**Тема: Методологические основы научного исследования в образовании.**

ПЛАН

1. Научное исследование в образовании. Предмет, объект педагогического исследования.
2. Виды научных исследований в образовании.
3. Конкретно-научный и технологический уровни методологии образования.

**Вопрос первый: научное исследование в образовании. Предмет, объект педагогического исследования**.

У каждого изучающего теорию педагогики рано или поздно возникает вопрос: как получены те или иные выводы, можно ли им доверять? Известно, что ход размышлений исследователя, пути, которые привели его к определенным заключениям, решающим образом сказываются на качестве этих заключений и выводов, поэтому познание предмета педагогики в отрыве от способов получения информации о нем не может быть успешным.

Пути, способы познания объективной реальности называют методами исследования. Они позволяют добывать информацию об изучаемом предмете, анализировать и обрабатывать полученные данные, включают знания науки в систему известных знаний. Уровень развития науки напрямую связан с применяемыми в ней методами. Каждая наука разрабатывает и использует свои собственные методы, отражающие особенности изучаемых явлений.

Изучение педагогической действительности происходит через педагогическое исследование. Его цель – выявление порядка, регулярности в изучаемом процессе, т. е. установление закона или закономерности. Строгий научный педагогический эксперимент должен удовлетворять следующим четырем критериям: 1)предполагать внесение в педагогический процесс чего-либо нового, принципиально нового воздействия (изменения) с целью получения определенного результата; 2)обеспечивать условия, позволяющие выделить связи между воздействием и его результатом; 3) включать достаточно полный, документально фиксируемый учет параметров (показателей) начального и конечного состояния педагогического процесса, различие между которыми и определяет результат эксперимента; 4) быть достаточно доказательным, обеспечивать достоверность выводов.

Педагогическое научное исследование – это процесс формирования новых педагогических знаний, вид познавательной деятельности, направленный на открытие объективных закономерностей обучения, воспитания и развития. Различают три уровня педагогических исследований: 1) эмпирический – устанавливаются новые факты в педагогической науке; 2) теоретический – выдвигает и формулирует основные, общие педагогические закономерности, позволяющие объяснить ранее открытые факты и предсказать их будущее развитие; 3) методологический – на базе эмпирических и теоретических исследований формулируются общие принципы и методы исследования педагогических явлений, построения теории.

Научный эксперимент, выполняемый в рамках научного исследования, имеет целью получить тот или иной педагогический эффект впервые, согласно теоретически сформулированной гипотезе; в научном исследовании новое знание является целью эксперимента, выступает в функции цели.

Педагогический эксперимент – это научно поставленный опыт в области учебной или воспитательной работы с целью поиска новых, более эффективных способов решения педагогической проблемы; исследовательская деятельность по изучению причинно-следственных связей в педагогических явлениях, которая предполагает опытное моделирование педагогического явления и условий его протекания; активное воздействие исследователя на педагогическое явление; измерение результатов взаимодействия и педагогического воздействия; неоднократную воспроизводимость педагогических явлений и процессов.

Если расположить все встречающиеся на практике случаи по степени выполнения критериев научного экспериментирования, то получится ряд, на одном полюсе которого находятся строго научные эксперименты, а на другом – те, в которых не удовлетворяется ни один из критериев (опытничество типа «попробуем, что получится»). Все эксперименты, находящиеся между этими полюсами, представляют собой нестрогие, так называемые квазиэксперименты, в которых не обеспечены достаточно «чистые» условия, отсутствует должный уровень отслеживания показателей и т. д.

Для обозначения квазиэкспериментов в школьной практике употребляется целый ряд терминов: опытное преподавание, опытная проверка, опытное внедрение, опытное сравнение, апробирование (апробация, проба), пробное использование (применение), экспериментальное обучение, опытно-экспериментальная работа, творческое экспериментирование и др. Резких границ между всеми этими понятиями не существует, а задача исследователя (и методических служб) состоит в возможно большем приближении каждого эксперимента к строгому научному уровню.

