МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЙ В СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Основные положения

1. Становление и развитие философии, различных наук и других форм чело-

веческой деятельности всегда сопровождалось наднаучной (логико-философской) и

внутринаучной рефлексией, ориентированных на выявление все более продуктив-

ных средств приращения нового знания. Методология возникла как потребность в

постоянном обобщении итогов рефлексивной деятельности и в целенаправленной

разработке эффективных путей, методов и форм научного познания и совершенст-

вования практической деятельности.

2. В своем обобщенном выражении методология выступает как теория мето-

да, теория в действии. Действительно, продуктивность деятельности зависит не

только от субъекта и объекта. Зависит и от метода, обеспечивающего – благодаря

деятельности субъекта – внутреннюю организацию и регулирование процесса по-

знания или преобразования практики. Метод обусловлен своим предметом. Пра-

вильный метод дисциплинирует поиск истины и помогает при этом избежать оши-

бок. С его помощью осуществляется ориентация и регуляция деятельности.

Важно не переоценить метод. Он не может быть важнее предмета, к которо-

му его применяют и изменяется в своем содержании вместе с изменением предмета.

Свои эвристические функции метод может выполнить при соблюдении ряда усло-

вий. Так, «сила» метода обусловлена глубиной и содержательностью теории, на ко-

торую он опирается. Но метод применяется и для развития теоретического знания и

для его материализации. Таким образом, метод и теория взаимосвязаны, в опреде-

ленных условиях они взаимопереходят друг в друга. В то же время метод реализу-

ется посредством сложной диалектики и объективного (объективные законы приро-

да и общества) и субъективного (его носитель – личность ученого и практика, науч-

ные сообщество и социально-профессиональная группа).

3. В сферу методологии педагогики входит система способов и приемов дея-

тельности в сфере педагогики, а также учение об этой системе. Она обеспечивает

получение максимально объективных и системных научных знаний, их приращение

и целенаправленное преобразование практики. В состав методологического знания

педагогики входят следующие его группы: цели педагогической науки и практики,

методы педагогических исследований, педагогические категории и понятия, прин-

ципы и методы преобразования педагогической практики.

4. Владение методологией педагогики означает, прежде всего, понимание и

эффективное применение понятийной системы методологии педагогики, ее словаря.

Это, в свою очередь, предполагает иерархизацию терминов методологии педагоги-

ки, их отнесение к категориальным, базовым (основным) и периферийным поняти-

ям. В качестве критериев данной группировки выступают фундаментальность, объ-

ем обобщенных в данном понятии явлений педагогической реальности, значимость

изменений понятия для отражения прогресса педагогической науки.

5. Содержание методологии педагогики и его такие характеристики, как пол-

нота и оптимальная структурированность словаря методологии способствуют эф-

фективной реализации этим содержанием не только основных двух методологиче-

ских функций (нормативной и регулятивной), но и также познавательной, диагно-

стической, рефлексивной, организующей, оценочной и преобразующей функций

методологии.

Реализация методологических функций помогает будущему педагогу-

исследователю:

1) диагностировать степень разработанности исследуемой проблемы в тео-

рии и ее состояние на практике, в повседневной педагогической деятельности;

2) разработать теоретические модели объекта и предмета исследования и на

их основе – конструктивную программу исследования;

3) осуществить констатирующий и преобразующий эксперименты, доказать

гипотезу, обосновать полученные результаты;

4) осуществить анализ итогов исследования, оформить и сформулировать их,

а также выработать практические рекомендации.

6. Значимость методологии проявляется в самых различных сферах и видах

теоретической и практической деятельности. Ее развитие сопровождается процес-

сами дифференциации и интеграции содержания методологии, ее видов и форм. В

итоге сформировался уровневый подход к методологии. Именно уровневость обес-

печивает целостное понимание педагогических явлений и способствует реализации

системно-структурного подхода к их исследованию и практическому преобразова-

нию. В структуре методологического знания вычленяют четыре уровня: философ-

ский, общенаучный, конкретно-научный и технологический.

7. В содержание первого, высшего философского уровня входят общие прин-

ципы познания и целостный строй философских категорий. При этом все философ-

ское знание выполняет методологические функции.

