

И. В. Роберт,

Центр информатизации образования ФГБНУ «Институт управления образованием
Российской академии образования», Москва

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Проблема и цель. Статья посвящена описанию методологии научно-педагогического исследования. Представлены разные уровни методологических знаний.

Методология и методы. Предложена классификация методов исследования в педагогике. Представлены структура методологии научно-педагогического исследования и описание содержательных характеристик каждого компонента структуры. Обоснованы необходимость строгой формализации компонента структуры методологии научно-педагогического исследования и детерминированность их взаимосвязей.

Выводы. Выявленные в исследовании противоречия определяют: содержательную основу положений, выносимых на защиту; описание путей решения проблемы исследования; результаты исследования; вклад соискателя в педагогическую науку.

Ключевые слова: методология науки, методология педагогического исследования, методы исследований в педагогике, объект и предмет исследования в педагогике, педагогика, структура методологии педагогического исследования, уровни методологических знаний, цели и задачи педагогики.

Методология и методы. Рассмотрим вначале содержательные характеристики таких понятий понятий педагогики, как «методология педагогической науки», «методы педагогических исследований», «уровни методологии педагогического исследования», «результат методологии педагогической науки» и др.

А. Педагогика.

Педагогика (от греч. слова «пайдос» – дитя, «аго» – вести, «искусство вести ребёнка по жизни») – рассматривается как наука о закономерностях обучения, воспитания и просвещения подрастающего поколения или взрослых людей, а также наука об управлении их развитием в соответствии с современными потребностями, запросами и рисками социума. **Областью познания в педагогике** является обучение, воспитание, просвещение человека (как подрастающего, так и взрослого индивида). При этом развитие человека осуществляется в процессе обучения, воспитания, просвещения.

Далее перейдём к рассмотрению **методов педагогических исследований**. Как известно, **метод** (от греч. – «путь к чему-либо») – это способ, приём достижения цели особым способом упорядоченной деятельности. Иными словами, **методы проведения педагогических исследований** – это способы, приёмы познания объективной педагогической реальности или способы, или приёмы получения информации с целью установления закономерных связей, отношений, зависимостей и построения научных педагогических теорий и практик.

Остановимся на **классификации методов исследования в педагогике:**

- эмпирические и теоретические;
- констатирующие и преобразующие;
- качественные и количественные;
- частные и общие;
- содержательные и формальные;
- сбор эмпирических данных, проверка и опровержение гипотез и теории;
- описание, объяснение и прогноз;
- специальные, используемые в отдельных теориях педагогической науки;
- обработка результатов исследования.

Б. Методология педагогической науки и педагогического исследования.

Понятие «методология» будем рассматривать в его традиционном понимании как относящееся к определённой научной области, в нашем случае к педагогической науке (к педагогике). **Методология** (от греч. *μεθοδολογία* – учение о способах; или «путь вслед за чем-либо»; или от греч. *λόγος* – мысль, причина) – это учение о системе понятий и их отношений, – система основополагающих принципов, методов, способов и средств их реализации для проектирования (или построения) научно-практической деятельности человека. Методология также рассматривается как система принципов и способов построения теоретической и практической деятельности человека

в определённой области и, кроме того, как учение об этой системе. При этом отметим, что «методология науки изучает научное знание и научную деятельность» при условии, что «методология – совокупность познавательных средств, методов, приёмов, используемых в какой-либо науке» [5].

Основываясь на терминологическом аппарате философии, педагогики, технических наук, определим *методологию педагогической науки (или методологию педагогического исследования)* [1–4] как взаимосвязанную совокупность познавательных средств, методов, используемых приёмов, раскрывающих внутреннюю логику исследования в педагогике, в том числе основные принципы и методы составления плана исследования, а также систему доминирующих идей, методов, определяющих научные подходы:

- к осуществлению научно-исследовательской деятельности по основным направлениям области педагогического знания;
- получению нового знания в области фундаментальных и прикладных исследований в педагогике (направления теоретических и прикладных исследований и их перспективы, прогноз и выбор путей развития области научно-педагогического знания);
- реализации новых знаний в области создания и функционирования процессов педагогической деятельности;
- структурированию нового знания в виде закономерностей, принципов, требований, теоретических положений, моделей, предпосылок, направлений развития данной области научно-педагогического знания;
- созданию и функционированию исследуемых объектов, процессов, явлений в области педагогики, на которые опирается исследователь (учёный) в ходе осуществления научно-педагогической деятельности.

Таким образом, *методология педагогической науки* – это совокупность теоретических (научных фундаментальных) положений о педагогическом познании и преобразовании реальной образовательной действительности. К *научному инструментарию методологии педагогической науки* следует отнести следующее:

- Система методов познания педагогической реальности (комплекс принципов, условий, ориентиров, моделей, направлений исследования).
- Средства, методы, организационные формы, процедуры, являющиеся технологией преобразования и регуляцией педагогической деятельности.

При этом к *результатам методологии педагогической науки* следует отнести следующее:

1. Выявление закономерностей педагогического процесса.
2. Разработка требований к осуществлению и к результатам педагогической деятельности, педагогической продукции и пр.
3. Проектирование моделей и (или) структур педагогической деятельности и её результатов.
4. Обоснование направлений развития педагогического процесса, педагогических теорий и практик.

Методология педагогического исследования характеризуется следующими *компонентами исследования*: актуальность, задачи, объект, предмет, цель, совокупность средств, структура, последовательность решения задач.

К *уровням методологии педагогического исследования (уровни методологических знаний)* отнесём следующие:

1. Философский.
2. Общенаучный.
3. Конкретно-научный.
4. Технологический.

Остановимся на описании каждого. При этом подробнее остановимся на описании тех уровней, которые наиболее востребованы в образовательной практике.

1. Философский уровень в педагогических исследованиях как основополагающий уровень раскрывает общие подходы к реализации философских направлений, их принципов познания окружающей человека действительности, влияние их идей на образование и включает следующие направления:

- Экзистенциализм.
- Прагматизм.
- Бихевиоризм.
- Диалектический материализм.
- Идеализм.