Рекомендуемые требования к педагогическому экспериментированию всех видов и уровней можно сформулировать так:

• желание и готовность учителя к экспериментальной работе;

• наличие у экспериментатора определенной гипотезы, которая предполагала бы введение в педагогический процесс какого-либо нового элемента для получения определенного результата;

• тщательная разработка вмешательства в педагогический процесс, обеспечение условий наблюдаемости педагогического воздействия и его следствий;

• соблюдение принципа «не навреди»; обеспечение обязательных результатов обучения, предусмотренных учебным планом;

• тщательная фиксация условий и результатов эксперимента;

• научная честность и добросовестность, стремление к достоверности при формулировании выводов;

• взаимопонимание между исследователем и детьми, благожелательное отношение к эксперименту со стороны окружающих: администрации, родителей и детей.

Необходимо начать с первоначального этапа научно-педагогического исследования, с **теоретической эрудиции и подготовки исследователя.** Что знает и чем владеет тот или иной исследователь – это сугубо индивидуальная вещь при всей всеобщности получаемого образования в образовательных учреждениях.

Таким образом, педагог должен иметь определенное мнение о том направлении, которое собирается исследовать, когда начинает предварительную работу по определению исследуемой проблемы. При этом ученые могут опираться на различные концепции, в том числе в своих исследованиях и исследованиях других ученых.

**Формулирование проблемы.** Определение проблемы вообще представляет собой описание противоречивого явления и ситуации, т. е. характеристику разночтений между теорией об объекте практической деятельности и собственно практикой, которые обнаруживает исследователь в изученном им материале. Выявление той или иной проблемы каким-либо педагогом объясняется отсутствием личного опыта педагога и тем, что в непосредственном личном опыте ученый-педагог всегда имеет дело лишь с той или иной частью объективной действительности. Также важны понятия педагога-ученого о действительности, которые сложились в результате всей его научной подготовки. Совершенно понятно становится, что каждый педагог по-разному определяет значимость и ценность различных проблем, следовательно, может быть выявлена различная актуальность и значимость, первостепенность и ценность проблем. Следовательно, по-разному выявляется и цель научного педагогического исследования, являющаяся итоговым результатом разрешения проблемы.

**Цель** для педагога является определением внешней необходимости педагогического научного исследования.

**Объект и предмет научно-педагогического исследования.** Объект научно-педагогического исследования – это часть объективной действительности, которая становится элементом практической и теоретической деятельности человека на данном этапе. Предмет – это соответствующие свойства и отношения объекта в научном исследовании, которые входят в состав процесса практической деятельности.

**Характеристика основных методологических и теоретических позиций.** Педагогическая концепция, являющаяся основой всего научного исследования, считается определяющей в выборе методов педагогического исследования, так как именно ее положения и будут приниматься исследователем за необходимые методологические позиции. Здесь, следовательно, также возможно многообразие.

Основные методологические позиции являются основополагающими при выборе методов исследования. В данном случае метод означает объединение систем различных познавательных принципов и практических действий, которые помогают получать новые научные знания.

**Вопрос второй:** **виды научных исследований в образовании.**

Выделяют следующие типы психолого-педагогических исследований.

1. Обзорно-аналитическое исследование. Предполагает подбор и изучение литературы по проблеме. Основная задача – выделить вопросы, на которые ответы уже найдены, а также вопросы, на которые еще предстоит найти ответы.

2. Обзорно-критическое. Оно сродни аналитическому, но носит критический характер.

3. Теоретическое. Включает, кроме обзора и критического анализа литературы, собственные теоретические предложения автора, направленные на решение поставленной проблемы.

4. Эмпирически-описательное. Здесь опытным путем, с использованием определенных методов сбора и анализа фактов добываются и описываются некоторые новые факты, касающиеся малоизученных объектов или явлений.

5. Эмпирически-объяснительное. Объясняет полученные факты, а не только собирает и описывает их.

6. Методическое. Его цель – разработать, обосновать и проверить на практике какую-либо методику.

7. Экспериментальное. В процессе этого исследования проводится эксперимент.

В дальнейшем будем понимать под исследованием наиболее распространенное – **экспериментальное исследование**.

В основе педагогических исследований лежат следующие принципы.

