

Д. А. Старовойтова

Сущность и содержание методологической рефлексии педагога

В данной статье обосновывается актуальность проблемы повышения качества педагогических исследований через формирование методологической культуры педагога, методологической рефлексии как ее системообразующего компонента. Методологическая рефлексия рассматривается как критический анализ и оценка процесса и результата собственной научно-познавательной деятельности/деятельности других исследователей, контекста, в котором она осуществляется, с позиций критериев качества исследований с целью коррекции имеющейся деятельности и качественного проектирования дальнейшей исследовательской работы. В статье раскрыто содержание методологической рефлексии: методологические знания и умения, характерные для каждого этапа научного поиска. Представлены следующие группы критериев качества педагогических исследований, через призму которых педагог оценивает научную деятельность: собственно научные (познавательный характер цели, выделение специального объекта исследования, применение специальных средств познания, однозначность основных терминов), методологические (система методологических характеристик исследования как интегральный показатель качества), логические (корректность плана диссертации, системный характер аргументации, корреляция между компонентами понятийно-терминологической системы, ясность, однозначность и четкость выносимых на защиту положений и др.), гуманитарные (здоровье человека как высшая ценность, истина как высшая моральная ценность, отсутствие перегрузки целевой группы в образовательной практике и др.).

Ключевые слова: качество педагогических исследований, критерии качества педагогических исследований, методологическая культура, методологическая рефлексия педагога.

D. A. Staravoitava

Essence and Contents of the Teacher's Methodological Reflection

The article deals with the urgent necessity of improving the quality of pedagogical research by means of forming methodological culture of teachers and methodological reflection as its basic component. Methodological reflection is regarded as a critical analysis and evaluation of the process and result of one's own research activity/activities of other researchers, the contents where it is being realized, from position of criteria of research quality in order to correct the existing activity and qualitative designing of further research. This analysis is based on the criteria of the quality of research aiming at improvement of the activities at hand and qualitative planning of further research. The article presents the essence and content of methodological reflection: methodological knowledge and skills characteristic of every stage of scientific pursuit. It is possible to single out the following groups of pedagogical research quality criteria by means of which a teacher estimates scientific activities: proper scientific criteria (cognitive character of the aim, identification of the subject matter of the research, use of special cognitive means, unambiguity of the main terms), methodological criteria (the system of methodological characteristics of the research as an integral quality factor), logical criteria (reasonableness of a thesis; systematic character of argumentation; correlation among the components of the system of concepts and terms; clarity, unambiguity and accuracy of theoretical propositions presented for defense, etc.), humanitarian criteria (man's health as the superior value, objective truth as the highest moral value, absence of overload of a target group in educational practice, etc.).

Key words: quality of the pedagogical research, criteria of the pedagogical research quality, methodological culture, teacher's methodological reflection.

В научной литературе [1, 4, 8] отмечается низкий уровень качества диссертационных исследований в сфере образования и представлен целый ряд недостатков научных работ: недостаточная актуальность; противоречивый характер формулировок тем; отсутствие четкости в формулировке объекта и предмета исследования, их слабая согласованность; общеизвестный характер выносимых на защиту положений; содержательная неопределенность новизны исследова-

ния; некорректное использование терминологии; низкая практическая эффективность; шаблонность и очевидность выводов и рекомендаций и др. Одним из факторов невысокого уровня исследований выступает низкий уровень методологической культуры педагогов-исследователей в целом, несформированность у них методологической рефлексии в частности.

В содержание методологической культуры педагога, с позиции В.В. Краевского, входят ме-

тодологическая рефлексия (умение анализировать собственную научную деятельность), способность к научному обоснованию, критическому осмыслению и творческому применению определенных концепций, форм и методов познания, управления, конструирования [4]. Исследователь отмечает, что «из всех компонентов методологической культуры ведущим является методологическая рефлексия, дающая исследователю возможность критически осмысливать и совершенствовать свою научную работу...» [4, с. 6]. Именно методологическая рефлексия позволит педагогу, занимающемуся научной деятельностью, стать «над исследованием», занять позицию независимого оппонента по отношению к собственному исследованию.