1.1. Рассмотрим более подробно направление **экзистенциализм**, которое, согласно Ясперсу, возводит свои истоки к Кьеркегору, Шеллингу и Ницше. Через Хайдеггера и Сартра генетически восходит к феноменологии Гуссерля. Общепринято, что экзистенциальная философия – это философия бытия человека. **Экзистенциализм** (от франц. *existentialisme* или от латинского *existentia* – существование) представляет **философию существования**:

– акцентирующую внимание на уникальности бытия человека;
 – провозглашающую его иррациональным в идее преодоления (а не раскрытия) человеком собственной сущности с большим акцентом на глубине его эмоциональной природы.

Согласно экзистенциалисту психологу и психотерапевту Р. Мэю, **экзистенциализм** не только и не просто философское направление, а **культурное движение**, запечатлевающее глубокое эмоциональное и духовное измерение современного человека, изображающее психологическую ситуацию, в которой он находится, выражающее уникальные психологические трудности, с которыми он сталкивается.

Как известно, основной минус **рационального мышления** – это принцип противоположности субъекта и объекта, декларирующий разделение мира на две сферы (объективную и субъективную). Всю действительность, в том числе и человека, рациональное мышление рассматривает только как предмет, «сущность», познанием которой можно манипулировать в терминах «субъект-объект». **В противовес этому экзистенциализм** исходит из единства объекта и субъекта, которое воплощено в «экзистенции», то есть некой иррациональной реальности.

Значительное место в философии экзистенциализма занимает постановка и решение **проблемы свободы**, которая определяется как «выбор» человеком (личностью) одной из бесчисленных возможностей, предлагаемых ему жизнью. При этом **Человек** является способным мыслить и осознавать своё бытие, а следовательно, он **рассматривается в экзистенциализме как ответственный за своё существование**. То есть Человек должен осознавать себя и быть ответственным за себя, если он хочет стать самим собой. Таким образом, **Человек** мыслится экзистенциалистами **как строящий себя «проект»**. Однако в конечном счёте идеальная свобода человека – это свобода личности от общества, что входит в противоречие с социальными нормами существования индивида в социуме и является **негативным аспектом при реализации образовательных идей**, так как при этом **ответственность человека перед другими людьми, перед обществом не предусматривается**.

Вместе с тем, идею о том, что **обучающийся как человек постигает свою сущность в течение всей жизни и несёт ответственность за каждое совершённое им действие (то есть он не может объяснять свои ошибки «обстоятельствами»)** вполне можно считать **позитивной для реализации в образовательной практике**.

Представим самые распространённые **принципы экзистенциализма**:

– Применительно к человеку, его существование предшествует его сущности, которую он обретает по ходу существования. Человек делает себя сам, обретая свою сущность на протяжении всей своей жизни.

– Существование человека – это свободное существование: не как «свобода духа», а как «свобода выбора», которую никто не может отнять у человека; но люди избегают осознавать, что они свободны, предпочитая жить «как заведено в мире», «не подлинно».

– Существование человека включает в себя ответственность не только за себя, но и за окружающих, поскольку мир, интерпретируемый свободой, есть целостный (решая как поступить, человек выбирает быть таким или другим всему миру, и себя в нём).

– Временное и конечное существование человека рассматривается экзистенциализмом как бытие, обращённое в смерть, что несёт явно выраженный **негативный аспект, сопряжённый с депрессивным исходом для личности, особенно настроенной пессимистично**.

В педагогической науке идеи экзистенциализма можно реализовать при анализе и исследовании:

- эмоциональных и духовных состояний обучающегося;
- психологических ситуаций, в которых находится обучающийся;
- психологических трудностей, с которыми сталкивается обучающийся в процессе учёбы и социального общения.

Следует отметить, что в отечественной педагогике экзистенциализм не имеет широкой реализации.

1.2. Бихевиоризм.

Огромное влияние на становление теории бихевиоризма имело учение о рефлексе (И. П. Павлов, И. М. Сеченов, В. М. Бехтерев). **Основные идеи бихевиоризма** (Джон Уотсон, 1913 г.) строились на следующих позициях:

– психолог должен изучать поведение человека, отделяя его от мышления или его психической деятельности (наблюдение за человеком должно происходить точно так же, как за любым предметом исследования естественных наук);

– отрицание значимости изучения сознания, ощущений, эмоций человека, так как они недостаточно объективны и являются пережитками философского влияния;

– любая поведенческая реакция человека может быть предугадана, если известны стимул и реакция на него (расхожая идея – «стимул-реакция»);

– суть отсроченной реакции заключалась в предоставлении стимула «сейчас» и получения реакции «потом»;

– выбранное поведение человека является ответной реакцией на окружающую действительность.

Этими идеями успешно пользуются в настоящее время маркетологи, политики, менеджеры по продажам и др.

Цель бихевиоризма (по Джон Уотсону, Б. Ф. Скиннеру, Гуру, Уильяму Хантеру, Карлу Лешли) – умение предсказывать поведение человека и направлять его, то есть человеческим поведением можно управлять.

Следует подчеркнуть **минусы теории бихевиоризма** в контексте применения этой теории в педагогических исследованиях:

– не учитывается генетическая предрасположенность (тип темперамента, наследственность, внутренние мотивы, которые оказывают значительное влияние на принятие решений и пр.);

– ориентация на «программирование человека», на конкретное поведение и выработка в нём определённых качеств личности и черт характера;

– не учитываются индивидуальные особенности человека и внутренние стремления, желания, побуждения;

– отрицается человеческая индивидуальность;

– ориентация на создание послушной и удобной «человеко-машины».

Применение теории бихевиоризма в педагогике основано на следующих (весьма примитивных для современности) позициях:

– Учитель воздействует на ученика, **развивает в нём хорошие качества и побуждает к хорошему поведению.**

– В педагогике успешно применяется **метод подкрепления положительной реакции и наказание за негативную.**

– Учителя используют наказание как способ объяснить «**чего делать не надо**».

– Надо говорить о том, **что надо делать** и подчёркивать то, **как не стоит себя вести.**

– «**Метод прыжка**» **более эффективен** и приносит больше плодов.