Принцип единства исторического и логического. Педагог-исследователь обязан в процессе решения проблемы соотносить и учитывать то, что уже сделано в истории педагогики, педагогической теории и практике. Игнорирование этого принципа часто приводит к «изобретению давно забытого старого».

**Системный** подход. Необходимо рассматривать объект исследования как целостную систему.

**Личностный** подход. Он требует изучения и учета индивидуальных, возрастных особенностей личности, а также природных возможностей и социальных условий, в которых происходит ее развитие.

**Деятельностный** подход. Исследователь должен учитывать характерные особенности того вида деятельности, который он организует с учащимися и на основе которой осуществляется их обучение, воспитание, развитие.

Принадлежность какого-либо труда или рукописи к науке определяется по признакам характера целеполагания, выделения специального объекта исследования, применения специальных средств познания, соблюдения однозначности терминологии.

В содержании рефлексии исследования по поводу его принадлежности к науке можно выделить характеристики, позволяющие оценить качество педагогического исследования: проблема, тема, актуальность, объект исследования, его предмет, цель, задачи, гипотеза и защищаемые положения, новизна, значение для науки, значение для практики.

**Вопрос третий: конкретно-научный и технологический уровни**

**методологии образования**.

Конкретно-научная методология каждой науки и, соответственно, обслуживаемой ею практики раскрывается через специфические относительно самостоятельные подходы, или принципы. В педагогике - это целостный, личностный, деятельностный, полисубъектный, культурологический, этнопедагогический, антропологический подходы, которые и представляют ее методологические принципы.

Целостный подход в педагогике появился в противовес функциональному, при котором изучается какая-либо сторона педагогического процесса безотносительно к тем изменениям, которые происходят в это же время в нем в целом и в личности. Суть функционального подхода заключается в том, что изучение педагогического процесса осуществляется без учета его как целостности, как системы с определенной структурой, в которой каждый элемент выполняет свою функцию в решении поставленных задач, а движение каждого элемента подчинено закономерностям движения целого.

Функционализм в педагогике в значительной степени является порождением метафизического подхода традиционной педагогической науки к рассмотрению явлений действительности: обучение должно дать известную сумму знаний и умений, а воспитание - сформировать нравственное сознание и привить социально желаемое качество. При этом учитель учит, а воспитатель - воспитывает.

Личность не формируется по частям, говорил А. С. Макаренко. Тем не менее в ряду объективных противоречий современной образовательной практики главным, на наш взгляд, является противоречие между целостностью личности и функциональным подходом к решению проблемы ее развития. Отсюда - необходимость целостного подхода, главная идея которого выражается в том, что свойства целого не являются суммативным порождением свойств его элементов. Более того, свойства целого, проявляющиеся в своем реальном существовании, могут полностью отсутствовать у его элементов. Они являются следствием не механического сложения, а сложного взаимодействия свойств элементов. Система активно воздействует на свои компоненты, преобразуя их соответственно собственной природе. Изменение одного компонента неизбежно вызывает изменения в других и во всей системе в целом.

Целостный подход как развитие системного требует при организации педагогического процесса ориентации на интегративные (целостные) характеристики личности. В этой связи сама личность должна пониматься как целостность, как сложная психическая система, имеющая свою структуру, функции и внутреннее строение.

Проблема выделения интегративного, целостного свойства личности в психологии до сих пор не получила своего однозначного решения. Вместе с тем исследователи едины в том, что все стороны личности тесно взаимосвязаны, взаимодействуют друг с другом, но доминирующее влияние все же всегда остается за ее социальной стороной - мировоззрением и направленностью, выражающими потребности, интересы, идеалы, стремления, моральные и эстетические качества личности. Важнейшим критериальным свойством личности считается ее направленность, которая рассматривается как ядро, духовный центр личности.

Таким образом, целостный подход ориентирует на выделение в педагогической системе и развивающейся личности прежде всего интегративных инвариантных системообразующих связей и отношений; на изучение и формирование того, что в системе является устойчивым, а что переменным, что главным, а что второстепенным. Он предполагает выяснение вклада отдельных компонентов-процессов в развитие личности как системного целого. В этом отношении он очень тесно связан с личностным подходом.

