

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Л. И. ДЖАНАШИЯ
К. Г. РАМИШВИЛИ

*Телавский государственный университет
имени Якоба Гогешаши*

Развитие теории и практики педагогики в значительной мере обусловлено методологической основой, а также, методологическим подходом к изучению объекта и предмета исследования. Нечеткое определение методологических основ, т. е. базовых теоретических положений, делает исследование малопродуктивным как в теоретическом, так и в практическом плане.

Анализ авторефератов диссертаций по педагогическим наукам показывает, что наиболее слабо представлена в них методологическая часть. Весьма привольно формулируется объект и предмет исследования, его цель и гипотеза; раздел „Методологическая основа исследования“ заполняется обширными фразами типа „теория познания“, „единство обучения и воспитания“, а положения, выносимые на защиту, нередко отсутствуют.

Несовершенство методологической основы диссертационного исследования ведет к тому, что во многих диссертационных работах мы не найдем четко сформулированных обоснованных теоретических положений. Отсутствие таких положений лишает исследования теоретической значимости и научной новизны. Отсюда незначительный вклад диссертаций по педагогическим наукам в практику обучения и воспитания. Сказанное подтверждает мысль о том, что повышение качества образования и усиление влияния результатов педагогических исследований на современную практику обусловлены совершенствованием методологии исследования.

Методологию педагогического исследования составляют: системный анализ и деятельностный подход; объект и предмет исследования; конструирование педагогических систем и внешних сред, положения, связывающие внешнюю среду с исследуемой системой; методы исследования.

Объектом любого педагогического исследования является какой-либо аспект образования. Г. Саранцев отмечает, что в качестве предмета исследования выступает идеализация объекта, его мысленное представление в сознании исследователя, которое должно охватывать наиболее важные компоненты рассматриваемого объекта (3).

Термин „объект“ используется в науке минимум в трех значениях:

- В самом общем случае „объект“ (от лат. *objectum* – предмет) представляет собой философскую категорию, выражающую то, что противостоит субъекту в его предметно-практической и познавательной деятельности. Иначе говоря, речь идет о логической паре „объект-субъект“. В качестве объекта может выступать и сам субъект.

- Кроме того, этот термин широко используется в логической паре „объект-предмет“ при выделении предметом (абстрактном или объектном) отдельных отраслей

научного знания из их объектов, например „предмет математики...“, „предмет физики...“ и др.

- Наконец, имеется вариант использования в логической паре „объект-предмет“ при обозначении объекта и предмета отдельного исследования. Именно с этим вариантом сталкиваются соискатели ученой степени в работе над диссертацией.

В. Краевский считает, что основанием для выбора объекта исследования служит несовершенство его теории, т. е. недостаточные объяснительные и прогностические возможности (1). Таким образом, целью всякого научного исследования является совершенствование теории избранного объекта реальности.

Часто предметом исследования является некий новый (по сравнению с известными) угол зрения на исследовательский объект или его новая „проекция“. Это так называемый аспектный способ выделения предмета исследования.

Мы не разделяем точку зрения тех авторов, считающих, что под предметом исследования следует всегда понимать лишь новый угол зрения на объект исследования. Для такой абсолютизации нет необходимых оснований, поскольку наряду с аспектным существует и объектный способ, когда предметом исследования является сфера реальности, представляющая собой часть исследуемого объекта, за рамки которого он не выходит, и в отношении которой нет теории или теория неполная. Это как бы „белые пятна“ в теории объекта.

Использование в исследовании понятия системы предполагает системный анализ с целью выявления закономерных связей между компонентами, совокупность которых составит теорию системы. Поскольку предмет исследования является моделью его объекта, сравниваемой с ним на уровень результатов и структур, то выделенные закономерности применимы и по отношению к объекту исследования. Такой вывод основывается на аналогии между объектом и предметом исследования, а потому он должен быть подтвержден экспериментально в условиях учебной практики.

Логику педагогического исследования можно представить как последовательность этапов научного познания в данной сфере.

Первый шаг в отображении педагогической действительности – эмпирическое описание. В нем отражаются факты. Эмпирическое описание дает чувственно конкретное представление об объекте исследования, о том, что можно установить путем непосредственного наблюдения, уловить органами чувств. Конечно, определенная аналитическая работа необходима, например, в таком описании, каким является обобщение имеющегося опыта. Затем на основе знаний из философии, педагогики, психологии и других наук создается теоретическое представление об избранном для исследования объекте – теоретическая модель I. После этого создается мысленно конкретное представление о нем – теоретическая модель II. Далее исследователь переходит к созданию нормативных моделей, воплощающих знание о том, какими должны быть преобразованные сферы педагогической действительности, усовершенствованная педагогическая деятельность и – в общем виде – что нужно сделать, чтобы эту деятельность улучшить.