Надо отметить то, что в России бихевиоризм никогда не пользовался и не пользуется большой популярностью в связи с тем, что творческое начало как у обучающихся, так и у обучающихся имеет превалирующее значение.

1.3. **Прагматизм** (от греч. – «дело», «действие») – философское учение, возникшее в 70-х годах XIX века в США, получившее наибольшее распространение в первой половине XX века и оказавшее сильнейшее влияние на духовную жизнь этой страны. Основная **идея прагматизма** (Чарлз Сандерс Пирс (1839–1914), американский философ, логик, математик и естествоиспытатель; У. Джеймс; Дж. Дьюи) заключается в том, что **функция мысли в прагматизме – не в познании** как отражении объективной реальности, **а в преодолении сомнения**, являющегося помехой для действия (Ч. Пирс), и **в выборе средств, необходимых для достижения цели** (У. Джеймс) или для решения «проблематической ситуации» (Дж. Дьюи).

Если рассматривать философские воззрения Пирса, то можно заметить, что они сочетают две противоположные тенденции: **позитивистскую** (эмпирическую) и **объективно-идеалистическую**, идущую от Платона и Ф. Шеллинга:

- отрицание врождённых идей и интуитивного познания;
- за исходный пункт познания признаётся «видимость» (вслед за И. Кантом);
- понятие об объекте можно достигнуть лишь путём рассмотрения всех практических следствий, вытекающих из действий с этим объектом;
- наше знание об объекте всегда является незавершённым и опровержимым, то есть гипотетическим.

Рассмотрение трактовок Ч. Пирса приводит к следующим утверждениям. **Истина** – это ясное, отчётливое, непротиворечивое на данной стадии развития знания. **Истинность знания** является

надёжным условием результативной практики. *Полезность* определяет значение истины, её надёжность. *Практический интерес* – есть причина нашей заинтересованности в искании истины. *Высшее воплощение духа – есть Бог*, к которому человек обращён всеми своими духовными силами – чувством совершенства, любовью и верой. *Рациональные доказательства бытия Бога бесполезны. В поведении человека всегда есть рационально необъяснимый, непознаваемый «остаток», направляемый верой.*

Следует отметить и тот факт, что Ч. Пирс является одним из основоположников математической логики и семиотики.

По Дж. Дьюи, *познание – есть инструмент* приспособления человека к окружающей среде, как природной, так и социальной. *Мерило истинности теории – её практическая работоспособность* в данной жизненной ситуации. *Практическая целесообразность* – критерий не только истинности, но и моральности. Под этим углом зрения Дж. Дьюи рассматривал и проблемы религии. Рассматривая *метод инструментализма* Дьюи, следует отметить, что он пригоден для эффективного решения любых проблем в «идеальном демократическом» обществе. Защиту и обоснование именно такого общества он считал своей главной как социальной, так и моральной целью, а также смыслом своего философствования. *Дж. Дьюи* был политическим мыслителем и *внёс существенный вклад в разработку идей педагогики и теорию культуры.*

Применение *в педагогике идеи прагматизма* основывается на следующих позициях:

– *Основная идея в целесообразности поступков* обучающегося – это достижение поставленной перед ним цели обучения, воспитания, что является, несомненно, *позитивным вектором его развития, но не единственным.*

– *Мерило истинности любой теории – практика*, что является, несомненно, *позитивным* обоснованием явлений, процессов окружающей обучающегося действительности, *но не единственным.*

– *Практическая целесообразность – критерий не только истинности, но и моральности*, что является, несомненно, *негативным* проявлением данного подхода, так как мораль выше каких-то практических обоснований.

1.4. Диалектический материализм.

Диалектика (от греч. *διαλεκτική* – искусство спорить, вести рассуждение) – метод аргументации в философии, форма и способ рефлексивного теоретического мышления, имеющего своим предметом противоречие в содержании этого мышления. *Диалектический метод* является одним из центральных в европейской и индийской философских традициях.

Диалектический материализм основан на онтологической первичности материи относительно сознания и постоянного развития материи во времени. Согласно диалектическому материализму: *материя* – единственная основа мира; *мышление* – неотъемлемое свойство материи; *движение и развитие мира* – результат преодоления его внутренних противоречий. Термин «*диалектический материализм*» был введён в 1887 году Иосифом Дицгеном, социалистом, который состоял в переписке с К. Марксом с 1848 года. При этом надо учитывать, что К. Маркс термин «диалектический материализм» не использовал.

Исходными позициями теории познания диалектического материализма можно считать следующие: материалистическое решение вопроса об отношении мышления к бытию; признание основой процесса познания общественной практики (взаимодействие человека с окружающим миром) в конкретно-исторических условиях общественной жизни; практика – основа формирования и источник знания, основной стимул и цель познания, сфера применения знания, критерий истинности результатов процесса познания; процесс познания начинается с ощущений и восприятий (с чувственной ступени) и поднимается на уровень абстрактного логического мышления; переход от чувственного познания к логическому мышлению является скачком от знания о единичном, случайном и внешнем к обобщённому знанию о существенном, закономерном; чувственное отражение и мышление неразрывно связаны между собой, образуя последовательно восходящие звенья единого познавательного процесса.

Позитивными аспектами теории диалектического материализма в педагогике можно считать:

– Необходимые приёмы познания, какими являются сравнение, анализ, синтез, обобщение, абстракция, индукция и дедукция, которые по-разному выявляются на различных уровнях познания.

– Результаты процесса познания, поскольку они являются адекватным отражением вещей, их свойств и отношений, всегда имеют объективное содержание и составляют объективную истину.

Как известно, *три закона диалектического материализма* выражают универсальные формы развития материального мира и его познания, а также являются всеобщим методом диалектического

мышления: закон перехода количественных изменений в качественные; закон единства и борьбы противоположностей; закон отрицания отрицания. Остановимся на их кратких характеристиках.