Личностный подход в педагогике вытекает из целостного. Он утверждает представления о социальной, деятельной и творческой сущности личности. Признание личности как продукта общественно-исторического развития и носителя культуры не допускает сведения личности к натуре человека, а тем самым к вещи среди вещей, к обучаемому автомату.

Представление о социально-деятельной сущности личности, обретающей свое Я в процессе совместной деятельности и общения, в процессе сотрудничества с миром людей и продуктами культуры, привлекает внимание к порождаемым в ходе жизни личности в обществе личностным смыслам и смысловым установкам, регулирующим деятельность и поступки в разных проблемно-конфликтных ситуациях нравственного выбора (А.Н.Леонтьев).

Личностный подход не исчерпывается ориентацией на формирование личностных смыслов. Тем не менее именно в них мир предстает перед человеком в свете тех мотивов, ради достижения которых он действует, борется и живет. В личностных смыслах человека открывается значение мира, а не равнодушное знание о действительности. В них рождаются ориентиры жизненного самоопределения, они определяют направленность личности, которая выделяется практически во всех подходах к структурированию личности как ее важнейший компонент.

Личностный подход вне зависимости от дискуссии относительно структуры личности означает ориентацию при конструировании и осуществлении педагогического процесса на личность как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности. Он настоятельно требует признания уникальности личности, ее интеллектуальной и нравственной свободы, права на уважение. Он предполагает опору в воспитании на естественный процесс саморазвития задатков и творческого потенциала личности, создание для этого соответствующих условий.

На высшем, философском, уровне методологии с позиции материалистической диалектики было установлено, что деятельность - основа, средство и решающее условие развития личности. Этот факт обусловливает необходимость реализации в педагогическом исследовании и практике тесно связанного с личностным деятельностного подхода. Деятельность - это преобразование людьми окружающей действительности. Исходной формой такого преобразования является труд. Все виды материальной и духовной деятельности человека являются производными от труда и несут в себе его главную черту - творческое преобразование окружающего мира. Преобразуя природу, человек преобразует и самого себя, проявляясь как субъект своего развития.

Важнейшими сторонами человеческого бытия, отмечал Б.Ф.Ломов, являются предметная деятельность и общение (субъект-объектные и субъект-субъектные отношения). Предметная деятельность всегда направлена на творческое созидание определенного материального или духовного продукта.

Значение деятельностного подхода аргументировано показал в своих работах А. Н.Леонтьев. "Для овладения достижениями человеческой культуры, - писал он, - каждое новое поколение должно осуществить деятельность, аналогичную (хотя и не тождественную) той, которая стоит за этими достижениями" [Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М., 1977. - С. 102.]. Вот почему, чтобы подготовить воспитанников к самостоятельной жизни и разносторонней деятельности, необходимо в меру возможностей вовлечь их в эти виды деятельности, т.е. организовать полноценную в социальном и нравственном отношении жизнедеятельность.

Любая деятельность имеет свою психологическую структуру: мотив, цель, действия (операции), условия и средства, результат. Если, стремясь к реализации деятельностного подхода, педагог упускает какие-то структурные моменты, организуя деятельность школьника, то он (школьник) либо вообще не является в этом случае субъектом деятельности, либо выполняет ее как иллюзорную, как отдельные действия. Ученик освоит содержание образования только тогда, когда у него есть внутренняя потребность и активно-положительная мотивация для такого освоения.

Признание факта, что в деятельности личность формируется и проявляется, как видно, еще не есть деятельностный подход. Он требует специальной работы по формированию деятельности ребенка, по переводу его в позицию субъекта познания, труда и общения. Это, в свою очередь, требует обучения его целеполага-нию и планированию деятельности, ее организации и регулированию, контролю, самоанализу и оценке результатов деятельности.

Полисубъектный (диалогический) подход вытекает из того, что сущность человека значительно богаче, разностороннее и сложнее, чем его деятельность. Она не исчерпывается ею, не может быть к ней сведена и отождествлена (Л. П. Буева). В этой связи необходимо акцентировать внимание на микросоциуме и отношениях между субъектами образовательного процесса как на важнейших источниках духовного развития. Именно в актах взаимодействия личность обретает свое человеческое, гуманистическое содержание. В этой связи личность в известном смысле есть продукт и результат ее общения с окружающими людьми, т.е. интерсубъектное образование.

