в рамках известной научной концепции;
* обогащение соответствующей научной концепции новыми доказательствами и фактами;
* оригинальная научная гипотеза, предлагающая новый научный взгляд, новую трактовку проблемы;
* уточнение структуры педагогической науки;
* обоснование теории;
* определение историко-педагогических и других предпосылок создания новой системы;
* раскрытие сущности ключевых понятий и их интерпретация (структура, функция, содержание);
* обоснование содержания педагогической системы;
* введение в научный оборот современные (вновь обнаруженные) источники (архивные материалы, летописи и др.);
* определение тенденции и перспектив развития педагогического феномена;
* определение методологических подходов, теорий, концепций к исследуемой проблеме.

Следующим параметром оценки качества педагогического исследования является д**остоверность и обоснованность исследования**, которые выступают в основном как предъявляемые требования к результатам педагогического исследования**. Показатели** д**остоверности и обоснованности исследования выглядит следующим образом:**

* теория построена на достаточно достоверных, проверяемых данных и фактах;
* концепция обоснована методологически и фактологически, аргументирована с позиции результатов научного поиска (эксперимента) анализа фактического материала;
* идея получила подтверждение с использованием различных методов исследования и имеет четкую методологическую основу;
* идея вытекает из анализа практики, опыта деятельности (обобщение передового педагогического опыта);
* применена комплексная методика исследования, обеспечена взаимопроверяемость, сопоставляемость данных, полученных разными методами исследования;
* применены самоанализ и самопроверка результатов исследования.

Теоретическая и практическая значимость - это компоненты научного аппарата исследования, которые включают в себя ответы на вопросы:

* Как изменяют полученные новые результаты исследования уже существующие в теории подходы, представления, принципы?
* Как влияют результаты на существующий терминологический ряд и содержание понятий?
* Какие перспективы развития теории или отдельных ее положений открывают полученные результаты?
* Возможна более конкретная матрица – определитель теоретической значимости (с выделением терминов для ввода положений).

На основе разработанных автором идей, подходов, методик:

* + выдвинута новая гипотеза, сформулирована концепция (совокупность идей);
	+ разработана (дополнена, углублена) теория определенного процесса; выявлены закономерности, сформулированы принципы;
	+ расширены, осовременены представления;
	+ выяснены причины, установлены закономерности;
	+ представлено доказательство выдвинутой ранее гипотезы, правоты дискуссионной точки зрения и т.п.);
	+ введены новые понятия, изменены трактовки известных понятий;
	+ адаптированы для педагогики (подходы, принципы, методы);
	+ созданы предпосылки для решения (проблем, задач).

Рассмотрение их в контексте оценки качества и эффективности педагогического исследования показывает фундаментальность исследования, степень интеграции педагогического исследования с другими отраслями знания (сфилософией, психологией, физиологией, экономикой, политикой и др.).

Теоретическая значимость исследования — критерий научных исследований, отражающий влияние полученных результатов НИР на существующие концепции, идеи, методы в области обучения и воспитания

Практическая значимость исследования - влияние, которое оказывают (или могут оказать) результаты исследования на учебно-воспитательный процесс, методику преподавания и обучения, организацию воспитательной работы и т.д.

Вопросы, на которые нужно ответить, определяя практическую значимость работы:

* Каковы пути, способы использования результатов исследования в практике?
* Где уже используются результаты и какова их эффективность?
* Какие внедренческие материалы (программы, пособия, методики, рекомендации и т.д.) уже используются?
* Где еще могут использоваться результаты?
* Что может быть предложено для совершенствования управления, организации, содержания образования (рекомендации, предложения)?
* Критерий практической значимости определяет изменения, которые стали реальностью илимогут появиться посредством внедрения результатов исследования впрактику. Прикладная значимость результатов зависит от числа и категорий заинтересованных лиц масштаба внедрения, степени готовности к этому результатов исследования, предполагаемого социально-экономического эффекта) [7, 74-77].