Закон единства и борьбы противоположностей состоит в том, что развитие объективного мира и его познание осуществляется путём раздвоения единого на взаимоисключающие противоположные моменты, стороны, тенденции. Их взаимоотношения, «борьба» и разрешение противоречий, с одной стороны, характеризует ту или иную систему как нечто целое, качественно определённое, а с другой – составляет внутренний импульс её изменения, развития, превращения в новое качество.

Закон взаимного перехода количественных изменений в качественные вскрывает наиболее общий механизм развития: изменение качества объекта происходит тогда, когда накопление количественных изменений достигает определённого предела, происходит скачок, то есть смена одного качества другим.

Закон отрицания отрицания характеризует направление развития. Его основное содержание выражается в единстве поступательности, прогрессивности и преемственности в развитии, возникновении нового и относительной повторяемости некоторых элементов, существовавших прежде.

Остановимся на рассмотрении содержательной характеристики **диалектико-материалистической педагогики**, которая постулирует следующее:

– личность есть объект и субъект общественных отношений, а её развитие детерминировано внешними обстоятельствами и природной организацией человека, что **является несомненным позитивом для педагогических реализаций;**

– ведущую роль в развитии личности играет воспитание, которое представляет собой сложный социальный процесс, имеющий исторический и классовый характер, что можно считать **лишь частичным позитивным началом в процессе воспитания;**

– личность и деятельность человека находятся в единстве (личность проявляется и формируется в деятельности), что можно считать **лишь частичным позитивным началом в процессе воспитания;**

– основной тезис диалектического материализма «Бытие определяет сознание» породил в педагогике одно из основных её понятий – «формирование» (личности, знаний и умений у обучающегося и пр.); так как в рамках этого философского направления в качестве объекта педагогического воздействия рассматривается не целостный человек, а лишь его свойства как социального существа (личность), то этот аспект **носит негативный характер для педагогических решений;**

– проявления духовной жизни человека ограничиваются его нравственностью, а потому «существенно человеческое в человеке», то есть ментальное и духовное, что составляет основу его бытия, не изучается; это можно считать **лишь частичным позитивным началом в процессе воспитания;**

– образование понимается как феномен, зависящий исключительно от конкретных исторических и социокультурных условий, а становление человека рассматривается лишь как процесс, определяемый условиями его жизни; этот аспект **имеет частичное позитивное начало;**

– цели образования задаются извне, а именно, обществом и государством, а воспитание представляется как целенаправленное формирование заданных качеств; этот аспект можно считать **лишь частичным позитивным началом в процессе образования;**

– всё, что происходит в природе и обществе, рассматривается как причинно-обусловленное, и потому момент случайности исключается из образовательного процесса, который считается полностью управляемым; этот аспект **носит негативный характер для педагогических решений;**

– применяются в основном методы исследования, характерные для естественных и общественных наук; этот аспект **носит негативный характер для педагогических решений;**

– педагогические концепции, как правило, технологичны (технократичны) и связаны с организацией разнообразной деятельности обучаемых, поскольку считается, что личность развивается в деятельности; этот аспект **имеет лишь частично позитивное начало.**

Следует подчеркнуть тот факт, что диалектический материализм в течение долгого времени служил основой советской педагогики и в настоящее время его идеи лежат в основе многих современных концепций образования, в том числе технократического характера.

1.5. **Идеализм** как философская основа педагогического исследования категорически отвергалась в своё время советской педагогикой, в связи с чем и в настоящее время в России не пользуется востребованностью.

После подробного рассмотрения философского уровня методологии педагогического исследования продолжим изучать краткую характеристику следующих уровней.

2. **Общенаучный уровень методологии педагогического исследования** раскрывает общие теоретические научные концепции, принципы познания педагогического исследования, категориальный аппарат педагогической науки в целом и в конкретном педагогическом исследовании в частности.

3. **Конкретно-научный уровень методологии педагогического исследования** раскрывает научные принципы познания конкретного педагогического исследования, его категориальный аппарат, его особенности и перспективы его развития.

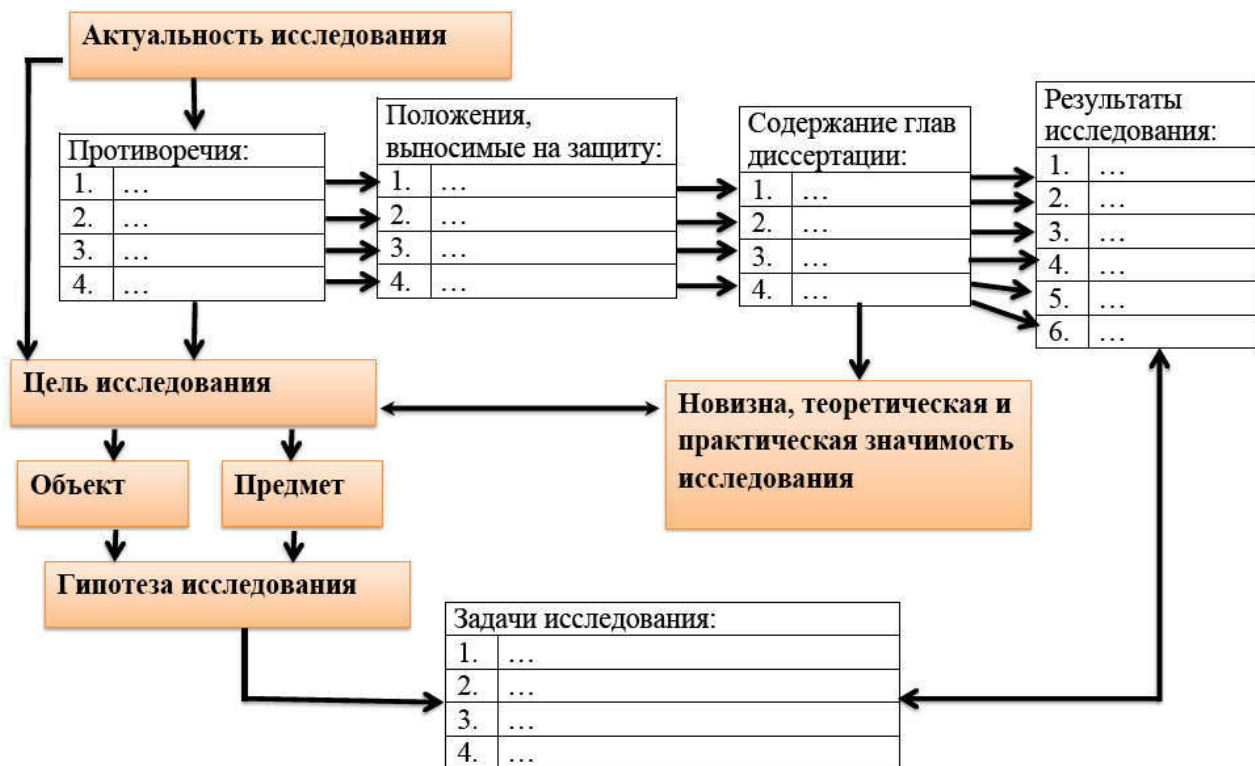
4. **Технологический уровень методологии педагогического исследования** представляет методику, технологию, технику исследования, технико-технологические принципы получения эмпирически достоверного материала педагогической науки, современные средства реализации предлагаемых результатов исследования.

