

RU

Методика решения дефинитивных задач в педагогическом исследовании

Чуркина Н. И.

Аннотация. Цель статьи состоит в определении методического инструментария при решении дефинитивных задач педагогического исследования. На основе сопоставления результатов теоретического и эмпирического анализа обоснованы методика и методы оформления понятийного каркаса научно-педагогической работы. Научная новизна исследования: впервые логика и методы решения дефинитивных задач определены на основе ожидаемого уровня теоретических результатов. В результате обоснованы методика решения дефинитивных задач, включающая инвариантные и вариативные этапы, и адекватные научные методы для каждого указанного этапа.

EN

Methodology to Solve Definitional Tasks of Pedagogical Research

Churkina N. I.

Abstract. The research objective includes identifying methodological tools for solving definitional tasks of a pedagogical research. Relying on theoretical and empirical analysis, the author justifies methodology to develop a conceptual framework of a scientific-pedagogical research. Scientific originality of the study lies in the fact that the researcher for the first time proposes methodology to solve definitional tasks of a theoretical research. The findings are as follows: the author justifies methodology for solving definitional tasks, which includes invariable and variable stages, identifies scientific methods relevant to a particular stage.

Введение

Актуальность исследования. В современных условиях проблемы повышения качества научных исследований актуализированы в национальном проекте «Наука», в котором поставлена задача «формирования целостной системы подготовки и профессионального роста научных и научно-педагогических кадров» [17]. Помимо количественных показателей, в Национальном проекте отмечается необходимость повышения качества научных исследований, ставится задача выхода научных исследований на мировой уровень. Можно выделить риски выполнения этих задач, которые состоят в снижении интереса молодежи к занятию наукой (особенно гуманитарной), что выражается в сокращении числа защит кандидатских диссертаций обучающихся в аспирантуре, снижении качества выполняемых исследований.

Проблемы качества исследований по педагогике рассматривали многие российские ученые [3-5; 12; 14; 18-20]. Проведенный анализ теоретических исследований и практики подготовки кадров высшей квалификации по педагогике позволяет выделить противоречие между социальным заказом на повышение качества научно-педагогических исследований и отсутствием обоснованных и продуктивных методик проведения педагогического исследования, в том числе в процессе решения дефинитивных задач. Указанное противоречие позволило выделить проблему исследования, которая состоит в ответе на вопрос: какова методика решения дефинитивных задач в педагогическом исследовании?

Задачи исследования:

- выявление проблем, влияющих на качество теоретических результатов диссертационных исследований по педагогике;
- проведение сравнительного анализа методов осуществления педагогических исследований;
- определение типов дефинитивных задач и разработка методики их решения в педагогическом исследовании.

Для решения данных задач в статье были использованы теоретические методы: анализ, синтез, систематизация, контент-анализ.

Теоретическая база исследования представлена работами ученых, раскрывающими требования и проблемы современных педагогических исследований [3-5; 12; 14; 18; 20]; трудами по методологии понятийно-терминологического аппарата педагогики [7-11]. Результаты и выводы исследования построены на основе концепции качества диссертационных педагогических исследований В. М. Полонского [16].

Практическая значимость исследования состоит в том, что обоснованная в работе методика решения дефинитивных задач может позволить повысить качество выполнения педагогических исследований.

Определение качества теоретических результатов диссертационных исследований по педагогике

Качество педагогических исследований на протяжении последних десятилетий неоднократно подвергалось критике экспертным сообществом. В своих работах российские ученые (Н. А. Вершинина, В. И. Загвязинский, Н. И. Загузов, А. Ф. Закирова, В. В. Краевский, А. М. Новиков, С. А. Писарева, В. В. Сериков, А. П. Тряпцына, Д. И. Фельдштейн) выделяют разные аспекты данной проблемы, но практически все указывают на необоснованность теоретических положений [3-5; 12; 14; 18; 20]. Среди проблем выделяют также низкую актуальность осуществляемых исследований; ограниченный и не всегда обоснованный выбор методологического инструментария (подходов, методов и т.д.) и др. В качестве одной из наиболее частых проблем, снижающих качество педагогического исследования, эксперты также называют декларативность заявленных теоретических результатов; использование описания в качестве основного метода решения дефинитивных задач.