Наконец, как итог всей работы, предлагается проект будущей педагогической деятельности, в который входят конкретные материалы и указания для практики, например, образовательные стандарты. Этот процесс может многократно повторяться,

возможны модели III, IV и т. д. (3).

Актуальность исследования должна обосновываться противоречиями, возникающими в научной сфере, хотя они могут быть обусловлены и педагогической практикой. Затем выделяются объект и предмет, формулируется цель исследования, в которой воплощается его результат. В гипотезе формулируется прогнозируемый процесс переноса выявленных закономерностей на объект исследования, т. е. прогнозируемый основной его вывод. Чем выше степень соответствия предмета изучения объекту, тем точнее выявленные закономерности отражают характер исследуемой сферы педагогической действительности (2).

Важным положением для правильной расстановки методологических акцентов исследования является точка зрения на сущность категории „знание“. Актуальность этому придает тенденция к снижению роли знаний и умений. Многие педагоги и методисты даже отвергают роль предметных знаний и умений. Для обоснования такого суждения выдвигается ошибочный тезис о двух автономных сторонах предметного образования: собственно предметном образовании и образовании посредством предмета. Каждая из двух сторон образования, по мнению авторов, реализуется соответствующими функциями – информационной и развивающей. Приоритетной объявляется развивающая функция обучения. Развитие видится сторонником этой точки зрения в формировании психических познавательных процессов, что можно осуществлять на любом „куске“ учебного материала. Такое понимание развития приводит к выводу об анахронизме систематических курсов, например алгебры и геометрии, и созданию образовательных сфер.

Истоки такого заблуждения лежат в отождествлении знаний с готовой книжной информацией (такая точка зрения продолжает оставаться господствующей и сейчас). Усвоение такого знания сводилось к его запоминанию и воспроизведению. Развитие ученика рассматривается как прирост знаний, т. е. как увеличение объема сообщаемой информации. Естественно, позитивная роль такого знания подвергалась сомнению. Это вызвало изменение и во взгляде на понятие „развитие“, в содержании которого акцент смещается на познавательные психические процессы. Роль знаний начинает снижаться, и на первое место выдвигается развивающая функция обучения.

Однако выход из такой ситуации, считают теоретики науки, должен заключаться не в умалении роли знаний, а в изменении взгляда на сущность понятия „знание“. Суть этого нового взгляда заключается в том, что знание есть деятельность. Деятельностная природа знаний вновь возвращает приоритет знаниям, отрицая примитивное толкование развития, не ориентирующееся на обучение понятиям, суждениям, теориям. Поскольку в знании воплощаются и деятельность, и ее результат, формирование знаний напрямую связано и с овладением познавательными действиями, которые становятся элементом содержания обучения. Ясно, что в контексте сказанного содержание обучения не ограничивается предметным учебным материалом. Оно включает мотивационную сферу изучения этого материала, действия, адекватные понятиям, теориям, эвристики, приложения изучаемого материала (3).

Усиление внимания к развитию ученика в традиционном обучении вызвало появление таких феноменов, как гуманитаризация образования, личностно-ориентированное обучение, культурологический подход и т. д. Все они являются формами реали-

защиты деятельности природы знания.

Так, гуманитаризация образования есть отражение в нем деятельности природы знания. Культурологический принцип, предполагающий ориентацию обучения на формирование культуры личности, имеет место в реализации концепции знаний как деятельности. Действия аргументированного рассуждения, сопоставления, анализа, систематизации, обобщения, установление причинно-следственных связей, являющиеся элементами общей культуры, входят в операционально-действенный компонент знания.

Мы сочли необходимым более подробно остановиться на содержании тезиса о том, что гуманитаризация образования является отражением в нем деятельности природы знания.

Термин „humanitas“, от которого произошло слово „гуманитарный“, использовался еще до нашей эры в различных значениях как: 1) „образование“, „образованность“, „просвящение“; 2) „интеллектуальная“ доблесть человека; 3) добродетель, доброе расположение человека к окружающим его людям; 4) человеческий образ жизни; 5) собственно философская категория, раскрывающая саму человеческую сущность, „человечность“ в человеке.