Таким образом, выделенные уровни теоретической и практической значимости исследования лежат в основе определения степени потребности в результатах исследования. Наиболее распространенными параметрами оценки теоретической значимости являются:

* новизна;
* концептуальность и доказательность;
* перспективность.

**Критерии оценки концептуальности педагогического исследования.** Концептуальность характеризует исследование с точки зрения сущности объяснения педагогических фактов, выведения из этой сущности рекомендаций и их практической проверяемости. Наличие концепции в любом исследовании независимо от его типа – обязательная характеристика исследования. При этом сами концепции могут иметь различную степень фундаментальности. В зависимости от этого и будет выделяться фундаментальные, прикладные и практические исследования. Можно назвать фундаментальной в педагогике ту концепцию, которая раскрывает сущность процесса обучения и воспитания в целом, изменяет в основном систему наших взглядов на нее. При этом возникшая новая концепция может быть параллельно с ней, объяснять те же факты и явления, что и ранее созданная концепция. Оба вида концепций имеют право на существование в науке.

В разработках (практических исследованиях) концептуальность в явном виде не присутствует, но исследователь обязательно использует результаты прикладных, а иногда и фундаментальных исследований.

Новая фундаментальная концепция создается на стыке наук, на основе данных смежных наук (для педагогики это, прежде всего, психология). Существующую в настоящее время в дидактике фундаментальную концепцию, в рамках которой ведутся почти все дидактические исследования можно было бы назвать концепцией воспитывающего и развивающего обучения. Она создавалась на основе достижений педагогической психологии, дидактических работ, а также широкого обобщения педагогического опыта. В рамках этой концепции и разрабатывается в настоящее время содержание, методы и формы организации обучения.

**Рекомендуемая литература**

1. Андреев Г.И., Смирнов С.А., Тихомиров В.А. В помощь написания диссертации и рефератов: основы научной работы и оформление результатов научной деятельности: Учеб .пособие.- М.: Финансы и статистика, 2003.- 272 с.

2. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: (Дидактический аспект). М.: Педагогика, 1982. - 192 с.

3. Бордовская Н.В. Педагогическая системология: учебное пособие.- М.: Дрофа, 2009.-464 с.

4. Введение в научное исследование по педагогике. Уч. пособие для студ. пед. ин-тов./Ю.К. Бабанский, В.И.Журавлев, В.К.Розов и др. – М.: Просвещение, 1988. – 239с.

**Лекция 15. «Методологическая культура исследователя проблем образования».**

В педагогической литературе понятие «методологическая культура» появилось в начале 90-х годов ХХ века. В ней методологическая культура рассматривается как основа педагогической культуры педагога-исследователя в контексте и во взаимосвязи с проблемами методологического сознания, методологического мышления, профессионального качества исследователя, методологической подготовки.

В последнее время на страницах журнала «Педагогика» идет полемика по вопросам методологической культуры учителя. Все отчетливее в педагогической литературе поднимается вопрос о применении логических законов в педагогическом исследовании. В частности, Ф.А. Кузин считает, что знание законов логики облегчает анализ изучаемых явлений и фактов, придает исследователю уверенность в справедливости своих выводов, повышает их убедительность в глазах оппонентов.

Теоретические поиски и практический опыт ведущих ученых стран СНГ и Казахстана приводят их к твердым убеждениям о необходимости формирования у соискателей специальных знаний и умений, компетенции в области исследовательской работы. В РАО функционирует центр общей и нормативной методологии, разрабатывается самостоятельная учебная дисциплина, учебники и учебно-методические комплексы по методологии педагогики, необходимые научному работнику, но также и преподавателю педвуза, и учителю школы как основного фактора успешности их профессиональной деятельности.