Заключая описание основных позиций методологии педагогического исследования, остановимся на характеристике **методологических принципов научного исследования** (объективности, сущностного анализа, единства логического и исторического оснований, концептуального единства). При этом следует учитывать, что **логика развития любой науки опирается на движение**: от эпизода через опыт и его систематизацию; к методике, к теории, к методологии и к отражению данной логики в научно-исследовательском подходе в определённой научной области знания.

При этом **характеристика методов педагогического исследования** предполагает также рассмотрение следующих позиций: **конкретно-научные** (конкретно-педагогические) методы исследования; **теоретические** методы исследования, предназначенные для выявления противоречий, определения проблем, формулирования гипотез, оценки анализируемой информации и собранных фактов; **эмпирические или практические** методы исследования, предназначенные для создания, сбора и организации эмпирического материала, фактов педагогического содержания, продуктов образовательной деятельности.

В. Структура методологии педагогического исследования и содержательное описание её компонентов.

Основываясь на вышеизложенных позициях, перейдём к **структуре методологии педагогического исследования и к содержательному описанию её компонентов**. Вначале рассмотрим **структуру методологии педагогического исследования**:



Структура методологии педагогического исследования

Перейдём к описанию строго *детерминированных взаимосвязей между компонентами* выше представленной *структуры методологии педагогического исследования*.

Рассмотрение схемы «Структура методологии педагогического исследования» убеждает в необходимости обоснования и описания содержательной характеристики каждого компонента структуры, которые – суть пунктов введения диссертации, их строгой формализации и детерминированности их взаимосвязи.

Необходимость формализации «общей характеристики диссертационной работы» (в пункте диссертации «Введение») обусловлена многими факторами. Во-первых, как известно, педагогика – это интегрированная область научного знания, содержательная часть которой основана на философско-методологической, психолого-педагогической, социальной и технологической компонентах. Именно поэтому пункты введения диссертации должны быть информативны, формализованы, а их взаимосвязи строго детерминированы. Во-вторых, формализация «общей характеристики диссертационной работы» необходима для того, чтобы любой желающий мог прочесть работу (в том числе эксперт или рецензент) и по каждому пункту описания исследования (актуальность, объект, предмет, цель исследования и т. д.), формализовано представленного в введении, определить, что конкретно выполнено соискателем. В противном случае, автор диссертации должен писать обо всём и ни о чём конкретно, «растекаясь мыслью по древу познания». При этом *название педагогического исследования – диссертации* по педагогическим наукам должно отражать теоретический и методический аспекты проблемы педагогической науки.

Информативность и формализация изложения текста во введении диссертации, а также детерминированность связей компонентов должна достигаться следующим образом.

В.1. Описание содержательной характеристики компонентов структуры методологии педагогического исследования.

Формулировка названия педагогического исследования (диссертации) по педагогическим наукам содержательно должна отражать теоретический и методический аспекты проблемы (или задачи) педагогической науки.

1. В *актуальности* (к примеру, докторской диссертации) необходимо выделить 4–5 направлений научно-педагогических исследований (в соответствии с названием работы), провести анализ исследований (с указанием Ф. И. О. предшественников), выделив то, что автор считает основой для своего исследования (на что опирается автор в своём научном исследовании). Далее из анализа выделить то, что не выполнено предшественниками, но актуально, и обосновать, что автор предполагает создать. При этом ссылки во введении должны быть на группу авторов (минимум 2–3 Ф. И. О.). Именно в анализе диссертант, ссылаясь на своих предшественников в выделенных им нескольких направлениях педагогической науки, выявляет, что до него сделано и кем, какие теоретические и практико-ориентированные разработки уже созданы, определяет для себя, что он берёт за теоретическую базу своего исследования, определяет, что, по его мнению, подлежит критике, переработке или доработке.

На основе результатов анализа, предложенного в *актуальности*, необходимо выделить содержательно значимые *противоречия* педагогической науки и адекватно им сформулировать проблему исследования, разрешение которой и определяет вклад соискателя в педагогическую науку.

2. В *противоречиях* содержательно должны быть выявлены несоответствия современного состояния положений теории, методики и (или) практики образования запросам общества (социума) или современному состоянию науки, образования и пр. Выявленные противоречия должны быть сформулированы на научно-педагогическом материале и отражать противоречия педагогической науки. При этом *содержание положения, выносимого на защиту*, необходимо формулировать в виде высказывания (в стиле математической логики), а не в виде декларативного утверждения или в виде перечисления достигнутых результатов. *Проблема научно-педагогического исследования* – это обобщение выявленных автором противоречий, возникших в педагогической науке. Кроме того, *содержание положений, выносимых на защиту*, определяет содержание глав, в которых описывается, как соискатель достигает разрешения противоречий (решения проблемы исследования). При этом *разрешение противоречий напрямую определяет результаты исследования, а сформулированные соискателем задачи должны отражать пути разрешения противоречий (решение проблемы исследования)*.

