

УДК 371:001

ДИССЕРТАЦИОННОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ПЕДАГОГИКЕ: ТРЕБОВАНИЯ К ОСНОВНЫМ ТЕОРЕТИЧЕСКИМ РЕЗУЛЬТАТАМ

Яковлева Н. О.

ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» (454080, г. Челябинск, пр. им. В. И. Ленина, д. 69), e-mail: yakovlev@mail.ru

В статье приводится перечень и раскрывается значение основных теоретических результатов диссертационного исследования по педагогике, к которым отнесены историография научной проблемы, систематизированный понятийный аппарат, реализованные методологические подходы, авторский способ решения проблемы исследования, разработанный для практического использования в реальном образовательном процессе, а также педагогические условия эффективного функционирования исследуемого феномена; дается характеристика их содержания, обязательные требования к представлению полученных результатов в диссертации по педагогике, а также приводятся выявленные в ходе анализа диссертаций наиболее типичные ошибки, допускаемые соискателями степени кандидата педагогических наук, и методические рекомендации по получению и представлению основных теоретических результатов в процессе научно-педагогического исследования, которое планируется представить научному сообществу в ходе публичной защиты.

Ключевые слова: диссертационное исследование, историография, понятийный аппарат, теоретико-методологический подход, педагогическая модель, педагогические условия.

DISSERTATIONAL RESEARCH IN PEDAGOGY: REQUIREMENTS TO THE MAIN THEORETICAL RESULTS

Yakovleva N. O.

Chelyabinsk State Teacher Training University (454080, Chelyabinsk, pr. Lenina, 69), e-mail: yakovlev@mail.ru

The meaning of the main theoretical results of dissertational research in pedagogy, including historiography of the researched problem, systematic framework of categories and concepts, methodological approaches used, author's way of solving the research problem for actual application to the educational process and pedagogical conditions of functioning for the phenomenon studied, are revealed; their contents is characterized, requirements to presenting a dissertation in pedagogy are given, typical mistakes made by the seekers of Candidate Sci. degree in Pedagogy, found during the analysis of dissertations, are shown and methodological recommendations on how to obtain the main theoretical results in pedagogical research to be publicly defended are provided.

Key words: dissertational research, historiography, framework of categories and concepts, theoretical and methodological approach, pedagogical model, pedagogical conditions.

Повышение требований к кандидатским диссертациям по педагогике предполагает, прежде всего, их структурно-содержательное упорядочение. Однако у большинства соискателей ученой степени нет четкого понимания того, какое наполнение диссертации необходимо и достаточно для однозначного признания научно-педагогическим сообществом ее состоятельности. Необходимость восполнения данного пробела привела к представлению авторского понимания сути диссертационного исследования по педагогике с указанием ключевых теоретических результатов, которые должны быть обязательно получены, чтобы исследование можно было считать полноценным, обладающим научной новизной и теоретической значимостью. К ним, прежде всего, следует отнести: построение историографии научной проблемы; систематизацию понятийного аппарата; выбор и реализацию методологических

подходов; обоснование авторского способа решения проблемы; определение педагогических условий эффективного функционирования исследуемого явления.

Построение историографии научной проблемы. *Историография научной проблемы* представляет собой хронологически полную и систематизированную совокупность сведений о ее развитии. Данное определение сознательно освобождено от требования абсолютной объективизации всего фактологического материала, поскольку историческое отличается от историографического именно тем, что первое объективно, независимо от воли исследователя и степени познания явления, а второе – субъективно и представляет собой результат творческой интерпретации произошедших событий. Именно поэтому в основе построения историографии всегда лежит проецирование знаний из истории развития изучаемого вопроса на ценностные ориентации и научные убеждения исследователя.

Представление историографии предполагает, прежде всего, осуществление выбора и обоснования ее «исходной точки». Анализ диссертаций показал, что это осуществляется не всегда корректно. Зачастую желание охватить всю историю приводит диссертанта к «древним временам», т.е. периоду, когда условия получения образования принципиально отличались от сегодняшних. Безусловно признавая значение многовекового педагогического опыта, следует учитывать ту постановку проблемы, которая заявлена в теме исследования. Диссертант, существенно отодвигая начало генезиса непосредственно изучаемой им проблемы, неизбежно выходит за ее рамки. При этом историко-педагогический анализ, как правило, низводится до отдельных цитат классиков о педагогическом процессе в целом, безотносительно заявленной проблемы, а исследователю приходится постоянно «додумывать» и «дотягивать» высказанные ими мысли до идей, соответствующих теме исследования, что существенно снижает степень доверия к полученным выводам. Исходя из этого, наиболее целесообразным представляется ограничение историографии той датой, с которой в обществе возникают объективные условия для развития проблемы: начинается функционирование образовательных институтов в их современном состоянии, нормативно закрепляется функционал тех или иных специалистов, вводится в научный оборот соответствующая терминология и т.д.

Датирование смены исторических периодов также должно осуществляться с учетом определенных требований. Прежде всего, это внутреннее содержание научной проблемы: особенности развития составляющих ее взаимосвязанных подвопросов, эволюция которых привела к постановке изучаемой проблемы в заданном виде и способствовала накоплению данных для ее решения. При этом рассматривая каждый из этих аспектов в историческом ракурсе, исследователь должен учитывать начала их возникновения, синхронизировать про-

цессы становления и фиксировать в соответствии с временной шкалой периоды, наиболее значимые для формирования общей проблемы исследования.

В современной науке существует мнение, что основой выделения периодов развития проблемы служит этапность овладения общественной практикой тем или иным объектом познания. Как правило, на *первом* этапе исследуемый феномен еще не является объектом сознательной деятельности, обращение к нему носит стихийный характер, знания о нем скудны и противоречивы; на *втором* – начинается систематическое изучение отдельных аспектов исследуемого феномена, что приводит к возникновению научных гипотез, концепций и теорий; на *третьем* – осуществляется полноценное научное изучение всего объекта, а также его универсализация и распространение полученных представлений на новые области знаний. Эта обобщенная характеристика этапов в каждом конкретном случае должна конкретизироваться в соответствии со спецификой проблемы исследования.

Обеспечение единообразия описания каждого из выявленных этапов возможно через определение комплекса предпосылок становления проблемы, которые представляют собой объективные обстоятельства, отражающие эволюцию научных представлений о ее сущности, связях с наукой, культурой, производством и социальными институтами в историческом контексте. Целесообразно учитывать как минимум четыре группы предпосылок: 1) *общественно-экономические*, отражающие основные характеристики ситуации в обществе, условия жизни людей; 2) *социально-педагогические*, характеризующие социальный заказ на решение исследуемой проблемы в образовании; 3) *теоретико-методологические*, отражающие результаты теоретического изучения исследуемой проблемы; 4) *опытно-практические*, характеризующие способы решения проблемы в образовательной практике, реальные ее потребности в области исследуемого вопроса.

Таким образом, основная роль историографии заключается в объективном представлении траектории развития проблемы и обосновании актуальности ее постановки в заявленном диссертантом виде. Более подробно требования к построению историографии приведены в статье «Историография научной проблемы как результат историко-педагогического анализа» [5].

Систематизация понятийного аппарата. Любое научное исследование проводится с использованием специфического понятийного аппарата, который определяет язык соответствующей теории и призван предельно точно отражать онтологическую сторону научного знания в области ключевой проблемы. Немаловажным является и тот факт, что научные понятия, диалектически отражающие объективную педагогическую реальность, являются первоочередным условием общения и задают ту «точку отсчета», с которой начинается понимание и эффективное научное взаимодействие педагогов.

Поскольку понятие в определенном смысле является обобщением знаний о предмете, теоретическим утверждением о его сущностных характеристиках, то само построение понятийного аппарата, предполагающего не только формулировку ключевых определений, но и их систематизацию, может расцениваться как значимый результат исследования и как важный компонент, обуславливающий направления его развертывания.