Общие принципы познания объединяют онтологию, гносеологию и методо-

логию. Они выступают в роли философских оснований научного познания и вклю-

чают: принцип объективности, универсальной связи, детерминизма, принцип разви-

тия и противоречивости.

Философские категории – это предельно общие, фундаментальные понятия,

для которых не существует родовых понятий. Они отражают наиболее существен-

ные, закономерные связи и отношения реальной действительности и познания. Ка-

ждое философское направление вырабатывает и применяет систему собственных

категорий. В диалектическом материализме – это материя, сознание, количество,

качество, содержание, форма, сущность, явление, необходимость, случайность, дей-

ствительность, возможность. В объективном идеализме – идея, мировой разум, бы-

тие, небытие, противоречие. В экзистенциализме – экзистенция, трансценденция,

свобода. Своя система категорий присуща и каждой конкретной науке. Необходимо

подчеркнуть, что философские категории выполняют не только методологические,

но и онтологические, гносеологические и логические функции.

8. Основные разделы философского знания: онтология (учение о бытии, мате-

рии, движении, пространстве, времени (их законах), гносеология (учение о процессе

познания), социальная философия (учение о человеке и обществе) и методология

(учение о методах научного познания и преобразования практики). Следует иметь в

виду, что методологическую роль играет любой раздел философского знания.

9. Философия реализует специфические, только ей присущие функции в на-

учном познании. Так, она разрабатывает наиболее общую картину мира в единстве

всех атрибутов и форм движения материальной действительности. И представляет

исследователям всеобщие регулятивы научного поиска, знания о самых общих за-

кономерностях познавательного процесса, об истине, формах и методах ее достиже-

ния. Реализуя методологические функции, философия может выполнять и функцию

вспомогательного, производного от практики критерия истины. В то же время она

помогает субъекту познания сформировать сущностные цели деятельности и смыс-

ложизненные установки.

10. Данные функции обусловлены сложившимся характером взаимоотноше-

ния между философией и наукой и становлением самостоятельной научной дисцип-

лины – философии науки. В частности, специальные науки выступают одной из

форм общественного сознания и они изучают свой специфический фрагмент бытия.

Наука ориентирована на предметное постижение мира и ее цель – получение нового

знания. Реализация этой цели всегда связана с описанием, объяснением и предска-

занием – на основе открываемых законов – процессов и явлений действительности.

Философия же устремлена на целостное постижение универсума. Она ориен-

тирована на всеохватывающее единство всего сущего. Поэтому ее и определяют как

науку о первопричинах. Философию интересуют исходные предпосылки любого

знания, а также ценностная система человеческих смыслов и взаимодействий. Она

основывается на рефлексивном и духовно-практическом отношении субъекта к объ-

екту. Формируя новые идеалы, нормы и культурные ценности, философия активно

воздействует на все социальное бытие.

Рассматривая взаимодействие философии и науки, необходимо подчеркнуть

их различия и в понятийном аппарате. Для языка науки характерна четкая фиксация

термина и предмета, а философия использует свой собственный язык – язык пре-

дельно широких понятий, категорий. Они отличаются статусом всеобщности и не-

обходимости и не могут выступать компонентами других, более широких понятий.

В то же время философию отличает понятийность, рациональность и системность.

11. Общенаучный уровень методологии обеспечивает «сплав» философского

уровня с конкретно-научным. Этот «сплав» реализуется, во-первых, посредством

соединения свойств, признаков и понятий частных наук и философских категорий.

Во-вторых, возможностью формализации общенаучных понятий, их уточнения

средствами математической теории, символической логики.

В содержание общенаучного подхода включают общенаучные подходы и по-

нятия. К общенаучным подходам относят: системный, структурно-функциональный,

кибернетический, вероятностный, моделирование, формализация. Общенаучные

понятия: «структура», «модель», «функция», «система», «элемент», «оптималь-

ность», «вероятность».

В настоящее время актуализировалась значимость синергетического подхода.

Синергетика – общенаучная дисциплина, исследующая проблемы самоорганизации

и развития открытых целостных систем (природных, социальных, когнитивных). Ее

основные понятия – «порядок», «хаос», «нелинейность», «неопределенность», «не-

стабильность», «бифуркация», «диссипативность», «структура».