3. В педагогических исследованиях *выявленные противоречия должны быть основой содержания положений, выносимых на защиту*. Иными словами, адекватно противоречиям необходимо

сформулировать *положения, выносимые на защиту*, определяющие содержательную основу теоретических (обычно в первых главах) и методических (обычно в последующих главах) результатов исследования диссертации. Содержательно *положение, выносимое на защиту*, необходимо формулировать на научно-педагогическом материале – в виде высказывания (в стиле математической логики), подлежащего защите, то есть оно должно представлять собой логико-ориентированное утверждение, которое содержательно описывает доказуемое (или защищаемое) утверждение.

Таким образом, положение, выносимое на защиту, должно представлять собой логико-ориентированное утверждение, которое содержательно описывает доказуемое (или защищаемое) утверждение в виде высказывания (в стиле математической логики), подлежащего защите.

4. *Объектом исследования в педагогике (в педагогическом исследовании)* является:

- «педагогический факт» (явление, процесс);
- система педагогических явлений (процессов) и также взаимосвязей с развитием этих явлений (процессов);
- явления действительности, обуславливающие развитие человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества;
- явления действительности, обуславливающие становление и развитие образования (как процесса обучения, воспитания, просвещения).

Иными словами, *объект* педагогического исследования – это то, что автор конкретно исследует, анализирует, изучает, рассматривает в своей работе.

5. *Предмет исследования в педагогике (в педагогическом исследовании)* – это *различные аспекты образовательного процесса* как реального целостного педагогического процесса, целенаправленно организуемого в специальных социальных институтах (семья, образовательные, культурно-воспитательные, просветительные учреждения):

- процесс обучения, воспитания, просвещения;
- управления образованием;
- контроля и установления уровня достижений обучающихся;
- разработки и использования педагогической продукции.

Иными словами, *предмет* педагогического исследования – *это аспект объекта* педагогического исследования.

6. *Цель исследования в педагогике (в педагогическом исследовании)* – это результат создания теоретической, учебно-методической, технологической базы развития цивилизованной реализации каждого индивида (обучающегося) в условиях современного общества на основе научного познания педагогической действительности при обеспечении (реализации) мер по её совершенствованию и безопасности.

7. *Гипотеза исследования*, выражаясь поэтически, как в капле морской воды должна отражать всё многообразие солевого состава моря! Переходя от поэтического к научно-педагогическому стилю, предложим такую формулировку: *гипотеза диссертационного исследования* должна отражать то предположение, справедливость которого доказывается в педагогическом эксперименте на «малом объёме», но по существенным признакам легитимна для «всего объёма». При этом *формулировка гипотезы должна раскрывать содержательную основу тех теоретических и (или) методических условий, реализация которых позволит достичь необходимых научно-педагогических результатов.*

Таким образом, *формулировка гипотезы* научно-педагогического исследования строится как предположение о достижении каких-то результатов на основании реализации выдвинутых автором условий.

8. *Задачами исследования в педагогике (в педагогическом исследовании)* при проведении фундаментальных и прикладных исследований по той или иной педагогической проблематике являются следующие:

- изучение и анализ педагогических теорий и практик, их развитие и использование в образовательном процессе;
- развитие педагогического знания в соответствии с изменениями в обществе, науке, образовании;
- разработка методик педагогического познания;
- педагогическое участие в становлении и позитивном развитии личности граждан;
- разработка систем педагогических учреждений, методов, форм, средств по решению задач воспитания, обучения, просвещения;

– разработка теоретических и практических подходов к осуществлению различных видов воспитания.

9. В *научной новизне* необходимо содержательно, но в назывном виде охарактеризовать только то, что автором выполнено впервые в педагогической науке.

10. В *теоретической значимости* надо содержательно раскрыть и охарактеризовать только теоретический вклад автора в педагогическую науку.

11. В *практической значимости* надо содержательно раскрыть и охарактеризовать только практико ориентированный вклад автора в педагогическую науку (методики, учебные программы, учебно-методические комплексы, педагогическая продукция, в том числе разработанная на базе ИКТ и пр.)

12. Роль *методологической основы исследования* в тексте введения играет очень важную роль, так как здесь демонстрируется эрудиция соискателя, его информированность в той области педагогической науки, в которую он намерен внести свой собственный вклад.

Несомненно, в автореферате необходимо отметить, что является предтечей диссертационной работы, то есть, кого из известных специалистов в области педагогики соискатель считает своими учителями (в самом широком смысле этого слова). Именно поэтому в автореферате необходим этот пункт. Но, если в этом абзаце автореферата представлен «иконостас», а не описание, «какие именно положения, теории, концепции...» явились основой для исследования соискателя, то это большой минус соискателю, который не в состоянии понять (или объяснить), какую роль играют предшествующие научные работы, что из них необходимо взять за основу, что отвергнуть и почему.

Таким образом, пункт *«Методологическая основа исследования»*, *во-первых, констатирует, что соискатель берёт за теоретико-методологическую базу своего исследования, во-вторых, что явилось предтечей его исследования и почему, и, в-третьих, отражает информированность диссертанта в области существующего состояния научно-педагогических исследований избранной им области педагогической науки.*

При этом в *методологии исследования* перечисляются (с указанием Ф. И. О. предшественников) те направления научно-педагогических исследований (в соответствии с названием работы), которые автор считает основой для своего исследования, то есть то, на что опирается автор в своём научном исследовании. При этом на все Ф. И. О. предшественников должны быть ссылки в тексте диссертации и автореферата и эти Ф. И. О. обязательно должны быть включены в список литературы диссертации.

13. *Этапы исследования.* Создание любого научно-педагогического труда – будь то монография, концепция, учебно-методические разработки или диссертация как кандидатская, так и докторская, – длительная работа, проходящая много этапов: анализ состояния научно-педагогических исследований и опыта практиков образовательной деятельности; выявление противоречий, на основе которых намечаются теоретические подходы; разработка методических решений, созданных на основе теоретических положений, разработанных соискателем; педагогический эксперимент, подтверждающий или опровергающий гипотезу исследования; повторные итерации, корректировка методических разработок по результатам эксперимента; формулирование выводов-результатов исследования. Перечень можно продолжить, детализировать и конкретизировать.