В интериндивидуальном аспекте поэтому личность рассматривается как система характерных для нее отношений, как носитель взаимоотношений и взаимодействий социальной группы (А. В. Петровский). Этот факт диалогического содержания внутреннего мира человека до недавнего времени в педагогических исследованиях учитывался явно недостаточно. Основное ядро личности, ее психологическая структура однозначно определялись структурой и характером ее предметно-практической деятельности, т.е. "объективно".

Социальный контекст, определяющий нормативы и координаты этой деятельности и создающий ее эмоционально-мотивацион-ный фон, оказался практически вне поля научного анализа.

В разработку гуманистической методологии познания личности значительный вклад внесли М.М.Бахтин и А.А.Ухтомский, работавшие в разных областях науки и независимо друг от друга пришедшие к единому пониманию уникальности человеческой личности, которая рождается и проявляется лишь в диалогическом общении.

М. М. Бахтин отмечал, что "только в общении, во взаимодействии человека с человеком раскрывается "человек в человеке" как для других, так и для себя" [Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. - М., 1979. - С. 336.]. Диалог, по его мнению, - это не средство формирования личности, а само бытие ее.

Идея М. М. Бахтина об уникальности обучающихся личностей сближается с понятием "лица" А. А. Ухтомского, по словам которого, только там, где ставится доминанта на лицо другого, как на самое дорогое для человека, впервые преодолевается проклятие индивидуалистического отношения к жизни, индивидуалистического миропонимания, индивидуалистической науки.

Гуманистическая методология, таким образом, исходит из межсубъектного понимания детерминации психического в человеке и основана на вере в позитивный потенциал человека, в его неограниченные творческие возможности постоянного развития и самосовершенствования. Важным при этом является то, что активность личности, ее потребности в самосовершенствовании рассматриваются не изолированно. Они развиваются только в условиях взаимоотношений с другими людьми, построенных по принципу диалога.

Диалогический подход в единстве с личностным и деятельност-ным составляют сущность методологии гуманистической педагогики. Их применение позволяет образовать некое общее психологическое пространство и временную протяженность, создать психологическое единство субъектов, благодаря которому монологическое, объектное воздействие уступает место творческому процессу их взаимораскрытия и взаиморазвития, самовоздействия и саморазвития.

Культурологический подход как конкретно-научная методология познания и преобразования педагогической реальности имеет три взаимосвязанных аспекта действия: аксиологический (ценностный), технологический и личностно-творческий (И.Ф.Исаев).

Аксиологический аспект культурологического подхода обусловлен тем, что каждому виду человеческой деятельности как целенаправленной, мотивированной, культурно организованной присущи свои основания, оценки, критерии (цели, нормы, стандарты и т.д.) и способы оценивания. Этот аспект культурологического подхода предполагает такую организацию педагогического процесса, которая обеспечивала бы изучение и формирование ценностных ориентаций личности. Последние представляют собой устойчивые, инвариантные, определенным образом скоординированные образования ("единицы") морального сознания, основные его идеи, понятия, "ценностные блага", выражающие суть нравственного смысла человеческого бытия и опосредованно - наиболее общие культурно-исторические условия и перспективы (Т. И. Пороховская).

Технологический аспект культурологического подхода связан с пониманием культуры как специфического способа человеческой деятельности. Именно деятельность является тем, что имеет всеобщую форму в культуре. Она - ее первая всеобщая определенность. Категории "культура" и "деятельность" исторически взаимообусловлены. Достаточно проследить эволюцию человеческой деятельности, ее дифференциацию и интеграцию, чтобы убедиться в адекватном развитии культуры. Культура, в свою очередь, являясь универсальной характеристикой деятельности, как бы задает социально-гуманистическую программу и предопределяет направленность того или иного вида деятельности, ее ценностных типологических особенностей и результатов (Н.Р.Ставская, Э.И.Комарова, И. И. Булычев). Таким образом, освоение личностью культуры предполагает освоение ею способов практической деятельности и наоборот.