В отношении теоретических результатов выделяют следующие проблемы: «...характеристика достоверности и надежности научных результатов нередко снижаются из-за того, что методы исследования неадекватны его задачам и логике, не учитывают природу изучаемого объекта; накопление педагогических фактов нередко отождествляется с коллекционированием различных приемов, оказавшихся удачными в работе отдельных учителей; далеко не всегда глубоко анализируются отношения между фактами, условие их возникновения и функционирования, причинно-следственные связи между условиями обучения (воспитания) и его результатами» [3, с. 115]. Такие ошибки можно отнести к группе методологических ошибок, классификацию и характеристики которых дает в своей работе Е. В. Титова. Одни из наиболее распространенных проблем возникают в процедуре определения понятий (дефинитивные ошибки), которые состоят в: «...нарушении логических правил определения; заимствовании не подходящего по контексту варианта определения (например, из толкового словаря); подмена определения суждением, экспликацией» [19].

При этом, как всякое научное исследование, диссертационное исследование по педагогике должно быть нацелено на получение нового теоретического знания. Авторы книги для экспертов на основе анализа авторефератов по педагогике за 10 лет (1993-2003 гг.) сделали вывод о том, что в работах «общее количество теоретических результатов значительно превышает количество практических результатов» [3, с. 76]. Экспертный опыт автора статьи также подтверждает, что большая часть замечаний к диссертационным исследованиям возникает по отношению к теоретической части диссертации.

Для проверки адекватности релевантности указанных выше проблем автором статьи был проведен анализ 20 авторефератов кандидатских диссертаций по педагогике, выполненных в период 2010-2019 гг., отобранных методом случайной выборки. Проведенный количественный анализ научного аппарата диссертаций позволяет сделать несколько выводов: в авторефератах преобладают теоретические задачи исследования: при средней численности задач в исследовании (4-5) к теоретическим относится больше половины (2-3). Качественный анализ теоретических задач показал, что больше всего задач связано с описанием специфики объекта или предмета исследования, они присутствуют почти во всех авторефератах (19). В половине исследуемых авторефератов были поставлены задачи, связанные с определением ключевых понятий исследования. В шести авторефератах одна из задач направлена на разработку модели. Помимо этого, в отдельных проектах решались теоретические задачи, связанные с исследованием практики, структуры, критериев, возможностей.

Сравнительный анализ методов осуществления педагогических исследований

Вторая часть нашего исследования была связана с анализом использованных научных методов. Несмотря на выявленное преобладание теоретических задач, число теоретических методов в данных диссертациях значительно меньше эмпирических методов (примерно в 2 раза). Кроме того, совокупный перечень теоретических методов исследования в 20 авторефератах не отличается оригинальностью и разнообразием, он включает: анализ, синтез, аналогию, сравнение, классификацию, систематизацию, обобщение, прогнозирование, моделирование. Только в двух авторефератах в числе теоретических методов был обозначен контент-анализ, научная интерпретация.

Необходимость проведения качественного теоретического исследования задается преобладанием в педагогических диссертациях теоретических задач, в том числе дефинитивных. Но используемые научные методы не позволяют решить эти задачи, что подтверждает актуальность проблемы нашего исследования.

При определении понятия, фиксирующего новое педагогическое (социально-педагогическое) явление, могут быть применимы традиционные схемы научной логики, принципы формирования аналитических определений (соразмерности, порочного круга, взаимозаменяемости, однозначности и др.). При определении нового

понятия через род и видовое отличие используется весь арсенал теоретических методов: анализ, синтез, абстрагирование, обобщение. Посредством описания, формулирования содержания, свойств, способов построения формируются аналитические определения.

Еще один продуктивный метод, который может быть использован для решения подобной дефинитивной задачи, – ретроспективный. Он позволяет найти специфические и характерологические особенности понятия, оценить результаты влияния на исследуемый процесс социокультурных факторов, определить время начала его использования в научной и общественной практике, специфику его трансформации. Результативность и технология применения данного метода в педагогическом исследовании обоснованы в работах Б. Б. Комаровского, И. М. Кантора, Л. И. Атлантовой, И. К. Карапетяна, А. П. Булкина, И. В. Кичева, Е. А. Кошкиной [1; 2; 7-11].

Типы дефинитивных задач и методика их решения в педагогическом исследовании

Определение понятийного каркаса работы является обязательной частью любого исследования даже в том случае, если не поставлена дефинитивная задача. Практически в каждом диссертационном проекте один из теоретических результатов исследования связан с уточнением, конкретизацией понятий. Изучение раздела философии, рассматривающего вопросы формирования понятий, классификаций научной терминологии, позволяет выделить *инвариантный* и *вариативный* этапы методики определения понятия.

Первоначально необходимо определить, к какой группе относится понятие: «...философские понятия и термины; педагогические понятия и термины; понятия и термины, которые используют во многих науках (“система”, “гипотеза”, “модель”, “структура” и пр.); заимствованные у других наук понятия и термины» [11, с. 159], а затем установить в какой раздел педагогической науки данное понятие (термин) может войти или входит. Эти процедуры являются инвариантными при решении любой дефинитивной задачи. Последующая совокупность действий и соответствующих методов исследования вариативна и зависит от типа решаемой дефинитивной задачи.