Именно описание этапов исследования, каждый из которых пройден, «выстрадан» соискателем, и позволяет эксперту, да и новому поколению исследователей, ознакомиться с этапами этого нелёгкого труда – научного поиска: создание теории, её методической реализации, экспериментальное подтверждение предложенных позиций и, наконец, внедрение предложенных соискателем результатов исследования!

Описание этапов исследования позволяет эксперту и новому поколению исследователей ознакомиться с этапами научно-педагогического труда: научный поиск проблемы исследования, создание теории (или совершенствование существующей), разработка методической реализации, педагогический эксперимент, внедрение предложенных соискателем результатов исследования.

14. *Апробацию результатов исследования* необходимо проводить как на теоретическом, так и на практическом уровнях. Так, если теоретические положения, разработанные в диссертации, вошли составной частью в научный отчёт по результатам фундаментальных исследований РАО (или вуза), то это внедрение на уровне фундаментальной педагогической науки. Если практико-ориентированные разработки соискателя признаны (одобрены) научным сообществом на конференциях, семинарах, симпозиумах, то это можно отнести к апробации результатов исследования на методическом уровне. Сам по себе процесс апробации результатов исследования ценен и интересен

научным взаимодействием с коллегами, которое проявляется как при осуществлении определённых научно-практических мероприятий, так и при научной дискуссии, спорах, итерациях, последующих доработках. Несомненно лишь то, что процесс апробации результатов исследования не может быть формальным, так как отражает суть научной жизнедеятельности соискателя.

15. Современный уровень *педагогического эксперимента*, как правило, предполагает использование информационных систем, автоматизирующих процесс обработки его результатов. Результаты педагогического эксперимента, конечно же, могут быть и отрицательными. И в этом нет ничего необычного, так как отрицательный результат тоже является результатом. В этом случае диссертант меняет свои научно-методические подходы, начинает новый поиск или модифицирует то, что считает необходимым, то есть продолжает свою научную жизнедеятельность.

16. В *заключении* или *основных результатах исследования* (для докторской диссертации – минимум на 6–8 страницах) должны быть *содержательно описаны результаты исследования в соответствии с поставленными задачами*. Иными словами, каждый пункт заключения должен соответствовать поставленной автором исследования задаче.

В.2. Описание строго детерминированных взаимосвязей между компонентами структуры методологии педагогического исследования.

I. Начинаем движение по стрелкам схемы сверху вниз. Рассматривая *актуальность исследования*, автор в соответствии с названием своей диссертации выбирает из всего теоретического наследия педагогической науки определённую основу для своего исследования в виде *нескольких направлений научно-педагогических исследований*. *Анализ* научно-педагогической литературы и практики образования по выделенным автором направлениям позволяет ему выявить, что до него сделано в педагогической науке и кем, а также какие теоретические и практико ориентированные разработки уже созданы, и что не выполнено предшественниками, но актуально, с его точки зрения и по каким причинам (обоснование). То есть, автор *выявляет «белые пятна» педагогической науки*. Далее автор определяет для себя, что он берёт за теоретическую и методическую основы своего исследования, определяет, что, по его мнению, не разработано, но актуально на данном этапе развития педагогической науки, что требует переработки или доработки. Далее автор обосновывает, что он предполагает создать и обосновывает тем самым *актуальность* своего исследования.

II. Двигаясь вниз по стрелкам схемы, исходящим из актуальности, будем теперь рассматривать *противоречия и проблему исследования*, которые являются следствием обоснованной автором актуальности исследования. Иными словами, из обоснования актуальности, на основе результатов анализа автор выделяет содержательно значимые *противоречия* своего *педагогического исследования* и адекватно им формулирует *проблему* своего *педагогического исследования* как обобщение выявленных противоречий, возникших в педагогической науке, разрешение которых и определяет вклад соискателя в педагогическую науку.

III. Двигаясь вправо по стрелкам схемы, исходящим из противоречия, будем рассматривать *положения, выносимые на защиту*. Выявленные соискателем (см. выше по схеме) *противоречия определяют содержательную основу положений*, выносимых на защиту. То есть *адекватно противоречиям формулируются положения, выносимые на защиту: теоретическое (обычно в первом положении) и методические (обычно в последующих положениях)*.

IV. В свою очередь, *положения, выносимые на защиту* (двигаемся вправо по стрелкам схемы), *определяют содержание глав диссертации*, в которых описывается, как соискатель достигает разрешения противоречий (решение проблемы исследования). *В содержании глав диссертационного исследования описывается и логически обосновывается (иногда и доказывается), как соискатель «защищает» положения, выносимые на защиту*, тем самым определяя, как автор достигает разрешения противоречий (решения проблемы исследования). *При этом в главах описываются полученные результаты исследования, определяющие вклад соискателя в педагогическую науку*.

V. Двигаясь вниз по стрелкам схемы, исходящим из актуальности и противоречия, переходим к определению *цели, объекта, предмета и гипотезы исследования, которые содержательно являются их* (вышестоящих по схеме компонентов) *следствием*.

Цель исследования в соответствии с содержанием противоречий (двигаемся вправо от цели по стрелке схемы), *определяет содержание научной новизны, теоретической и практической значимости исследования* как характеристику вклада автора в педагогическую науку.

VI. В свою очередь, *научная новизна, теоретическая и практическая значимости исследования* (двигаемся вниз по стрелке схемы от результатов исследования) *содержательно являются*

следствием разработанных в главах результатов исследования, так как то, что описано в главах, должно обладать новизной, иметь теоретически и методически значимые результаты и соответствовать цели исследования.

VII. Переходим к *гипотезе* педагогического исследования, которая есть суть предположения о достижении каких-то результатов на основании реализации выдвинутых автором определённых условий. При этом содержательно формулировка гипотезы должна являться следствием содержательной основы *объекта исследования* (что автор конкретно исследует, анализирует, изучает, рассматривает в своей работе) и *предмета исследования* (аспекты образовательного процесса).

