

УДК 378.01

ФАКТОР СИСТЕМНОСТИ В ПОВЫШЕНИИ ДОКАЗАТЕЛЬНОСТИ РЕЗУЛЬТАТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ПРОБЛЕМАМ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л. М. Перминова

Государственный университет просвещения (Москва и Московская область)

Поступила в редакцию 11 декабря 2023 г.

Аннотация: актуальность проблемы повышения доказательности результатов педагогических исследований обусловлена изменениями в методологии науки (утверждением философского плюрализма вместо моноидеологии), в методологии педагогики как следствие философско-научного плюрализма, изменением представлений об объекте педагогики, новыми тенденциями в образовательной практике высшей школы. Все это нашло отражение в педагогических исследованиях проблем высшего образования. Однако нередко наблюдается нарушение системности исследования, неполнота его методологической структуры, недостаточная убедительность актуальности исследуемой проблемы. В статье обосновывается значимость фактора системности в повышении доказательности результатов педагогических исследований по проблемам высшего образования.

Ключевые слова: методология, теория, практика, педагогическое исследование, проблемы высшего образования, доказательность, системность, актуальность, методологическая культура исследователя.

Abstract: the relevance of the problem of increasing the evidence of the results of pedagogical research is due to changes in the methodology of science (affirmation of philosophical pluralism instead of monoideology), in the methodology of pedagogy as a consequence of philosophical and scientific pluralism, changes in ideas about the object of pedagogy, and new trends in educational practice of higher education. All this is reflected in pedagogical research into the problems of higher education. The article substantiates the importance of the consistency factor in increasing the evidence of the results of pedagogical research on the problems of higher education.

Key words: methodology, theory, practice; pedagogical research, problems of higher education, evidence, systematicity, relevance, methodological culture of the researcher.

Философское учение В. С. Степина о динамичности типов научной рациональности [1] решающим образом изменило взгляды ученых на ценностные основания, методологию, теорию и практику научных исследований, в том числе в педагогике высшей школы и в ее важнейшей составной части – дидактике высшей школы. Это проявилось в построении логики и содержания педагогических исследований: в аргументации актуальности, проблемы и темы исследования, его методологии, а, следовательно, и в процедурах доказательности результатов исследования и их истолковании. Причина острых противоречий в обсуждении вопроса о повышении доказательности результатов педагогических исследований по проблемам высшего образования объясняется новыми представлениями об известных педагогиче-

ских объектах (к примеру, образовательная среда вуза, преподавательская деятельность, студенты и пр.) и необходимости нового научного языка в их характеристике как социально-гуманитарных.

Классические представления об образовании характеризуют его как процесс, результат, систему. С позиций неклассического знания с его доминантой гуманитарно-гуманистических ценностей, которые отчетливо прозвучали еще в трудах П. Ф. Каптерева через введение в дидактику понятия «образовательный процесс» [цит. по: 2, с. 319], образование рассматривается как полифункциональный феномен в структуре деятельности: процесс, результат, система, вид деятельности, ценность [3]. Классическая модель обучения, в том числе обучения в высшей школе, описывалась категориями: цель; субъект-объектные отношения воздействия педагога на обучающегося посредством содержания образования; знания, умения,

навыки (ЗУНы) как результат обучения в их самоценности и инструментальности. Такой подход отражал государственный заказ и цели обучения на определенном историческом этапе, но был недостаточным с точки зрения образовательно-воспитательных и развивающих возможностей обучения, самопознания. Неклассический тип научной рациональности привнес в научное знание категории «ценность», «субъект-субъектное взаимодействие», «рефлексия», «диалог». Неклассическая модель обучения рассматривается как воплощение целе-ценностно-ориентированного подхода, специально организованного, двустороннего процесса, в котором имеет место рефлексивно-диалогическое взаимодействие преподавателя и студента посредством содержания образования как гуманитарного феномена, которому присущи социально-педагогические функции: грамотность и предупреждение функциональной неграмотности, профессиональное становление, приобщение к культуре, функция самопознания [2]. Педагогические исследования вообще и педагогические исследования проблем высшего образования, в частности, проводимые с позиций философско-педагогического плюрализма (аксиологический, культурологический, системный, интегративный, деятельностный, диалектический подходы и др.), требуют более тонкого и точного использования системно-структурной методологии в обосновании актуальности исследования, отборе методов и процедур исследования, истолкования его результатов. В этом существенную роль играет, по А. В. Чусову [4], субъект исследования.

В настоящее время закономерно повышаются требования к доказательности результатов исследования, в котором системообразующую функцию выполняет фактор системности как важнейшее методологическое условие искомой доказательности в контексте принципов научности, методологичности, аксиологичности, объективности, воспроизводимости, верифицируемости, точности.