В содержательном плане понятийный аппарат должен включать как минимум две группы понятий: основные и вспомогательные [4, с. 55]. Основные позволяют выразить ключевые идеи исследования, представить принципиальную позицию автора, поскольку являются непосредственно связанными с предметом исследования и имеют, как правило, авторские трактовки. В связи с этим данная группа немногочисленна и отражает главное концептуальное направление. Группа вспомогательных понятий более обширна, поскольку характеризует те или иные нюансы решаемой проблемы, ее особенности, теоретические аспекты и т.д.

Самостоятельной проблемой при определении авторских понятий является заимствование непедагогической терминологии. Привлечение новых терминов, безусловно, является одним из наиболее рациональных способов решения актуальных проблем в педагогике. Однако их некорректное использование (в силу недостаточной разработанности, неадекватной интерпретации или недобросовестности диссертанта) зачастую является прямым источником путаницы. Многие исследователи позволяют себе использовать непедагогические понятия в их житейском толковании, не заботясь о сохранении атрибутивных свойств. Отсюда появление колоссального количества и разнообразия противоречивых трактовок заимствованных понятий, таких как «управление», «технология», «проектирование», «диагностика», «мониторинг» и т.д. При этом лукавство исследователей, объясняющих допускаемые ими ошибки в содержании определяемого понятия «спецификой педагогики», как правило, приводит к полному игнорированию природы явления и наделению его несуществующими свойствами. Подобная практика чрезвычайно опасна, поскольку придает некорректному обращению с научной терминологией характер широко распространенной нормы и создает устойчивую тенденцию к смысловой деформации понятийного аппарата педагогики.

Мы убеждены, что проецирование понятия на область педагогики и использование приставки «педагогический» не может и не должно менять его сущности. Ключевые свойства, отраженные в традиционном толковании понятия, обязательно должны быть сохранены. Для этого необходимо, прежде всего, досконально изучить его в области традиционного использования, определить свойства, отграничивающие его от других, и только потом осуществлять перенос с учетом специфики педагогики. При этом, чтобы ввести в научный оборот новое авторское понятие, необходимо, прежде всего, обосновать потребность теории в данном понятии, показать его связь с эмпирическими данными и существующим опытом.

Таким образом, понятийный аппарат диссертационного исследования, основное назначение которого состоит в раскрытии существенных для понимания его содержания понятий, обладает сложной структурой и задает исходные позиции для дальнейших рассуждений.

Выбор и реализация методологических подходов. В науковедческой литературе *методологический подход* определяют как принципиальную методологическую ориентацию исследования, как точку зрения, с которой рассматривается объект изучения [1, с. 74].

Любой подход к научному познанию в общем виде сводится к изучению объекта в определенном ракурсе с проекцией результатов на ту или иную теоретическую область [3]. При этом исследователь, становясь на позиции определенного подхода при изучении объекта, выделяет одну его сторону, что неизбежно приводит к абстрагированию от всех остальных. Поскольку каждый подход является продуктивным лишь в познании выделенного к исследованию аспекта, то взятый сам по себе, в отрыве от других, он, как правило, бывает недостаточен. Объективную картину может дать лишь исследование, в котором проведена взаимодополняющая комплексная реализация нескольких подходов, которая предполагает: 1) установление диалектической связи между ними, характеризующей их общую методологическую природу; 2) комплексное использование при выявлении характерных свойств исследуемого феномена; 3) обоснование их взаимодополнения через определение сильных и слабых сторон каждого подхода для решения поставленной проблемы; 4) установление функционального назначения каждого из них и раскрытие результатов их использования в соответствии с иерархической значимостью для изучения исследуемого феномена.

Процедуру использования любого методологического подхода можно свести к двум основным шагам: 1) идентификация исследуемого феномена, как обладающего соответствующими подходу свойствами, что подтверждает возможность и целесообразность использования подхода; 2) представление непосредственных результатов его применения для исследования педагогического феномена, т.е. характеристики новых выявленных особенностей изучаемого явления в соответствующем подходу аспекте.