VIII. Исходя из понимания содержательной основы гипотезы исследования, *задачи исследования* являются следствием выдвинутых автором условий, которые необходимо выявить с помощью *изучения и анализа* педагогических теорий или практик, или условий их развития и применения в образовательном процессе (это обычно *первые задачи исследования*). Далее выдвигаются *теоретические задачи* (обоснование и формулирование принципов, требований, моделей, направлений совершенствования теории и (или) методики и пр.) по развитию педагогического знания в соответствии с изменениями в обществе, науке, образовании, по осуществлению различных видов воспитания. Далее выдвигаются *методические задачи* (разработка методик педагогического познания; педагогическое участие в становлении и позитивном развитии личности граждан; методические рекомендации и пр.). Далее выдвигаются *практико ориентированные задачи* (разработка и обоснование целесообразности применения учебно-методических материалов и комплексов, систем педагогических учреждений, методов, форм, средств по решению задач воспитания, обучения, просвещения).

Выводы. Обобщая детерминированность взаимодействия компонентов схемы, отметим следующее:

– разрешение противоречий напрямую определяет результаты исследования, а сформулированные соискателем задачи должны отражать пути разрешения противоречий (решение проблемы исследования);

– выявленные соискателем *противоречия определяют содержательную основу положений, выносимых на защиту, и определяют содержание глав*, в которых описывается, как соискатель достигает разрешения противоречий (решение проблемы исследования), и, следовательно, *определяют результаты исследования, и вклад соискателя в педагогическую науку*.

Г. Стиль изложения педагогического исследования.

Г.1. Стиль диссертации должен быть:

– *аналитический* – выявление из исследуемых работ предшественников (по сопряжённой тематике) того, что автор считает основой для своего исследования (на что опирается автор в своём научном исследовании); выделение того, что не выполнено предшественниками, но актуально, с точки зрения автора; обоснование того, что автор предполагает создать;

– *обосновывающий* – предлагаемые теоретические и практико ориентированные результаты исследования, полученные автором, в опоре на теоретические и методические разработки предшественников;

– *описательный* – содержательно представляющий то, что выполнено автором с обоснованием (или доказательством) полученных результатов.

Г.2. Стиль автореферата диссертации должен быть описательный (содержательное описание того, что сделано автором) с обоснованием (или доказательством) полученных результатов.

При этом *автореферат должен полностью отражать содержание диссертации, являться доказательно-описательным материалом тех результатов исследования, которые создал автор, адекватно цели исследования и выдвинутым задачам, коррелирующим с положениями, выносимыми на защиту, и определяющими вклад соискателя в педагогическую науку*.

Библиографический список

1. Баскаков А. Я., Туленков Н. В. Методология научного исследования : учеб. пособие. Киев, 2004. 216 с.
2. Куликов С. Б. Основы философского анализа науки: методология, смысл и цель. Томск, 2005. 184 с.
3. Петров Ю. И. Методологические вопросы анализа научного знания. М.: Высшая школа, 1977. 224 с.
4. Фейерабенд П. Избранные труды по методологии науки / пер. с англ. и нем. А. Л. Никифорова ; общ. ред. и вступ. ст. И. С. Нарского. М.: Прогресс, 1986. 542 с.
5. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. 5-е изд. М.: Политиздат, 1986. 590 с.

I. V. Robert,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, academician of Russian,
Head of the Education Informatization Center of the Federal State Budgetary Scientific
Establishment "Education Management Institute of the Russian Academy of Education"
Institute of Education Management of the Russian Academy of Education
5/16, 1B Makarenko st., Moscow, 105062, Russian Federation
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9303-6560>
e-mail: rena_robert@mail.ru

METHODOLOGY OF PEDAGOGICAL RESEARCH

Introduction. The article is devoted to the description of the methodology of scientific and pedagogical research. Different levels of methodological knowledge are presented.

Methodology and methods. The classification of research methods in pedagogy is proposed. The structure of the methodology of scientific and pedagogical research and description of the content characteristics of each component of the structure are presented. The necessity of strict formalization of the structure component of the methodology of scientific and pedagogical research and determination of their interrelations are substantiated.

Conclusions. The contradictions identified in the study determine: the substantive basis of the provisions submitted for defense; description of ways to solve the problem of research; the results of the study; the applicant's contribution to the pedagogical science.

Keywords: methodology of science, methodology of pedagogical research, methods of research in pedagogy, object and subject of research in pedagogy, pedagogy, structure of methodology of pedagogical research, levels of methodological knowledge, goals and objectives of pedagogy.

References

1. Baskakov A. Ya., Tulenkov N. V. *Metodologiya nauchnogo issledovaniya: Ucheb. Posobie* [Methodology of scientific research: Studies. Benefit]. Kiev, 2004. 216 p.
2. Kulikov S. B. *Osnovy filosofskogo analiza nauki: metodologiya, smysl I cel'* [Fundamentals of philosophical analysis of science: methodology, meaning and purpose]. Tomsk, 2005. 184 p.
3. Petrov Yu. I. *Metodologicheskie voprosy analiza nauchnogo znaniya*. [Methodological issues of scientific knowledge analysis]. Moscow: Higher school, 1977. 224 p.
4. Feyerabend P. *Izbrannye trudy po metodologii nauki* [Selected works on the methodology of science]. Moscow: Progress, 1986. 542 c.
5. *Filosofskij slovar'* [Philosophical dictionary]. Edited by I. T. Frolov, 5th ed. Moscow: Politizdat, 1986. 590 p.

Поступила в редакцию 4.05.2018

© И. В. Роберт, 2018

Автор статьи: **Ирэна Веньяминовна Роберт**, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, руководитель Центра информатизации образования ФГБНУ «Институт управления образованием Российской академии образования», 105062, Москва, ул. Макаренко, д. 5/16, стр. 1Б, e-mail: rena_robert@mail.ru

Рецензенты:

С. Н. Белова, доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебно-методической работе, Курский институт развития образования.

Н. В. Герова, доктор педагогических наук, профессор кафедры информатики, вычислительной техники и методики преподавания информатики, Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина.