

Михайлычев Евгений Аркадьевич, Солнышков Максим Евгеньевич

**МЕТОДОЛОГИЯ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ: СИМПТОМЫ КРИЗИСА**

Адрес статьи: [www.gramota.net/materials/1/2011/7/33.html](http://www.gramota.net/materials/1/2011/7/33.html)

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

**Альманах современной науки и образования**

Тамбов: Грамота, 2011. № 7 (50). С. 117-119. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: [www.gramota.net/editions/1.html](http://www.gramota.net/editions/1.html)

Содержание данного номера журнала: [www.gramota.net/materials/1/2011/7/](http://www.gramota.net/materials/1/2011/7/)

**© Издательство "Грамота"**

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: [www.gramota.net](http://www.gramota.net)

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: [almanac@gramota.net](mailto:almanac@gramota.net)

материала, без принуждения и жёсткой установки. Педагогические стимулы должны быть нацелены на конкретного человека, а не абстрактное представление о нём, что их применение предполагает знание противоречий и сложностей процесса личностного развития. Поэтому теория стимулов в педагогической деятельности разрабатывалась П. П. Блонским не только в рамках антропологического направления, но и в педологических и психологических работах учёного.

В качестве психологического обоснования программы реформы образования выступала идея о том, что: «важна не цель, но сам путь, важно не получение результата, но установление подходов к нему. Важно только то, чтобы школа обратила исключительное внимание на совершенствование ребёнка, как познавателя причинных связей между явлениями; до каких же пределов это совершенствование может быть доведено, зависит уже не от нашего желания, но от сил самого ребёнка» [1, с. 55].

Антропологические взгляды П. П. Блонского основываются на необходимости гармоничного сочетания различных воздействий, обеспечивающих полноценное умственное, нравственное, эстетическое и физическое развитие подрастающих поколений, где особое значение он придавал трудовому воспитанию и политехническому образованию. Содержание обучения в политехнической школе он мыслил как синтез гуманитарного и естественнонаучного образования, направленного, в конечном счете, на формирование четкого философского мировоззрения.

П. П. Блонский совершенно правильно указывает, что «не профессиональная школа, специализирующая подростка в определённой фиксированной профессии, но политехническая школа, дающая всестороннее научно - индустриальное образование, является современной школой. И такая школа гарантирует своим воспитанникам, в качестве конечного результата, равное приобщение к миру современной культуры» [2, с. 226]. Учащимся надо дать глубокие знания о природе, обществе и мышлении с учётом того, что учебный предмет должен рассматриваться с точки зрения подготовки школьников к трудовой деятельности, развивая их общеобразовательные и политехнические знания.

С этих позиций Блонский разрабатывал основы педагогического образования, которые реализовывались в деятельности управляемой им Академии социального воспитания. Предлагалась поэтапная подготовка учителя, которая включала сначала «общее воспитание и образование, потом педагогическое и только потом специальное изучение предмета и методики его преподавания» [5]. Подчеркивалось значение психологических знаний для учителя, педагогической практики, а также использование исследовательских, дискуссионных форм обучения студентам, воспитанию у них готовности к профессиональному самосовершенствованию, так необходимых профессии учителя.

Таким образом, анализируя педагогическое наследие П. П. Блонского, а в особенности его ранние труды до 1924 года, можно констатировать, что именно антропологический подход, внимание к личности ребёнка, субъект - субъектные отношения учителя и ученика являлись основой его теоретической и практической деятельности, имеющей целью всестороннее развитие личности.

#### *Список литературы*

1. Блонский П. П. Задачи и методы народной школы // Избранные педагогические произведения. М., 1961. С. 102.
2. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения. М., 1961. С. 226-227.
3. Блонский П. П. Курс педагогики: введение в воспитание ребёнка. М., 1916.
4. Блонский П. П. Место К. Д. Ушинского в истории русской педагогики // Педагогический листок: журнал для воспитателей и народных учителей. 1915. Кн. 2. С. 92-102.
5. Личный архив П. П. Блонского // Научный архив Российской академии образования. Ф. 112. Воспоминания: рукопись.
6. Пряникова В. Г. Антрополого-гуманистическое направление в отечественной педагогике (20-е-30-е гг. XX века) // Педагогика. 1995. № 2. С. 88-91.

УДК 37.012«19»

*Евгений Аркадьевич Михайлычев, Максим Евгеньевич Солнышков  
Таганрогский государственный педагогический институт*

#### МЕТОДОЛОГИЯ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ: СИМПТОМЫ КРИЗИСА<sup>©</sup>

Современная российская педагогика по праву характеризуется многими ее теоретиками как инновационное реформирование системы образования на постсоветском образовательном пространстве - идеи как традиционным для России путем - «сверху вниз» (введение госстандартов, разрешение альтернативного образования, ЕГЭ и др.), так и - «снизу вверх» - появление авторских школ и технологий. По сути дела, это не что иное, как серия не очень прочно увязанных между собой разномасштабных экспериментов, в различной степени подготовленных и диагностически обеспеченных.