Общенаучная методология сможет успешно реализовать свою функцию

лишь в том случае, если раскрывающие ее подходы, теории, законы и понятия будут

из объективных положений трансформироваться в ориентационно-деятельностные,

регулятивные требования и предписания метода. В структуре общенаучных методов

выделяют (Т.Г. Лешкевич) следующие три уровня:

¨ методы эмпирического исследования (наблюдение, эксперимент, сравне-

ние, описание, измерение);

¨ методы теоретического познания (формализация\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_, аксиоматический метод,

гипотетико-дедуктивный метод, восхождение от абстрактного к конкретному);

¨ общелогические методы и приемы исследования (анализ и синтез, абстра-

гирование, обобщение, идеализация, индукция, аналогия, моделирование, систем-

ный подход, структурно-функциональный метод).

12. Каждая из наук исследует определенный фрагмент объективной реально-

сти и познания, что обусловливает использование и разработку ею относительно

специфического методологического инструментария. Поэтому частнонаучная мето-

дология выступает как своеобразная совокупность принципов, методов и приемов,

применяемых в определенной науке.

Однако динамичное развитие наук привело к тому, что многие из них пред-

ставляют собой комплекс научных дисциплин. Количество этих дисциплин посто-

янно увеличивается, хотя одновременно и идут интегративные процессы. При этом

процесс дифференциации актуализирует проблему дисциплинарных методов, а ин-

теграции – методов междисциплинарного исследования.

13. Четвертый уровень методологического знания – технологическая методоло-

гия. Она выступает как методика и техника исследования. Методика исследования за-

висит от его цели, задач и гипотезы, а также от уровня квалификации исследователя, в

том числе и методологической компетентности. Основная задача методологического

этапа исследования – разработка его модели, программы деятельности. Программа ба-

зируется на теоретико-содержательной модели исследования, ее концепции. В про-

грамме указываются сущностные стороны исследуемого явления, критерии и показате-

ли исследования, раскрывается система используемых методических средств.

14. Уровни методологии (философский, общенаучный, конкретно-научный и

технологический) образуют сложную систему. Они тесно взаимосвязаны и в то же

время характеризуются соподчиненностью. Каждый уровень отличается определен-

ным содержанием и выполняет своеобразную роль в педагогическом исследовании

и в преобразовании педагогической практики. При этом вышележащий уровень для

нижележащего создает программу его будущего понятийного аппарата. Механизм

же влияния вышележащего уровня заключается в воздействии его принципов на

ориентации, средства и методы нижележащего. Каждый из уровней методологии

 (философский, общенаучный, конкретно-научный или собственно педагогический,

технологический) отличается своей системой методов, их иерархизацией и своей

специфической ролью в системе межуровневых связей.

В зависимости от природы объекта и предмета, целей исследования и его

этапов роль определенного уровня может изменяться, быть доминирующей или ме-

нее значимой. Если учесть, что изменяется не только теория, но и общественная

практика, что каждый уровень относительно самостоятелен, то нижележащие уров-

ни оказывают безусловное влияние и на вышележащие уровни.

15. Методология как учение о методе, его теория не ограничивается лишь

сферой научного познания. Она включает в свою «орбиту» и сферу практики, что

обусловлено органической взаимосвязью последней с теорией.

Механизм воздействия теории на практику обусловлен их непрерывной

взаимосвязью, в ходе которой осуществляется постоянное развитие теории и каче-

ственное изменение основных черт общественной практики. Он реализуется сле-

дующим образом. Так, главный результат научного познания – теоретическое зна-

ние, выступающее как проблема, гипотеза, как теория и ее ключевой элемент – за-

кон. Наиболее совершенная форма научного знания – теория. Основное назначение

теории состоит в том, чтобы, во-первых, обеспечить продвижение научного знания,

достичь более глубокого уровня понимания сущности изучаемых явлений, предме-

тов, отношений. Это продвижение обусловливается многими факторами, в том чис-

ле и логикой развития самой науки. Во-вторых, теория способна – при определен-

ных условиях – эффективно влиять и на практику. Но формирование полноценной

теории во многом зависит от учета исследователями назревших и перспективных

запросов практики, знания ими направлений и степени воздействия практики на

объективную действительность. В то же время и сама теория должна отвечать сле-

дующим основным требованиям:

♦ целостно и системно отражать определенный фрагмент действительности;

♦ соответствовать – без всякого исключения – реальным фактам в их взаимосвязи;

♦ выступать как единство понятий, законов, идей;

♦ осуществлять целенаправленный и систематический анализ составляющих

ее методов, что обусловлено взаимопереходом теории и метода;

♦ выступать как духовный регулятор практики, программа совершенствова-

ния практики.