Личностно-творческий аспект культурологического подхода обусловлен объективной связью индивида и культуры. Индивид - носитель культуры. Он не только развивается на основе объективированной сущности человека (культуры), но и вносит в нее нечто принципиально новое, т.е. становится субъектом исторического творчества (К. А.Абульханова-Славская). В связи с этим в русле личностно-творческого аспекта культурологического подхода освоение культуры следует понимать как проблему изменения самого человека, его становления как творческой личности.

Творчество всегда выступает специфическим человеческим свойством, одновременно порожденным потребностями развивающейся культуры и формирующим саму культуру. Творческий акт и личность творца, по мнению Л. С. Выготского, должны быть вплетены в единую коммуникативную сеть и осмысливаться в тесном взаимодействии [Выготский Л. С. Психология искусства. - М., 1968. - С. 40-41]. Таким образом, индивидуально-творческий аспект культурологического подхода в педагогической теории и практике требует учета связей культуры, ее ценностей с личностью и творческой деятельностью.

Человек, ребенок живет и учится в конкретной социокультурной среде, принадлежит к определенному этносу. В связи с этим культурологический подход трансформируется в этнопедагогический. В этой трансформации проявляется единство интернационального (общечеловеческого), национального и индивидуального.

В последние годы значение национального элемента в воспитании подрастающего поколения недооценивалось. Более того, прослеживалась тенденция игнорирования богатого наследия национальных культур. К настоящему времени остро обнажилось противоречие между большими воспитательными возможностями национальных культур, в частности народной педагогики, и их недостаточным использованием вследствие отсутствия научно обоснованных рекомендаций.

Между тем культурологический подход предполагает необходимость разрешения этого противоречия. Органичное сочетание "вхождения" молодежи в мировую культуру и воспитания с опорой на национальные традиции народа, его культуру, национально-этническую обрядность, обычаи, привычки - условие реализации этнопедагогического подхода к проектированию и организации педагогического процесса.

Национальная культура придает специфический колорит среде, в которой функционируют различные образовательные учреждения. Задача педагогов в связи с этим состоит в том, чтобы, с одной стороны, изучать, формировать эту среду, а с другой - максимально использовать ее воспитательные возможности.

Одним из возрождающихся является антропологический подход, который впервые разработал и обосновал К.Д.Ушинский. В его понимании он означал системное использование данных всех наук о человеке как предмете воспитания и их учет при построении и осуществлении педагогического процесса. К.Д.Ушинский к обширному кругу антропологических наук отнес анатомию, физиологию и патологию человека, психологию, логику, философию, географию (изучающую землю как жилище человека, человека как жильца земного шара), статистику, политическую экономию и историю в обширном смысле (историю религии, цивилизации, философских систем, литературы, искусств и воспитания). Во всех этих науках, как он полагал, излагаются, сравниваются и группируются факты и те отношения, в которых обнаруживаются свойства предмета воспитания, т.е. человека. "Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях" - это положение К.Д.Ушинского было и остается неизменной истиной для современной педагогики. И науки об образовании, и новые формы образовательной практики общества остро нуждаются в своем человековедческом основании.

Актуальность антропологического подхода заключена в необходимости преодолеть "бездетность" педагогики, не позволяющую ей обнаружить научные законы и проектировать на их основе новые образцы образовательной практики. Мало зная о природе своего объекта и своего предмета, педагогика не может выполнять конструктивную функцию в управлении изучаемыми процессами. Возвращение ею антропологического подхода является условием интеграции педагогики с психологией, социологией, культурной и философской антропологией, биологией человека и другими науками.

Выделенные методологические принципы (подходы) педагогики как отрасли гуманитарного знания позволяют, во-первых, вычленить не мнимые, а действительные ее проблемы и тем самым определить стратегию и основные способы их разрешения. Во-вторых, это дает возможность целостно и в диалектическом единстве проанализировать всю совокупность наиболее значимых образовательных проблем и установить их иерархию. И наконец, в-третьих, данные методологические принципы позволяют в самом общем виде прогнозировать наибольшую вероятность получения объективного знания и уйти от ранее господствовавших педагогических парадигм.