Ежегодно по их результатам защищается большое число кандидатских и докторских диссертаций. Качество каждого вызывает во многом обоснованную тревогу и методологов педагогики и специалистов ВАКа.

Методология и технология проведения научно-педагогических исследований в значительной степени отличаются от современных требований, как самой теоретической педагогики, так и сопредельных с нею социальных наук (особенно - экспериментальной психологии и прикладной социологии).

Попытка систематизации претензий методологов к качеству научно-педагогических исследований приводит к выделению следующих «болевых точек», наличие которых делает весьма проблематичными выводы и рекомендации авторов - диссертантов и разработчиков инновационных проектов.

#### *Методология исследования*

1. Недостаточная обоснованность актуальности проблемы исследования. Практически все авторы декларируют, что именно решение их проблемы является особо значимым, приоритетом. Действительно, и для теоретической, и для практической педагогики многие проблемы важны. Но наука имеет свою структуру, имеет и накопленный опыт прикладных исследований. Доказывающий значимость своей проблемы должен не просто эту значимость декларировать, а показывать место своей проблемы в структуре научной проблематики, дидактики, либо теории воспитания, теории педагогического управления или общей педагогики и т.д. При этом декларации надо подкреплять данными прикладных исследований. К тому же, обосновывая актуальность собственной исследовательской проблематики анализом того, что ранее было решено предшественниками, в каком аспекте, на каком методологическом уровне; что - осталось недостаточно решенным или нерешенным вообще и почему и т.д. В большинстве диссертационных исследований и во многих (обоснованных) авторских проектах этого не делается. В результате нередко исследованиями пытаются заново решать те задачи, которые уже были решены другими.

2. Нечеткая формулировка цели и задач исследования. Общие фразы, запутанные формулировки, избегаемые конкретизации целевых установок и задач (то есть экспертам становится неясно, что именно и до какого уровня, в чем конкретно и надо улучшить, изменить, устранить) не дают четких ориентиров самому исследователю и четких критериев - экспертам, оценивающих результаты.

3. Некорректность гипотез. Многие гипотезы выглядят как «дополнительный привесок» к работе, уже ранее выполненной, и формирующийся (за счет переформулировки) «задним числом», порою - после защиты, когда исследование уже закончено. Здесь две крайности - либо крайний лаконизм, обычно связанный с утверждением самоочевидного, либо - «рассыпанность» гипотезы на слишком многие составляющие «если...», реальность достижения которых отнюдь не очевидна. Редки статистические гипотезы, а именно их верификация и является убедительным основанием утверждать, что в исследовании реализованы поставленные задачи. Практически не встречаются «нулевые гипотезы».

4. Формулировки темы исследований в значительной степени не дают представления о том, какие именно проблемы решают исследователи. Слишком много заявок в темах на создание «основ». Если верить этим формулировкам ежегодно педагогика пополняется десятками, если не сотнями различных «основ», а множество основ по природе любой науки быть не может.

5. Понятийный аспект исследований. Должен быть систематизирован и представлен операционализированными однозначно толкуемыми (автором) понятиями. Операционализация предполагает такое уточнение и конкретизацию понятий, чтобы испытуемому было ясно, о чем идет речь, а структура явления (объекта и процесса), обозначаемого понятием была бы сведена к распознаваемым (желательно и диагностируемым) компонентам. Хаотичность, дублируемость, аморфность многих понятий педагогики уже давно отмечалась ее теоретиками. Но это не мешает многим исследователям и инноваторам без конкретизации (чьей трактовки они придерживаются) пользоваться имеющимися в номенклатуре понятиями, а также и пополнять эту номенклатуру «самоделками» - изобретенными терминами - без достаточного логического обоснования необходимости их введения. В результате хаотичности меньше не становится. Эксперты же испытывают существенные затруднения в понимании того, что именно исследует и проверяет данный автор, если в трактовке разных теоретиков это явление имеет разную компонентную структуру, разную иерархию значимости составляющих явление компонентов и т.д.

6. Логическая структура исследований. Далекое не всегда бывает обоснованно. Так, нередко исследователь какого-либо аспекта ранее обозначенной проблемы выпускает из поля внимания ее методико-педагогический аспект, подавая проблему как порождение новейшего времени. Между тем ранее она уже имела и свою постановку, и какие-то свои решения. Нередко аналогичные проблемы уже изучали, решали в соседнем регионе, но аналитический обзор делается слишком беглым, по нескольким (порою случайным) аспектам. При этом пропускаются позиции ряда ведущих авторитетов, не сопоставляются позиции ранее работавших исследователей, не определяется - что они успешно решили, в чем - противоречивость позиции (позиций), какие аспекты проблемы не затрагивали (а интересно почему?). По сути дела, такой обзор превращается в пересказ некоторых позиций неких исследователей и название его аналитическим - слишком громкая авторская заявка (нередко - не реализованная). Естественно, что при поверхностно выполненной аналитической части реальная концептуальная база исследователя оказывается очень неполной и заявки на научную новизну - малообоснованными.