Под **методологической рефлексией** как системообразующим компонентом методологической культуры педагога мы понимаем постоянный критический анализ и оценку процесса и результата собственной научно-познавательной деятельности и деятельности других исследователей, контекста, в котором она осуществляется, с позиций собственно научных, методологических, логических и гуманитарных критериев качества исследований с целью коррекции имеющейся деятельности и качественного проектирования дальнейшей исследовательской работы.

Содержание методологической рефлексии составляют методологические знания и умения. К методологическим знаниям, которые необходимы для качественного проектирования, осуществления и оценки научно-педагогического исследования, отнесем следующие: знания об уровнях методологии; о компонентах научного исследования; способах, элементах, процедурах и закономерностях научного познания, его специфике, а также требованиях, предъявляемых к элементам; структуре научного знания как результате исследования; способах построения теории; методологических основаниях научного исследования; видах научного обоснования; специфике гуманитарного научного познания; условиях формирования, основаниях, структуре и специфике педагогической теории; научно-теоретической и конструктивно-технической функциях педагогики; специфике педагогического исследования; соотношении фундаментального и прикладного в педагогическом исследовании; единстве и различиях педагогической науки и педагогической практики; связи теории и педагогической практики; месте и функции педагогического опыта в системе связи педагогической науки и практики; методах педагогического ис-

следования; критериях и показателях качества педагогического исследования; источниках методологического обеспечения педагогического исследования; формах связи педагогики с другими науками; ценностях как элементе исследовательской деятельности в сфере образования; способах аргументации; приемах аргументации при построении теоретической, нормативной моделей; логике педагогического исследования; способах перехода от теоретической модели к нормативной в структуре прикладного педагогического исследования; формах и процедурах внедрения результатов педагогических исследований в образовательную практику.

Методологическую рефлексию следует осуществлять на всех этапах научного исследования: на этапе проектирования, в процессе осуществления исследования (реализации цели и задач) и на рефлексивно-оценочном этапе осуществленного исследования. Используя требования, предъявляемые к методологическим характеристикам педагогического исследования [4], представим состав умений методологической рефлексии в соответствии с этапами научного поиска.

Исследование еще до его реализации должно быть методологически обосновано. На этапе проектирования исследования важны следующие умения:

- обозначить проблемное поле научного поиска; критически осмыслить «узкие» места, затруднения в практике, которые выступают источником научной проблемы;
- определить «проблему для науки», не подменять ее «проблемой для себя»;
- оценить, достаточно ли имеющихся в науке методологических средств для решения проблемы исследования;
- обосновать не только актуальность направления, но теоретическую и практическую актуальность темы на основе мониторинга практики, критического анализа научных источников;
- определить объект, предмет исследования (ракурс рассмотрения объекта), устанавливающий вектор и границы исследовательской деятельности;
- предельно конкретно определить цель исследования, критически проанализировать задачи, оценить возможность их решения, используя сконструированный методологический инструментарий, определить целесообразность разработанного методологического инструментария;
- оценить сформулированную относительно предмета исследования гипотезу (сильная корре-

ляция в системе «предмет–гипотеза исследования») с позиции ее эвристичности, концептуальной новизны;

- определить связь между основными методологическими характеристиками исследования (проблемой, актуальностью, темой и др.);

- сконструировать концепцию собственного исследования на междисциплинарной основе, проанализировав другие существующие концепции (философские, общенаучные и конкретно-научные);

- оценить связи элементов понятийно-терминологической системы, степень глубины и целостности отражения в ней исследуемого объекта, процесса;

- осуществить оценку репрезентативности выборки для проведения педагогического эксперимента и эквивалентности контрольных и экспериментальных групп;

- осуществить критическую оценку латентных факторов и реальных условий для проведения экспериментальной работы;

- оценить валидность диагностического инструментария (диагностические шкалы, критерии и показатели исследуемого объекта, диагностические методики);

- осуществить критическую оценку программы экспериментальной работы с позиции целесообразности и значимости потенциальных результатов;

- проанализировать степень корреляции между компонентами методологического аппарата.