Первый тип дефинитивных задач характеризуется тем, что новое понятие часто приходит в педагогическую науку за счет заимствования слов и понятий из иностранного языка или других наук. В таком случае необходимо первоначально провести поиск русского аналога для исключения дублирования существующих научно-педагогических понятий. И только после такой экспертизы обосновывать необходимость его включения в тезаурус педагогики.

Второй тип дефинитивных задач связан с добавлением нового признака, характеристики. Такие задачи гораздо чаще решаются в кандидатских исследованиях. Пример удачного решения данной задачи можно найти в работе М. А. Казаковой. Понятие «андрагогическое взаимодействие» было рассмотрено в контексте профессиональной переподготовки педагогических кадров. Исследователь использовал комплекс теоретических методов: контент-анализ источников, анализ и сравнение целей и результатов педагогического взаимодействия в процессе переподготовки педагогических кадров; была проведена классификация существующих подходов; на основе анализа выделена специфика процесса переподготовки педагогических кадров; контент-анализ понятий, раскрывающих искомое [6, с. 10]. Примененные в работе методы не являются оригинальными, но их совокупность, соразмерность дали исследователю возможность дополнить имеющееся в педагогике понятие.

Наиболее часто исследователи решают дефинитивные задачи *третьего типа*, связанные с конкретизацией и уточнением понятий. Типичные ошибки в решении таких задач заключаются в использовании метода описания, своеобразного обзора определений разных авторов, после которых используется клише: «Проведенный анализ определений позволяет...». Но анализ предполагает разделение на части с последующим их сравнением, классификацией, что должно быть представлено в тексте. Можно также использовать контент-анализ. Метод, который традиционно «предполагает систематическую и надежную фиксацию определенных элементов содержания некоторой совокупности документов с последующей квантификацией (количественной обработкой) полученных данных» [15, с. 13]. При применении данного метода к процедуре конкретизации и уточнения понятия удается совместить количественный и качественный анализ через выделение ключевых элементов в подборке определений, подсчет наиболее референтных признаков и характеристик с последующим выходом на уточненное определение, отражающее методологическую программу исследования [21, с. 15].

В. М. Полонский предложил оценивать полученные в педагогическом исследовании теоретические результаты по трем уровням:

- уровень конкретизации – полученный результат уточняет известное, конкретизирует отдельные теоретические или практические положения;
- уровень дополнения – полученный результат расширяет известные положения, открывает новые грани проблемы;
- уровень преобразования – полученный результат является принципиально новым подходом в решении проблемы, которому нет аналогов [16, с. 75].

Мы применили данную классификацию В. М. Полонского к возможным группам дефинитивных задач. При успешном определении понятия, которого нет в тезаурусе педагогической науки (что бывает редко), исследователь получает результат, соответствующий в классификации В. М. Полонского *уровню преобразования*. Если дается определение, в котором добавлен новый признак, характеристика, этот результат соответствует в классификации *уровню дополнения*. Но чаще всего исследователю необходимо конкретизировать понятие, например, добавить специфику изучаемого явления (или нового субъекта). Этот результат соответствует *уровню конкретизации*.

Как показало проведенное нами эмпирическое исследование, дефинитивные задачи были только в половине работ. Остальные авторы должны были обосновать выбор рабочего определения на основе анализа существующих в науке концепций. Например, в диссертационном исследовании Е. Г. Никулиной использовалось понятие «профессиональная подготовка», которое в педагогике хорошо разработано. Автору необходимо было обосновать подход, который соответствует методологии исследования, на основе метода классификации был сделан вывод, что «в педагогической науке понятие профессиональной подготовки рассматривается с позиций различных подходов: системного подхода, позволяющего представить профессиональную подготовку как совокупность связанных и взаимодействующих друг с другом элементов, составляющих целостное образование (В. П. Беспалько, И. Б. Дедяева, Н. В. Кузьмина, В. Оконь); функционального подхода; личностного подхода; культурологического подхода; ноосферного образования» [13, с. 18]. Следовательно, используя ряд научных методов (анализ, классификация), исследователь определил рабочее понятие, необходимое для решения исследовательских задач.

Заключение

Таким образом, проведенный теоретический анализ проблем качества педагогических исследований показал, что наиболее серьезные претензии связаны с качеством осуществления его теоретической части. Анализ авторефератов кандидатских диссертаций по педагогике доказал, что теоретических задач в диссертациях больше, чем эмпирических, а теоретических методов в два раза меньше.