Как показало наше исследование, в работах современных авторов реализация подходов зачастую носит формальный характер: подходы лишь обозначаются, но не реализуются в том виде, который описан выше, либо выбираются такие подходы, которые в силу своего статуса и уровня разработки просто не способны обеспечить выявление новых свойств изучаемого феномена.

Относительно последнего недостатка отметим, что в педагогике подход имеет два понимания: методологическое – как ориентация исследования (системный, деятельностный, информационный подходы), и традиционно-педагогическое – как принцип организации образовательного процесса или педагогического взаимодействия (личностно-ориентированный,

дифференцированный, гуманистический подходы). Главная ошибка диссертантов заключается именно в том, что они в качестве подходов к исследованию используют подходы второго понимания, в результате чего полноценная их реализация (с идентификацией природы изучаемого явления и определением его новых свойств) оказывается весьма затруднительной. Поэтому в качестве методологических основ исследования нужно выбирать подходы общенаучного уровня методологии (системный, деятельностный, информационный, синергетический, квалиметрический, аксиологический и др.). Исследовательский статус данных подходов обуславливается возможностью получить при их реализации новые свойства рассматриваемого явления благодаря привлечению научного аппарата соответствующей теории.

Таким образом, реализация методологических подходов в диссертационном исследовании позволяет получить новые свойства изучаемого феномена и на их основе обоснованно представить авторский способ решения исследуемой проблемы.

Обоснование авторского способа решения проблемы исследования. Основным идейно-содержательным ядром педагогического исследования является комплекс авторских предложений, отражающих новый способ решения проблемы. Этот способ, зафиксированный в цели исследования, составляет его ключевой результат. В данном качестве, как правило, выступают педагогические системы, представленные через разного рода модели.

К настоящему времени сложился определенный круг моделей, построение которых осуществляется исследователями: структурные, организационные, процессные, компетентностные, функциональные модели. Отметим, что типологическое наименование модели определяется тем аспектом, который исследователь предполагает отразить. При этом происходит абстрагирование от всех других сторон изучаемого явления. Так, структурные модели предполагают представление только структуры объекта, т.е. его компонентов и связей между ними; функциональные – совокупность реализуемых функций; процессные – последовательность перехода исследуемого явления из одного состояния в другое; информационные – указание информационных связей, обеспечивающих получение, хранение, переработку и передачу информации и т.д. Если для обозначения модели используется дефисная форма (например, структурно-функциональная, информационно-организационная и т.д.), то в содержательном наполнении должен быть представлен каждый из указанных аспектов.

Очевидно, что представление явления в определенном ракурсе не способно дать комплексную картину его специфических характеристик. Поэтому в научно-педагогических исследованиях применяется так называемое комплексное моделирование, когда строятся сразу несколько моделей, задающих разные аспекты изучаемого явления. Однако при практической реализации комплексного моделирования возникает серьезная проблема со сведением полученных моделей в единую конструкцию. Сложность данной задачи зачастую вынуждает

диссертантов оставлять модели без объединения, что неизбежно приводит к справедливым замечаниям о необоснованности расчленения явления и отсутствии представления диалектического единства между его свойствами, поскольку в реальности явление обладает целостностью и существует как целостная система. Выход в данной ситуации может быть найден в построении такой комплексной модели, как образовательная модель, которая обладает большим содержательным потенциалом и отражает любые аспекты, относящиеся к образовательному процессу. В качестве ее основных компонентов ученые выделяют [2]: основную структуру; содержание образования; организацию учебного взаимодействия; методико-дидактическое сопровождение (методы, формы, средства); этапы образовательного процесса; диагностику его результатов (критерии, показатели, методы оценивания и т.д.).