В современных условиях исследовательская работа по педагогике непрерывно расширяется. Среди особенных черт педагога-исследователя разработчики называют: 1) понимание перспективы развития общества и его потребностей в кадрах (перспективное педагогическое мышление и богатое воображение); 2) глубокое изучение процесса всестороннего развития новых поколений и педагогический оптимизм; 3) владение методологией и методами педагогического исследования; 4) страстное стремление к истине, к познанию неизвестного, как наблюдательность и способность классификации наблюдаемых предметов, явлений и процессов, как аналитико-синтетический склад мышления; 5) научное мышление характеризуется гибким сочетанием объективности, критичности, точности, определенности, доказательности, систематичности, динамичности с непрерывным стремлением к критической проверке любой идеи, результатов эксперимента, теоретического построения. Сказанное относится к научному мышлению в любой области. Мышление ученого-педагога характеризуется некоторыми особенностями. Основным условием формирования профессиональной способности является органическое и непрерывное участие педагога-исследователя в практической работе учебно-воспитательного учреждения, в непрерывном контакте с учащимися, в систематическом изучении их деятельности.

Таким образом, в основном в науковедческой литературе на сегодня рассматриваются лишь вопросы методологии и методики педагогического исследования, но мало внимания уделялось структурным компонентам методологической культуры педагога.

По мнению В.В. Краевского, причина кризиса педагогического сознания в профессиональной сфере кроятся в дефиците методологической культуры у педагогов всех уровней. В содержание методологической культуры входят: методологическая рефлексия, способность к научному обоснованию, критическому осмыслению и творческому применению определенных концепций, форм и методов познания, управления, конструирования. Недостаточность методологической культуры сказывается в неумении учителей определить свои отношения с педагогической наукой так, чтобы извлечь из них пользу, а не повод для бесплодной атаки на науку. Проявляется она и в низком уровне исследований, нередко доказывающих то, что и так ясно. И в неумении выпускника педвуза проанализировать свою работу в свете той науки, которую, как предполагается, он изучил. И наконец, в качестве отсутствие подготовки многих выпускников средней и высшей школы, так и не научили дуиать.

Ученые утверждают, что методологическая культура нужна не только научному работнику. Методологическая культура – это культура мышления, основанная на методологических знаниях, необходимой частью которой является рефлексия. Ученый создает научно - педагогическое знание, поэтому ему нужна методологическая культура. Методологическая культура ученого может быть представлена как совокупность форм, обеспечивающих всевозможные трансформации собственно научной культуры, точнее тех ее компонентов, которые предопределяют существование и развитие науки в качестве вида деятельности.

 Методологическая культура нужна практике, так как мыслительный акт в педагогическом процессе направлен на разрешение возникающих в этом процессе проблем, и здесь нельзя обойтись без рефлексии, т.е. размышлений о собственной деятельности. Обучением будущих и сегодняшних учителей понимать и ценить педагогическую науку в ее движении, принимать научное знание не абстрактно, а как средство совершенствования своей работы может осуществлять только преподаватель, занимающийся наукой. Поэтому ведущей задачей и системообразующим фактором в повышении квалификации педагогов любого уровня должно быть овладение методологической грамотностью (образованностью, компетентностью, культурой, менталитетом).

Предложенная В.В. Краевским **концепция повышения квалификации** в этом плане имеет стратегическое значение для отрасли. Повышение квалификации – это получение дополнительных знаний по базовой специальности и совершенствование профессиональных умений на основе осмысления собственной деятельности в свете полученных знаний. Актуально обучение педагогов методической и методологической рефлексии. Важно определить критерии, требования к повышению квалификации. Необходимо самосовершенствование педагога.

Мы согласны с данной концепцией и уточнением профессионального разделения функций и видов деятельности, требований к профессии. Если главная функция педагога-ученого – умение ставить и решать научные проблемы, получать новое педагогическое знание, то для учителей особенно важно научиться применять это знание на практике.