На этапе осуществления педагогического исследования важно уметь:

- проанализировать, соответствует ли ход собственного научного поиска логике педагогического исследования (Е.В. Бережнова, В.В. Краевский) (построение эмпирической, теоретической, аксиологической и нормативной моделей исследования, подготовка проекта будущей деятельности); оценить теоретическую модель с позиции гуманитарных ценностей;

- оценить эффективность использования методологического инструментария, установить соответствие инструментария целям и задачам;

- критически проанализировать объект исследования с позиции системного подхода;

- оценить корректность систематизации полученного материала с позиции логических правил классификации и систематизации объектов;

- критически экстраполировать результаты исследования, полученные в смежных с педаго-

гической научных областях (психологии, социологии и др.);

- проанализировать промежуточные результаты опытно-экспериментальной работы.

На критико-рефлексивном этапе проведенной опытно-экспериментальной работы исследователю нужны следующие умения:

- оценить, насколько результаты исследования подтверждают гипотезу;

- осуществить критическую оценку аргументированности выносимых на защиту положений;

- абстрагироваться от собственных результатов, чтобы объективно определить уровень новизны результатов исследования: конкретизации, дополнения, преобразования [7];

- объективно оценить уровень теоретической значимости результатов исследования: общепедагогический, дисциплинарный, общепроблемный, частнопроблемный [7];

- объективно оценить уровень практической значимости результатов проведенного исследования: общедидактический, общеметодический, частнометодический [7];

- установить степень корреляции между основными методологическими характеристиками, структурой, результатами, выводами исследования, используя, например, методы паспортизации, конструирования корреляционных матриц;

- оценить значимость результатов с позиций критериев научности, методологических, логических и гуманитарных критериев.

Методологическая рефлексия помогает педагогу предвидеть результаты своей научной работы, скорректировать цель, определить значимость предстоящего исследования для науки и практики. Методологическая рефлексия позволяет исследователю целостно представить изучаемый объект, критически проанализировать свою деятельность в прошлом и настоящем, а также предвосхитить ход и результаты исследования в будущем. Это своего рода «обратная связь» исследователя с самим собой: на этапе проектирования, осуществления и оценки проделанной работы педагог задает себе вопросы и сам дает на них ответы, анализирует недостатки и достоинства своей исследовательской деятельности, приводит аргументы «за» и «против» выдвинутых на защиту положений и превращается тем самым в субъекта исследовательской деятельности. Глубокий и перманентный характер методологической рефлексии педагога способствует проникновению в сущность изучаемого объекта

с целью его развития, функционирования, коррекции в случае необходимости, а также получению фоновых знаний об исследуемом объекте. Осуществляя рефлексию своей деятельности, исследователь превращает ее в личное достояние: научно-исследовательская деятельность становится его опытом, средством развития и преобразования.

Высшим уровнем владения методологической рефлексией как компонентом методологической культуры является рефлексивная самостоятельность¹ педагога. Рефлексивная самостоятельность проявляется в умении педагога выделить в исследуемом объекте известное и неизвестное, оценить «границы своего знания и незнания», выдвинуть гипотезу по отношению к неизвестному в объекте исследования и найти способ ее проверки; склонности к дискуссии с «оппонентом»/«мысленным оппонентом» при решении, например, методологических проблемных ситуаций; конструктивной критике в отношении собственной исследовательской деятельности/деятельности других исследователей, сопровождающейся непротиворечивыми, истинными, не зависимыми от доказываемого положения аргументами; стремлении к постановке новых проблемных задач, поиске новых путей их решения при условии отсутствия подходящих.

Педагог призван постоянно оценивать, критически осмысливать процесс и результаты своей научной деятельности/деятельности других исследователей с целью последующей коррекции. Критическая оценка осуществляется через призму определенных критериев качества педагогического исследования. Поэтому педагог должен знать эти критерии и уметь осуществлять рефлексивно-оценочные процедуры. Рассмотрим следующие группы: критерии научности, методологические, логические и гуманитарные критерии (критерии гуманитарной экспертизы).

К *критериям научности* относятся следующие [4]:

- познавательный характер цели;
- выделение специального объекта исследования (определенный участок образовательной деятельности);
- применение специальных средств познания (методов науки);
- однозначность основных терминов исследования.

Система *методологических характеристик исследования* (проблема, тема, актуальность, объект, предмет, цель, задачи, гипотеза и выно-

симые на защиту положения, новизна, значение для науки, значение для практики) выступает интегральным показателем качества научного исследования [4]. Используя метод корреляционных матриц, можно конструировать корреляционные диады («тема – актуальность»), триады («проблема – тема – актуальность») с целью выявления степени корреляции между методологическими характеристиками. Для этого последние должны быть четко представлены в работе.

К основным *логическим критериям* относятся следующие [2, 5, 6]:

- корректность плана диссертации (его соответствие правилам деления);
- достоверность исходных принципов;
- ясность, однозначность и четкость (недвусмысленный характер) тезисов (выносимых на защиту положений);
- непротиворечивость, истинность, автономный характер аргументов (аргументы должны быть доказаны независимо от тезиса);
- достаточность основания тезиса (защищаемого положения) и аргументов;
- наличие связи между аргументами и тезисом (защищаемым положением);
- обоснованность гипотезы;
- доступность, полнота, точность, объективная истинность, логическая обоснованность, системность, общезначимость, опережающий по отношению к практике характер полученных научных результатов;
- непротиворечивость, последовательность, простота, ясность, четкость, научная строгость изложения результатов исследования;
- корреляция между компонентами понятийно-терминологической системы;
- связность, цельность, доступность текста диссертационного исследования;
- системный характер аргументации.

К *гуманитарным критериям* могут быть отнесены следующие:

- здоровье человека как высшая ценность;
- истина как высшая моральная ценность;
- развитие человека, его индивидуальности как ценности;
- отражение в гуманитарном знании индивидуальности субъекта, получившего знание; истинность гуманитарного знания, проявляющаяся в способности отражать подлинное видение субъектом действительности так, как он может сделать это в какой-либо момент своего развития [3];

- сотворчество педагога и учащихся как ценность;
- отсутствие перегрузки целевой группы (ученики, студенты) в образовательной практике;
- положительная экспертная оценка проекта исследования.

Следует подчеркнуть, что не нужно абсолютизировать какую-либо одну из рассмотренных групп критериев качества. Только система критериев, через призму которых осуществляется критический анализ изучаемых объектов, станет действенным механизмом обеспечения качества педагогических исследований.

Таким образом, в результате критического анализа научных источников выявлены типичные недостатки диссертационных исследований в сфере образования. Детерминанта такого состояния – низкий уровень методологической культуры педагогов-исследователей, методологической рефлексии как ее системообразующего компонента. Методологическая рефлексия способствует осмыслению педагогами собственной деятельности с позиций критериев научности, методологических, логических, гуманитарных критериев с целью последующей коррекции и «пронизывает» все этапы научного исследования. Так, на этапе проектирования ее ценность состоит в установлении связей между основными методологическими характеристиками исследования, образующими систему. На этапе осуществления опытно-экспериментальной работы ценной является ориентация на эффективность применения разработанного инструментария, его замену в случае необходимости другим с целью оптимизации научного поиска. После проведения научного исследования педагог с высоким уровнем методологической рефлексии объективно определяет и ранжирует полученные результаты, оценивает их новизну, теоретическую и практическую ценность. В этой связи отметим, что своевременное формирование методологической рефлексии педагогов, их рефлексивной самостоятельности – неперемное условие обеспечения качества научно-педагогических исследований.