Проблема повышения доказательности результатов современных педагогических исследований отражена в работах Н. В. Бордовской и Е. А. Кошкиной, В. С. Лазарева и Н. Д. Подуфалова, О. Е. Лебедева, В. В. Серикова и др. Эта проблема в течение многих лет разрабатывалась В. В. Краевским [5], обосновавшим ее высокую актуальность, непосредственно относящуюся к качеству педагогических исследований. В. В. Краевскому удалось, используя логику-философское знание, доказать закономерные и системные связи между важнейшими характеристиками исследования, двигаясь от актуальности темы исследования к его результатам. Преодоление дефицита

системности связано с выполнением методологических требований к его проведению. В условиях «изменившейся культурной, социальной и технологической среды – глобализации экономики, социально-экономической и культурной дифференциации, информационного взрыва, новых форм коммуникации и т.д., – отмечают А. П. Тряпицына и С. А. Писарева, – появляется необходимость системных исследований образования, междисциплинарности и понимания сущности современной педагогической науки» [6, с. 4–5]. Подчеркивается, что современные исследования «...ориентированы на нелинейность процесса научного поиска», «использование новых методов постижения действительности, множественность способов объяснения изучаемых процессов и явлений»; «содержат исследовательские сценарии, учитывают необходимость непрерывного анализа ситуации, позволяющие изменять решение, обосновывать его выбор» [Там же, с. 6–7]. Особенность этапа развития науки (неклассический, постнеклассический) «определяет и выбор соответствующей методологической основы исследования» [Там же, с. 7].

Закономерной становится тенденция усиления междисциплинарности педагогических исследований как системного феномена. Обращаясь к современным диссертационным работам, выполненным в области педагогики высшей школы, определенно можно говорить о нередко встречающейся в них рассогласованности логико-методологических связей между актуальностью исследования, предметом, целью, задачами и методами исследования. В то время как связь между ними детерминирует систему рассуждений при доказательстве гипотезы и правомерности защищаемых положений, научной новизны, теоретической и практической значимости исследования. Этот недостаток усугубляется некорректностью использования понятийно-терминологического аппарата, нарушением правил логики, четырехуровневой системно-структурной методологии педагогического исследования [5–7]. Зачастую логико-философское знание (принципы, подходы) как ориентир в исследовании экстраполируется на его практическую часть, минуя общенаучный и конкретно-научный уровни методологии. При этом научные подходы названы, но теоретическая и экспериментальная база исследования с ними слабо связана. Игнорирование системных связей между видами научного знания внутри научной теории (эмпирический базис – ядро теории – следствия) вуалируется ссылками на монографии, сборники статей, которые сами по себе не являются ни теориями, ни законами или принципами: необходимо

называть теории, концепции, законы и др., у которых есть авторы. Например: психологическая теория деятельности – С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев; теория личностно-ориентированного профессионального образования – В. А. Сластёнин; культурно-историческая концепция развития личности – Л. С. Выготский. Низкий уровень системности исследования есть упрощенный подход к его проведению, свидетельство низкой методологической культуры исследователя.

Системность исследования отражается также в положениях, выносимых на защиту, – доказанных утверждениях, включающих новые определения (понятий, явлений), комплекс свойств некоторого феномена (содержания образования, дидактического средства, метода обучения, образовательной технологии), дидактической закономерности или дидактического закона, совокупности положений новой педагогической теории/концепции. Однако зачастую встречаются формулировки защищаемых положений в виде краткого отчета о проделанной работе (изучение многообразных источников, наблюдение, этапы), за которыми теряется суть нового знания. В то же время методы, процедуры, этапы исследования дифференцированы во введении, так как являются инструментом или условиями выполнения исследования. Более всего «страдает» замысел эксперимента или опытно-экспериментальной работы (ОЭР), требующий инвариантной логики (цель – методика – результаты и их фиксация – интерпретация результатов – выводы). Нередко показатели формулируются без обоснования критериев: их связь в том, что показатель отражает меру выраженности критерия, а выводы из ОЭР не суть теоретические обобщения, поскольку теоретическое знание добывается теоретическими методами.

Метод моделирования весьма востребован в современных исследованиях по педагогике высшей школы, однако авторы диссертационных исследований нередко предлагают схемы вместо моделей, подменяя моделирование проектированием. Логично предположить, что повышению системности педагогических исследований, а, следовательно, и доказательности их результатов, может способствовать преодоление имеющихся дефицитов, о которых сказано выше. Но этого недостаточно в условиях философско-методологического плюрализма и междисциплинарности (последние позиции органично взаимосвязаны).

Проведение многофакторного педагогического исследования требует формулирования его системообразующей идеи как интегрирующей онтологический смысл научно-теоретического базиса исследования, как предпосылки к формули-