Таким образом, авторский способ решения проблемы может быть представлен через комплексную модель, в которой должны быть обоснованы и максимально полно раскрыты все аспекты предлагаемых действий в условиях современного образовательного процесса.

Определение педагогических условий эффективного функционирования исследуемого явления. Известно, что любая система может успешно функционировать и развиваться лишь при соблюдении определенных условий. Поэтому для того чтобы педагогический процесс был результативным многие диссертанты ставят задачу выявления, обоснования и создания специальных педагогических условий.

Следует отметить, что педагогические условия в определенном смысле представляют собой закономерности эффективности, поскольку вскрывают объективные связи между различными сторонами изучаемого объекта и факторами, влияющими на результативность его функционирования. Поэтому выявление условий эффективности, как процесс абстрактно-творческого преобразования имеющейся информации в научно обоснованное суждение, связано с известными трудностями, сопутствующими индивидуальному творчеству.

В ходе определения комплекса педагогических условий, способствующих повышению эффективности исследуемого феномена, исследователь решает последовательно две задачи: выявляет перечень условий, позитивно влияющих на эффективность, и выбирает из них те, которые способны усилить результативность функционирования исследуемого явления. При этом в выборе педагогических условий, основное назначение которых состоит в оптимизации педагогического процесса, следует отдавать предпочтение таким мерам, которые не требуют существенного его усложнения. Педагогические условия должны выбираться из имеющихся возможностей педагогического процесса, способных ускорить и улучшить получаемый результат, а не представлять собой параллельный, трудоемкий процесс, требующий существенных усилий со стороны педагога.

При определении комплекса педагогических условий эффективного функционирования и развития исследуемых явлений, диссертанты зачастую допускают ряд ошибок: 1) подмена условий эффективного функционирования исследуемого явления требованиями к его осуществлению (например, «гуманистический подход к воспитанникам», «соответствующая материальная база учебного процесса» и т.д.); 2) расплывчатость формулировок и невозможность их полноценного обеспечения (например, «оптимизация деятельности обучаемых», «координация деятельности субъектов учебно-воспитательного процесса» и др.); 3) объединение плохо сочетаемых в реальной деятельности объектов (например «интеграция целей, методов, форм, средств учебного процесса», «интеграция знаний, умений, качеств личности и видов учебной деятельности» и др.); 4) выдвижение на роль условия одного из структурных компонентов самого исследуемого процесса (например, «диагностика уровня нравственной воспитанности», «дидактическое целеполагание» и др.); 5) невозможность практической реализации предложенных условий силами самого педагога в рамках его компетенции (например, «гражданско-правовая ориентация содержания образования», «системный подход к построению учебников» и др.).

Таким образом, комплекс педагогических условий эффективного функционирования исследуемого феномена требует при построении учета целого ряда объективных и субъективных факторов и характеризуется совокупностью праксеологических мер по оптимизации оперирования исследуемым феноменом в условиях современного образования.

Обобщая вышеизложенное, отметим, что единое понимание строения, наполнения и критериев оценивания результатов диссертационного исследования обеспечивает согласованность научного сотрудничества ученых и активизацию научно-исследовательской деятельности по поиску новых форм, методов, технологий образовательного процесса.

Список литературы

1. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. – М.: Наука, 1973. – 271 с.
2. Калувэ Л., Маркс Э., Петри М. Развитие школы: модели и изменения. – Калуга, 1993. – 239 с.
3. Семенюк Э.П. Общенаучные категории и подходы к познанию: Философский анализ. – Львов: Вища школа, 1978. – 175 с.
4. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Понятийно-категориальный аппарат педагогического исследования // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2010. – № 2. – С. 52-60.
5. Яковлева Н.О. Историография научной проблемы как результат историко-педагогического анализа // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2009. – № 4. – С. 60-66.

Рецензенты:

Трубайчук Л. В., д-р пед. наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии детства ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» г. Челябинск.

Уварина Н. В., д-р пед. наук, доцент, заместитель директора по научной работе Профессионально-педагогического института ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет», г. Челябинск.