Библиографический список

1. Берков, В. Ф. Из опыта логической экспертизы диссертационных работ [Текст] / В. Ф. Берков // Проблемы управления. – 2007. – № 3. – С. 114–117.
2. Берков, В. Ф. Логика научного познания [Текст] : учеб. пособие / В. Ф. Берков. – Минск: Академия управления при Президенте Республики Беларусь, 2000. – 168с.
3. Колесникова, И. А. Природа гуманитарного знания и его миссия в современном обществе [Текст] /

И. А. Колесникова // Социально-гуманитарные знания. – 2001. – № 3. – С. 33–46.

4. Краевский, В. В. Методология педагогического исследования [Текст] : учеб. пос. для курсов повышения квалификации науч.-пед. кадров / В. В. Краевский. – Самара : Изд-во СамГПИ, 1994. – 164 с.

5. Кузин, Ф. А. Кандидатская диссертация методика написания, правила оформления и порядок защиты [Текст] : практ. пособие / Ф. А. Кузин. – 2-е изд. – М. : Ось-89, 1997. – 208 с.

6. Методика исследовательской деятельности студентов [Текст] : учебно-методическое пособие / В. Ф. Берков [и др.]. – Минск : Академия управления при Президенте Республики Беларусь, 2010. – 147 с.

7. Полонский, В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований / В.М. Полонский. – М. : Педагогика, 1987. – 144 с.

8. Сластенин, В. А. Методологическая рефлексия в педагогическом исследовании [Текст] / В. А. Сластенин [и др.] // Педагогическое образование и наука. – 2002. – № 4. – С. 28–31.

Bibliograficheskij spisok

1. Berkov, V. F. Iz opyta logicheskoy ehkspertizy dissertatsionnykh rabot [Tekst] / V. F. Berkov // Problemy upravleniya. – 2007. – № 3. – S. 114–117.

2. Berkov, V. F. Logika nauchnogo poznaniya [Tekst] :ucheb. posobie / V. F. Berkov. – Minsk : Akademiya upravleniya pri Prezidente Respubliki Belarus', 2000. – 168 s.

3. Kolesnikova, I. A. Priroda gumanitarnogo znaniya i ego missiya v sovremennom obshhestve [Tekst] / I. A. Kolesnikova // Sotsial'no-gumanitarnye znaniya. – 2001. – № 3. – S. 33–46.

4. Kraevskij, V. V. Metodologiya pedagogicheskogo issledovaniya [Tekst] : ucheb. posobie dlya kursov povysheniya kvalifikatsii nauch.-ped. kadrov / V. V. Kraevskij. – Samara : Izd-vo SamGPI, 1994. – 164 s.

5. Kuzin, F. A. Kandidatskaya dissertatsiya : Metodika napisaniya, pravila oformleniya i poryadok zashhity [Tekst] : prakt. posobie dlya aspirantov i sois-katelej uchenoj stepeni / F. A. Kuzin. – 2-e izd. – M. : Os'-89, 1997. – 208 s.

6. Metodika issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov [Tekst] : uchebno-metodicheskoe posobie / V. F. Berkov [i dr.]. – Minsk : Akademiya upravleniya pri Prezidente Respubliki Belarus', 2010. – 147 s.

7. Polonskij, V.M. Otsenka kachestva nauchno-pedagogicheskikh issledovaniy / V.M. Polonskij. – M. : Pedagogika, 1987. – 144 s.

8. Slastenin, V. A. Metodologicheskaya refleksiya v pedagogicheskom issledovanii [Tekst] / V. A. Slaste-nin [i dr.] // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. – 2002. – № 4. – S. 28–31.

ⁱ Рефлексивная самостоятельность, способность рефлексировать по собственной инициативе, рассматривалась В.В. Давыдовым, В.И. Слободчиковым, Г.А. Цукерман применительно к младшим школьникам.