Эффективное воздействие теории на практику, ее материализация (опредме-

чивание) предполагает: убежденность субъектов в ее верности, их внутреннюю мо-

тивацию; наличие необходимых средств и сформированность у субъектов умений

их использования; учет специфики всей социокультурной ситуации. При этом чем

более фундаментальна теория, тем больше необходимо промежуточных звеньев для

ее материализации. Апробированной формой трансформации теоретических знаний

в программу практических действий выступает технологическая карта.

Методологическая культура выступает незаменимым компонентом более

широкого понятия – педагогическая культура. В содержание последней входят и

другие виды культуры.

Методологическая культура педагога-ученого и учителя характеризуются

общими чертами, так как включают мировоззренческие, ценностные и креативные

аспекты, способность к рефлексии и предвосхищению (антиципации), технологиче-

скую компетентность. Своеобразие же методологической культуры педагога-

ученого и учителя базируется на различии научной и практической деятельности

(цели, объекты, методы и средства, результаты).

Методологическая культура учителя имеет свою основу в различных сферах

личности учителя: в интеллектуальной, предметно-практической, мотивационной,

эмоциональной, волевой, экзистенциональной и в сфере саморегуляции (О.С. Гре-

бенюк, М.И. Рожков).

Сформированность у учителя-практика методологической культуры позволя-

ет ему целенаправленно и эффективно осуществлять преобразование в сфере прак-

тической педагогической деятельности. По своей сущности это преобразование вы-

ступает как инновационная деятельность, базирующаяся на теоретико-методической

подготовленности, на креативности и зрелом педагогическом мышлении, вклю-

чающем постановку и решение исследовательских задач, на умениях изучения и

обобщения педагогического опыта, в том числе и отрицательного.

16. Теория и практика находятся в непрерывном взаимодействии. Но они раз-

личны. Логика развития практики, ее воздействие на преобразование действительности

отличается (по целям, средствам, результатам) от логики теоретического постижения

действительности. Эти различия проявляются на всех этапах исторического становле-

ния и педагогической мысли и педагогической практики. Характерны они и для совре-

менного этапа цивилизационного развития общества – информационного.

17. Преобразование педагогической практики осуществляется благодаря дея-

тельности ученых-педагогов. Однако наиболее масштабное воздействие на педаго-

гическую практику оказывают – своей преобразовательной деятельностью – учите-

ля, воспитатели, классные руководители, социальные педагоги и др. Эффективность

же этих воздействий зависит от соблюдения педагогами-практиками методологиче-

ских предписаний, раскрывающих научные подходы к постановке целей и к реали-

зации содержательно-процессуальных аспектов преобразовательной деятельности.

Необходимость преобразований обусловлена динамичным развитием социума, не-

прерывными '84„{изменениями в экономической и духовной сфере жизни общества.

18. Преобразование практики – по своей направленности, механизмам и ре-

зультатам – выступает как инновационная деятельность, в результате которой соз-

дается эффективный педагогический опыт. Его создание включает: анализ собст-

венного опыта, изучение и обобщение опыта других учителей, воспитателей, класс-

ных руководителей; поиск образцов педагогического труда; изучение научно-

методической литературы; разработку и реализацию инновационных проектов.

Наиболее эффективный путь преобразования педагогической практики – это

инновационная деятельность коллективного субъекта – всего коллектива школы.

Оптимальной формой инновационного преобразования школы выступает програм-

ма ее развития. Программа – это модель желаемого будущего. Она определяет ис-

ходное состояние школы, образ желаемого будущего, состав и структуру деятельно-

сти по переходу от настоящего к будущему (В.С. Лазарев). При этом последова-

тельность разработки программы включает следующие этапы:

¨ проблемно-ориентированный анализ педагогической системы школы;

¨ формирование концептуального проекта желаемого будущего школы;

¨ разработка стратегии, основных направлений и задач перехода к обнов-

лению школы;

¨ разработка операционального плана осуществления преобразований;

¨ экспертиза программы.\_