7. Декларация исходных методологических предпосылок исследования зачастую выполняется формально с одним и тем же набором расхожих фраз. Если в советское время это были клятвы верности идеям марксизма-ленинизма, то нынче присяга приносится либо лично-ориентированному образованию, вкуче с

гуманистической педагогикой, либо системному подходу, либо тому и другому вместе. Разумеется, с добавками идей, приписываемых ушедшим в мир иной классикам отечественной педагогики и наиболее уважаемым членам того диссертационного совета, где предполагается защита. Крайне редко при этом называются конкретные идеи и концепции, которые в содержании работы автор действительно развивает, проверяет или уточняет. Естественно, что недостаточная ясность заявлений методологически сказывается на всей структуре исследования и его результатах. Методологи отмечали, что нередко диссертанты в методологических основах своего исследования «сваливают в одну кучу» и конкурирующие и взаимопротиворечивые идеи (и концепции).

8. Описание методов исследования приводится обычно и во «введениях» диссертаций, и в авторефератах, и в самих текстах работ. Зачастую, очень бегло и не полно. Упоминается обычно теоретический анализ проблемы (хотя известно более двадцати процедур этого анализа, позволяющих решать специфические исследовательские задачи), упоминаются и конкретные эмпирические методы (наблюдения, опрос, тестирование). Данные о них обычно приводятся без указаний каких-либо конкретных их характеристик (например, анкетирование по модифицированной методике «Х» и по авторской анкете из 20 вопросов) и без указаний количества обследованных. Последнее затрудняет экспертам определение возможной репрезентативности данных. В большинстве диссертаций сами методики исследования и (или) диагностики бегло описаны в тексте работы, плохо представлены в приложениях и об их качестве крайне трудно судить, равно, как и об их валидности, надежности, селективности - то есть главных характеристиках инструментария.

9. Достоверность данных преимущественно декларируется, а не доказывается (практически не встречаются работы с коэффициентами надежности, валидности, репрезентативностью выборок, на которых данные получены, с описанием использованных процедур сбора и анализа «эмпирии»).

10. Характеристика апробации (или без (реальной) апробации) приводится в основном в «назывном» порядке, без попыток мотивации их отборков, их необходимости и достаточности для решения поставленных исследовательских задач. Равно столько же формальным не доказывающим реальное внедрение является перечень конференций и семинаров, совещаний, на которых диссертант представляет свои материалы. Была ли на них критика этих защищаемых идей и рекомендаций? Кем? Какая? За что? Кому они оказались полезны? Кто подхватил эти идеи, методом технологии и продолжая внедрение? Ведь сам факт фиксации в программе конференции фамилии докладчика и название его статьи не доказывает, что идеи, технологии, выводы - действительно апробированы. И даже, что он сам на этой конференции лично был.

В совокупности, перечисленные выше методологические огрехи делают крайне сложной объективную оценку состояния и тенденции развития отечественной педагогической науки. Симптомы кризиса методологии педагогических исследований (как и методологических исследований в данной области) - налицо, и существенного изменения ситуации в постсоветский период особенно не заметно. Но для выхода из кризиса уже имеются благоприятные предпосылки:

- Тревога методологов по поводу качества исследований и монотонно нарастающее ужесточение требований ВАКа к диссертациям.
- Закрытие ряда диссертационных советов, пропускавших диссертации невысокого качества.
- Признание современных международных требований к качеству исследовательского и диагностического инструментария.
- Проведение серии исследований, направленных на разработку проблем методологии и технологии научно-педагогического исследования.
- Включение вопросов методологии и методики научно-педагогического исследования в стандарт среднего специального и высшего педагогического образования, в программы подготовки магистров и аспирантов.

Насколько быстро будет идти процесс преодоления кризисных симптомов - будет зависеть во многом и от управленческих решений на уровне федерального министерства образования, академической науки и ВАКа, от стимулирования исследований по этой проблематике (грантами, субсидиями в рамках целевых комплексных программ, поддержки на уровнях ректоров вузов, региональных и муниципальных органов управления образованием). И, особенно - тщательным отбором в аспирантуру и магистратуру способной и добросовестной научной молодежи, активизации интереса к научному исследованию у опытных педагогов-практиков. Конечно же, при условии обеспечения им компетентного научного руководства.