Включение в содержание профессиональной подготовки учителя методологии педагогического исследования имеет целью развитие педагогического мышления студентов, преодоление стереотипов, формирование гибкого и творческого подхода к воспитанию и обучению. Исследователи выделяют три источника научного обеспечения учебной работы преподавателей: наука в ее концептуальной (фундаментальной) форме, наука в ее нормативной форме, результаты собственной научной деятельности педагога. Педагог-ученый в результате овладевает методологическими знаниями, конкретными научными знаниями и навыками исследовательской работы в области педагогики. Особое внимание уделяется методологической рефлексии исследователя, умению осмыслить и оценить собственную исследовательскую деятельность по определенным показателям, характеристикам, методологическим ориентирам. Эти ориентации должны быть представлены в виде характеристики педагогического исследования, по которым можно было бы оценить его качество.

Уточняются **признаки** принадлежности деятельности к области научного познания: целеполагание, выделение специального объекта исследования, применение специальных средств познания, однозначность терминов. Определяется содержание **методологической рефлексии** исследователя-педагога в виде минимального перечня тех пунктов, которые дают возможность охарактеризовать качество педагогического исследования в процессе его проведения и в завершенном виде. В структуру методологической рефлексии входят отдельные компоненты научного аппарата исследования. Например, такие как **проблема** исследования (что надо изучить из того, что ранее не было изучено?); **тема** исследования (как это назвать?); **актуальность** темы (почему данную проблему нужно в настоящее время изучать?); **объект** исследования (что рассматривается?); **предмет** исследования (как рассматривается объект, какие новые отношения, свойства, аспекты и функции объекта раскрывает данное исследование?); **гипотеза и защищаемые положения** (что не очевидно в объекте, что исследователь видит в нем такого, чего не замечают другие?); **цель** исследования (какой результат исследователь намерен получать, каким он видит этот результат?); **задачи** исследования (что нужно сделать, чтобы цель была достигнута?); **новизна** исследования (что сделано из того, что другими не было сделано, какие результаты получены впервые?);**значение для науки** (в какие проблемы, концепции, отрасли науки вносятся изменения, направленные на развитие науки, пополняющие ее содержание?); **значение для практики** (какие конкретные недостатки практической педагогической деятельности можно исправить с помощью полученных в исследовании конкретных результатов?).

Данная характеристика методологической рефлексии является основой курса методологии педагогического исследования в КазНУ им. Аль-Фараби, КазНПУ им. Абая и Казахском государственном женском педагогическом университете, который в течение ряда лет ведется с начинающими исследователями в целях совершенствования их методологической подготовки в системе послевузовского образования. Логика построения курса определяется его конечной целью – необходимостью усвоения обучающимися компетенций в области научной работы по педагогике. К их числу относятся способность осмысливать свою деятельность по проведенным выше характеристикам, рефлексия в области логики педагогического исследования, анализ последовательности его этапов. И не случайно на страницах педагогической печати продолжается полемика о методологической культуре учителя-практика и о методологической культуре педагога-исследователя.

Сторонники практико-ориентированной методологии озабочены обеспечением учителя средствами и методами рефлексии, анализа и самоанализа, оценки и самооценки педагогических явлений. Некоторые авторы методологическую культуру рассматривают в контексте развития методологической рефлексии. По их мнению, методологическая культура – это целостная, интегральная характеристика личности, обладающей фундаментальным общенаучным, методологическим знанием, системой ценностных ориентаций на творческое саморазвитие в учебно-исследовательской творческой деятельности, научным стилем мышления.

В составеметодологическойкультурыучителя-практика также выделяются следующиекомпоненты: мотивационнаясфера; интеллектуальнаясфера; волеваясфера; эмоциональнаясфера; предметно-практическаясфера; экзистенциальнаясфера; сферасаморегуляции.

 Дляпедагога-практикаобладатьметодологической культуройзначитзнатьметодологиюпедагогикииуметь применятьэтознаниевпроцессерешенияпедагогических ситуаций. Основнымисоставнымичастями культурыэтоговидаявляются: ***проектированиеиконструированиеучебно-воспитательногопроцесса; осознание, формулированиеитворческоерешениепедагогических задач; методическаярефлексия.*** Этисоставляющиеобеспечиваютвысокийуровеньпрофессиональнойдеятельности учителя, характеризуютегокактворческуюличность.