рованию его ведущей идеи. Это – разные вещи. Системообразующая идея педагогического исследования включает в себе объективно научную значимость (ценность) основания, на котором строится исследование и его объект, поскольку интегрирует инвариантные, сущностные его характеристики – онтологический смысл. Ведущая идея выражает сущность предмета исследования (актуальности, специальных условий, средств). Например, системообразующая идея диссертационного исследования на тему «Развитие познавательной самостоятельности обучающихся» может быть сформулирована следующим образом: «Познавательная самостоятельность есть личностное образование, стимулирующее культурный и цивилизационный прогресс, поскольку соответствует целостной структуре человеческой деятельности, включающей: аксиологический компонент (потребности и мотивы), целе-мотивационный (смысловой), операционально-действенный, регулятивный, результативно-оценочный, – для развития которой требуются специальные условия: совместная деятельность/сотрудничество и общение (коммуникация и диалог)». В ней интегрировано культурологическое и психологическое понимание познавательной самостоятельности как целостности, личностно-деятельностный подход к ее развитию. Ведущая идея исследования зависит от специфики темы, предмета, средств и условий исследования, и ее формулировка может иметь следующий вид: «На развитие познавательной самостоятельности у бакалавров влияют их возрастные особенности, с учетом которых необходимо создавать специальные условия – организационно-педагогические, психологические, дидактические». Ведущая идея раскрывается в содержании гипотезы исследования. Вполне допустимо, что системообразующая идея может быть общей для описания ведущих идей в комплексе диссертационных исследований – как имеющих общее теоретико-методологическое основание: в каждом исследовании выделяется аспектная суть предмета исследования. Этот факт можно наблюдать в направленной деятельности научных школ.

Значимость фактора системности в повышении доказательности результатов педагогического исследования раскрыта В. М. Полонским на основе объектно-компонентного метода в описании актуальности исследования [7]. Автором обоснован системно-структурный взгляд на понятие «актуальность» и предложен фасетный метод ее описания; выявлена связь актуальности с типом проблем, выделены признаки и показатели, подлежащие измерению и визуализации. Фасет как матричный комплекс признаков объекта исполь-

зовался нами в исследовании структурно-логических схем с целью определения их типологии, свойств и функций в учебном процессе [8]. Фасеты инвариантных признаков актуальности содержат характеристики: результаты исследований (А1), заинтересованность пользователей (Б1), временной фактор (С1), возможные последствия (Д1). Каждый признак ранжирован четырьмя уровнями. Ранги актуальности, например, по параметру «результаты исследований», включают: теоретические идеи, закономерности, классификации, модели, методы, подходы, принципы и др. (А1); практические алгоритмы, методики, нормативные материалы, программы, технологии (А2); учебное, лабораторное, санитарно-гигиеническое оборудование, ассистивные средства и др. (А3); источники разных видов: вещественные, изобразительные, фонические, письменные, фото- и фонодокументы (А4), – и представляют в этом комплексе онтологический аспект новизны результата. Онтологический аспект результата исследования представлен показателем «новизна», в которой выделены компоненты: объектный (вид продукта), преобразующий (внедрение, оценка, измерение и др.), конкретизирующий (уточняющий преобразование). Аксиологический аспект представлен характеристиками (Б, С, Д) в сочетании с цифровым показателем [7, с. 45–46]. Сочетание характеристик и рангов включает четыре или более показателей формульно-фасеточной выраженности: А1, 2, Б3, С3, Д3; А2, 3, Б2, С3, Д3; А3, 4, Б2, С3, Д4 [Там же, с. 46–47]. Даже краткое описание объектно-компонентного метода и его применения в виде вариативных по содержанию фасетов позволяет понять целесообразность системного представления актуальности исследования.

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Государственный университет просвещения» (Москва и Московская область)

Перминова Л. М. – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры философии, культурологии и методологических основ образования, профессор кафедры непрерывного образования

E-mail: lum1030@yandex.ru

Полагаем, что изложенными положениями не исчерпывается возможность использования фактора системности в научно-педагогических исследованиях с целью повышения их результативности в области решения задач высшего образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Степин В. С.* Философская антропология и философия науки / В. С. Степин. – Москва : Высшая школа, 1992. – 191 с.

2. *Перминова Л. М.* Теоретические основы конструирования содержания школьного образования : дис. ... д-ра пед. наук / Л. М. Перминова. – Москва, 1995. – 415 с.

3. *Лесохина Л. Н.* Образование в структуре человеческой деятельности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л. Н. Лесохина. – Санкт-Петербург, 1991. – 35 с.

4. *Чусов А. В.* О перспективах развития методологии науки : моделирование, объективация, общая структура метода / А. В. Чусов // Вопросы философии. – 2012. – № 1. – С. 60–70.

5. *Краевский В. В.* Методология педагогического исследования : пособие для педагога-исследователя / В. В. Краевский. – Самара : Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.

6. *Тряпицына А. П.* Современные методологические подходы к исследованию педагогического образования / А. П. Тряпицына, С. А. Писарева // Человек и образование. – 2014. – № 3(40). – С. 4–12.

7. *Полонский В. М.* Еще раз об актуальности научных исследований / В. М. Полонский // Педагогика. – 2023. – № 11. – С. 38–53.

8. *Перминова Л. М.* Функции и место структурно-логических схем в учебном процессе : дис. ... канд. пед. наук / Л. М. Перминова. – Москва, 1979. – 224 с.

Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «State University of Enlightenment»

Perminova L. M. – Dr. Habil. in Pedagogics, Professor, Professor of the Department of Philosophy, Cultural Studies and Methodological Foundations of Education, Professor of the Department of Continuing Education

E-mail: lum1030@yandex.ru