Одной из типичных задач исследований являются дефинитивные задачи. Для повышения качества их решения была разработана методика решения дефинитивных задач педагогического исследования, которая включает в себя два основных этапа: *инвариантный* и *вариативный*. На первом этапе решения дефинитивной задачи необходимо определить, к какой группе относится понятие и в какой раздел педагогической науки входит, на втором этапе содержание и используемые научные методы решения дефинитивной задачи будут зависеть от типа решаемой в исследовании дефинитивной задачи.

Перспективы дальнейших исследований связаны с поиском теоретических оснований и разработкой методики решения других теоретических задач в педагогическом исследовании.

Список источников

1. Атлантова Л. И. Становление и развитие основных понятий советской педагогики (1917-1931 гг.): автореф. дисс. ... к. пед. н. К., 1981. 23 с.
2. Булкин А. П. Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России. Дубна: Феникс+, 2005. 208 с.
3. Вершинина Н. А., Загузов Н. И., Писарева С. А., Тряпицына А. П. Современное диссертационное исследование по педагогике: оценка качества: книга для эксперта. Саратов: Саратовский государственный социально-экономический университет, 2006. 288 с.
4. Загвязинский В. И. Общая панорама педагогического исследования: постановочный этап // Образование и наука. 2014. № 8. С. 4-18. DOI: 10.17853/1994-5639-2014-8-4-18.
5. Закирова А. Ф. Методологический аппарат научного исследования в аспекте концептуализации педагогического знания // Образование и наука. 2015. № 10 (129). С. 4-19.
6. Казакова М. А. Андрагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса профессиональной переподготовки педагогических работников: дисс. ... к. пед. н. Омск, 2018. 221 с.
7. Кантор И. М. Понятийно-терминологическая система педагогики: логико-методологические проблемы. М.: Педагогика, 1980. 158 с.
8. Карапетян И. К. Тенденции развития категориально-понятийного аппарата педагогической науки в России (1850-1930). М.: Грааль, 2000. 192 с.
9. Кичева И. В. Обогащение педагогической терминологии в 90-е годы XX в. Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2004. 404 с.
10. Комаровский Б. Б. Русская педагогическая терминология. М.: Просвещение, 1969. 311 с.
11. Кошкина Е. А. Педагогическая терминология как объект междисциплинарного исследования // Вестник Томского государственного университета. 2010. № 339. С. 155-160.
12. Краевский В. В. Методологическая компетентность педагогов-исследователей как условие научного обеспечения модернизации образования // Соискатель-педагог. 2008. № 1. С. 31-35.
13. Никулина Е. Г. Изменения в содержании профессиональной подготовки в магистратуре педагогического вуза: дисс. ... к. пед. н. Омск, 2015. 340 с.
14. Новиков А. М. Кадры науки, культуры, образования: количество и качество педагогических диссертаций в России // Педагогика. 2004. № 6. С. 50-57.
15. Пашинян И. А. Контент-анализ как метод исследования: достоинства и ограничения // Научная периодика: проблемы и решения. 2012. № 3. С. 13-18. DOI: 10.18334/np2355.
16. Полонский В. М. Критерий и методы оценки качества научно-педагогических исследований // Мир образования - образование в мире. 2007. № 4 (28). С. 71-84.
17. Развитие кадрового потенциала в сфере исследований и разработок: паспорт федерального проекта «Наука» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.altstu.ru/media/f/Pasport-FP-Kadry-27.11.18.pdf> (дата обращения: 10.12.2020).

18. Сериков В. В. Педагогическое исследование: в поисках путей повышения качества // Образование и наука. 2015. № 7 (126). С. 4-23.
19. Титова Е. В. О методологических ошибках в педагогических исследованиях [Электронный ресурс] // Письма в Эмиссия. Оффлайн. URL: <http://www.emissia.org/offline/2011/1648.htm> (дата обращения: 06.12.2020).
20. Фельдштейн Д. И. О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии [Электронный ресурс]. URL: <http://msupsyj.ru/articles/detail.php?article=5452> (дата обращения: 13.01.2021).
21. Чекалева Н. В., Чуркина Н. И. Методология и методы научного исследования. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2013. 46 с.

Информация об авторах | Author information



Чуркина Наталья Ивановна¹, д. пед. н., доц.

¹ Омский государственный педагогический университет



Churkina Natalya Ivanovna¹, Dr

¹ Omsk State Pedagogical University

¹ n_churkina@mail.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 23.12.2020; опубликовано (published): 10.03.2021.

Ключевые слова (keywords): решение дефинитивных задач; педагогическое исследование; методический инструментарий; научные методы; понятийный каркас; solving definitional tasks; pedagogical research; methodological tools; scientific methods; conceptual framework.