По-видимому, изначальная многозначность феномена гуманитаризации способствовала появлению различных точек зрения на содержание понятия гуманитаризации образования. Их анализ позволяет выделить такие наиболее содержательные смыслы обсуждаемого явления: 1) увеличение числа часов на изучение гуманитарных дисциплин; 2) приоритет развивающей функции обучения; 3) цели и средства формирования и развития духовно богатой личности; 4) увеличение числа гуманитарных дисциплин; 5) процесс, направленный на усвоение гуманитарного знания; 6) приобщение обучающихся к духовной культуре, творческой деятельности; 7) сложное, многогранное явление, характеризующееся определенной совокупностью признаков; 8) отражение в образовании деятельности природы знания.

Появление трактовки гуманитаризации, отражающей приоритет развивающей функции обучения, обязано возникшему негативному отношению к знаниям, умениям и навыкам. Последнее обусловлено традиционным представлением о категориях „знание“ и „развитие“. Однако с середины прошлого века формируется взгляд на знание как деятельность. Он замечен в трудах философов, психологов, математиков. Так, ряд философов делают акцент на гуманитарном знании, в которое включают не только объективированные рассуждения, но и сам ход интуитивного поиска, исходные методологические предпосылки. Со второй половины XX века началось сближение математики с окружающим миром. Содержание многих математических концепций выводится за рамки их логической формы и наполняется эвристической деятельностью. Эта тенденция коснулась и предмета математики. Естественно, она отразилась на математическом образовании. В методику обучения математике начинает проникать деятельностный подход, содержание которого по мере его осмысления претерпевает значительное изменение (4).

Итак, представление о гуманитаризации образования как отражении в образовании деятельности природы знаний соответствует динамике развития научного знания, обобщает все попытки усовершенствовать традиционное обучение, снимает все недоумения, связанные с умалением роли знаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Краевский В. В.* Методология педагогики. М., 2001.
2. *Краевский В. В., Полонский В. М.* Методология для педагога: теория и практика. Волгоград, 2001.
3. Методология диссертационных исследований проблем образования в условиях его модернизации. Волгоград, 2003.
4. *Рузавин Г. Н.* Математизация научного знания. М., 1989.

ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅԱՆ ԿԱՏԱՐԵԼԱԳՈՐԾՈՒՄԸ ՈՐՊԵՍ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈՐԱԿԻ ԲԱՐՁՐԱՑՄԱՆ ՈՒՂՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻՑ ՄԵԿԸ

*Լ. Ի. Ջանաշիա
Կ. Գ. Ռամիշվիլի*

Հոդվածը նվիրված է մանկավարժական հետազոտությունների մեթոդաբանության՝ որպես կրթության որակի բարձրացման կարևոր ուղղություններից մեկի կատարելագործման հիմնախնդիրներին: Նշելով, որ մանկավարժության տեսության և պրակտիկայի զարգացումը զգալիորեն պայմանավորված է մեթոդաբանական հիմքով, հեղինակները՝ հենվելով մանկավարժության մեթոդաբանների հետազոտություններին, քննության են առնում մանկավարժական հետազոտությունը համակարգային և գործունեական մոտեցման կտրվածքով: Հոդվածում զգալի տեղ է հատկացվում հետազոտության «օբյեկտ» և «առարկա» հասկացությունների դասակարգմանը՝ որպես մանկավարժության ոլորտում գիտական ճանաչողության փուլերի հերթականությանը: Մեթոդաբանական այդ ճիշտ շեշտադրման կարևոր ցուցանիշ է հանդիսանում «գիտելիք» հասկացության էության տեսակետը: Աշակերտի անձի զարգացման նկատմամբ ուշադրության ուժեղացումը առաջ է բերել այնպիսի ֆենոմենների ի հայտ գալը, ինչպիսիք են կրթության հումանիտարացումը, անձնակողմնորոշիչ ուսուցումը, կրթության նկատմամբ մշակութաբանական մոտեցումը: Դրանք բոլորը գիտելիքի գործունեական բնույթի իրագործման ձևեր են: Հոդվածի ամփոփող բաժնում արտահայտվում է կրթության հումանիտարացման նոր մեթոդաբանությունների զարգացման միտքը, կրթության կողմնորոշումը դեպի ավանդական ուսուցման կատարելագործումը:

COMPLETION OF THE METHODOLOGY OF PEDAGOGICAL RESEARCHES AS ONE OF THE APPROACHES TO IMPROVE EDUCATION QUALITY

*L. I. Janashia
K.G. Ramishvili*

According to the conclusions of pedagogical methodologists, authors look at methodology of pedagogical researches in a frame of systemic approaches, research logic as an order of pedagogical reality of scientific studies, new approaches as understanding the phenomena of humanitarian education.